



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E  
POLÍTICAS PÚBLICAS**

**POTENCIALIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
NO CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**

**ROBERTA CHAVES SOUZA**

**JOÃO PESSOA – PB  
2025**

**POTENCIALIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
NO CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**

ROBERTA CHAVES SOUZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanalda Dantas Nóbrega di Lorenzo

Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos

JOÃO PESSOA – PB

**Catalogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

S729p Souza, Roberta Chaves.

Potencialidades e limites da educação em direitos humanos no contexto de medida socioeducativa de internação / Roberta Chaves Souza. - João Pessoa, 2025.  
156 f. : il.

Orientação: Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos humanos - educação. 2. Socioeducação. 3. Medida socioeducativa. 4. Adolescentes. 5. Proteção integral - doutrina. I. Di Lorenzo, Ivanalda Dantas Nóbrega. II. Título.

UFPB/BC

CDU 341.231.14:37(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E  
POLÍTICAS PÚBLICAS



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A)  
**ROBERTA CHAVES SOUZA** DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos seis de junho do ano de dois mil e vinte e cinco, às oito horas e trinta minutos, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Roberta Chaves Souza**, matrícula 20221018111, intitulada: **"POTENCIALIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO"**. Estavam presentes os professores doutores: Ivanalda Dantas da Nóbrega (Orientador(a)), Amanda Christinne Nascimento Marques (Examinador(a) interno(a)) e Aline Campos (Examinador(a) externo(a)). O(A) Professor(a) Ivanalda Dantas da Nóbrega, na qualidade de Orientador(a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Roberta Chaves Souza, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Ivanalda Dantas da Nóbrega concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Roberta Chaves Souza respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu secretamente, de forma remota, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: **APROVADA**.

A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Roberta Chaves Souza, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 06 de junho de 2025.

Documento assinado digitalmente  
 IVANALDA DANTAS DA NOBREGA  
Data: 06/06/2025 11:39:27-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa Dra Ivanalda Dantas da Nóbrega (Orientador(a)) - PPGDH/UFPB

Documento assinado digitalmente  
 AMANDA CHRISTINNE NASCIMENTO MARQUES  
Data: 12/06/2025 10:54:09-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Amanda Christinne Nascimento Marques (Examinador(a) Interno(a)) - PPGDH/UFPB

Documento assinado digitalmente  
 ALINE CAMPOS  
Data: 11/06/2025 15:24:12-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Aline Campos (Examinador(a) Externo(a)) - UFT

A cada adolescente marginalizado/a socialmente, invisibilizado/a no sistema socioeducativo, bem como, a cada pessoa, que independente de sua função no Sistema de Garantia de Direitos, zela pelos direitos humanos desses meninos e meninas.

Dedico.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Margarida Chaves, agricultora e costureira do interior da Paraíba que não teve oportunidade de ser escolarizada e me incentivou a dar prioridade a educação, com a convicção que uma mãe solo é absolutamente capaz de quebrar estigmas sociais e educar uma filha mulher no e para o mundo.

À minha família, sobretudo às mulheres que me antecederam e que reconhecem a luta da primeira a alcançar o nível de mestrado, em especial à minha prima-irmã Ellen Souza, por acreditar em mim quando eu mesma não acredito. Não é simples romper linhas invisíveis e sistêmicas.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanalda Dantas da Nóbrega, suas contribuições foram extremamente valiosas, sua paciência, acolhimento e postura educadora são inspiradoras.

Aos amigos/as que me ouviram em momentos de incertezas, em especial à Joyce Gomes, Viviane Sousa, Cristina Chaves e Cleudo Gomes, que discutiram o tema comigo e acenderam luzes que me guiaram nessa produção.

Aos colegas da turma de mestrado pelas reflexões, críticas e sugestões, especialmente na aula de campo no meu território de pesquisa, sobretudo ao colega Josimar Gonçalves que sofreu violência e racismo na banca do Seminário de Dissertação e abriu mão do seu sonho de cursar este mestrado. A ele toda a força para seguir seus sonhos, e que as violências sejam dissociadas dos processos educativos.

A todos os/as professores/as do Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania por terem contribuído com o meu processo de formação, em especial ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Fernando César B. de Andrade por sua postura acadêmica e ética, e ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Jailson José G. da Rocha por me lembrar, nos momentos de sensação de inadequação ao meio acadêmico, que a Universidade é uma máquina de moer sonhos.

À minha terapeuta, Ana Cristina Leite, que acompanhou as partilhas mais íntimas e angustiantes dessa travessia, sem ela isso não teria sido possível.

À Banca Examinadora do Seminário de Dissertação, composta pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nazaré Zenaide, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Amanda Christinne Nascimento Marques e a Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanalda Dantas da Nóbrega pelas primeiras direções deste trabalho. E o olhar valioso da banca avaliadora no processo de qualificação, em especial a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Amanda Christinne Nascimento Marques, por sua capacidade de orientar com afeto, e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>

Aline Campos, que me trouxe a ótica abolicionista como peça fundamental para este trabalho.

Aos profissionais entrevistados/as pela disponibilidade, tempo concedido no preenchimento do formulário e nas entrevistas realizadas, à Unidade de Medida Socioeducativa Edson Mota e a Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha, que foram tão receptivas para realização deste estudo. Espero que a pesquisa deixe contribuições ao trabalho árduo que realizam.

À todas as Organizações Não Governamentais (ONG), à Pastoral do Menor, aos movimentos sociais que construíram a profissional que sou e que semeiam em mim a força necessária para continuar acreditando no potencial da educação na luta e defesa dos direitos humanos de crianças, adolescentes e suas famílias.

## **MEMORIAL**

A tarefa árdua de discutir um tema de relevância social e acadêmica, para uma pessoa que vem da tradição popular, não é simples. Como diz Gloria Anzaldúa (2000), em sua Carta para as Mulheres Escritoras do Terceiro Mundo: “as escolas que frequentamos não nos ensinaram a escrever e não nos deram segurança em usar nossa própria linguagem, marcada por nossa classe e etnia.” A pessoa que se esforça para escrever esse trabalho não vem da excelência do rigor científico; vem do meio popular e, ainda parafraseando Gloria, se questiona: Por que escrever parece tão difícil para mim? Por que faço qualquer coisa para adiar esse ato? Quem sou eu, uma mulher do fim do mundo, para dar conta de escrever?

Eu sou Roberta Chaves, tenho 38 anos no momento da entrega desta pesquisa, sou uma mulher negra de Santa Rita, Paraíba, militante do chão das comunidades periféricas da grande João Pessoa, psicóloga, especialista em Psicologia Social, mestrandona em Direitos Humanos. Minha trajetória acadêmica começa com a insistência da minha mãe para que eu fosse professora, profissão que ela admira e que não estava entre minhas aspirações como adolescente crescendo em meio às vulnerabilidades típicas de uma periferia. Foi por insistência dela que fiz o Curso Pedagógico, sem ter ideia do quanto isso desenharia caminhos profissionais e pessoais.

Durante o Curso Normal, estagiei em um Centro Educativo da Pastoral do Menor; lá, tive meu primeiro contato com a Educação Popular de Paulo Freire e com a certeza de que a educação deve ser movida pela esperança na mudança, mesmo em contextos opressivos, e como ele mesmo disse “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. Nos dez anos de trabalho com a Pastoral, acompanhei o Programa Liberdade Assistida Comunitária, com adolescentes autores de atos infracionais, e me sensibilizei com essa realidade.

Minha formação como psicóloga também se aproximou da socioeducação, em um estágio com adolescentes privados de liberdade e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que versou sobre a “Atuação dos/as Psicólogos/as frente às Medidas Socioeducativas em Meio Aberto” (Souza, 2013). Em 2015, fiz parte de uma comissão formada pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) e pelo Conselho Estadual de Direitos Humanos (CEDH), que realizava inspeção e monitoramento das Unidades de Medidas Socioeducativas (UMS) do meio fechado em

João Pessoa. Era inquietante perceber a gravidade das violações dos direitos humanos e a urgência de fortalecer perspectivas de trabalho e garantia de direitos dos/as adolescentes nas unidades.

Essas experiências me levaram a buscar aprofundar conhecimentos sobre os direitos humanos no contexto socioeducativo. Assim, ingressei no Programa de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2022, concluindo esse percurso no primeiro semestre de 2025. Desejei ter a oportunidade de aprender o rigor teórico e científico para integrar à minha bagagem de conhecimento prático e, assim, contribuir com o debate sobre políticas públicas, direitos humanos e adolescentes em conflito com a lei. Dessa forma, ao elaborar o projeto de pesquisa que orientou este trabalho, busquei articular minha experiência pessoal e profissional com os objetivos acadêmicos, estabelecendo conexões com os atores e instituições envolvidas nesse contexto.

O primeiro semestre do PPGDH foi dividido entre disciplinas comuns às três Linhas de Pesquisa: Linha 1 — Direitos Humanos e Democracia: Teoria, História e Política; Linha 2 — Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos (na qual meu projeto se localiza); e Linha 3 — Territórios, Direitos Humanos e Diversidades Socioculturais. No segundo semestre, cumpri disciplinas obrigatórias, específicas e optativas. Simultaneamente, meu projeto foi apresentado ao Comitê de Ética, à banca avaliadora do Seminário de Dissertação, e iniciei os primeiros contatos, as visitas e as observações no meu campo de pesquisa.

Na disciplina Fundamentos Históricos e Epistemológicos dos Direitos Humanos, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio M. E. Júnior, além das reflexões teóricas a partir de estudos decoloniais, fui encorajada na produção do artigo “A realidade das Medidas Socioeducativas no Brasil a partir do Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos” (Souza, 2023), apresentado no XI Seminário de Direitos Humanos, sediado na UFPB. Os dados do relatório me lembraram da realidade impactante que encontrei em 2012, quando fui convidada para realizar oficinas sobre direitos, cidadania e gênero nas Unidades de Medida Socioeducativas.

Durante esses anos, estive envolvida em uma série de iniciativas e atividades relacionadas à proteção de crianças e adolescentes, seja na atuação como psicóloga, seja na participação em conselhos de direitos e no monitoramento de políticas públicas voltadas

para esse segmento. Essa jornada foi marcada por muito comprometimento com a causa, proporcionando-me diversas vivências com sujeitos em situação de vulnerabilidade.

A disciplina Educação em Direitos Humanos (EDH), ministrada pelo Prof. Dr. Orlandil L. Moreira, atualizou as legislações que fundamentam a EDH, o Plano Nacional de EDH, os princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam a EDH, contribuindo com a fundamentação desta pesquisa. A disciplina Direitos Humanos, Escola e Formação Docente, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanalda D. Nóbrega, possibilitou experiências da teoria e das práticas da EDH em grupos socialmente vulneráveis, incluindo a UMS em que esse trabalho se desenvolveu, contribuindo com diversos olhares sobre meu campo de pesquisa.

Ao finalizar as disciplinas, eu saí do Brasil e, com isso, a aplicação da pesquisa e a escrita foram atravessadas por duas experiências na África — sendo 2023 em Moçambique e 2024 na Guiné-Bissau —, coordenando um projeto de educação para crianças e adolescentes. Era inevitável não perceber os aspectos de vulnerabilidade da adolescência comuns aos países do sul global, com um processo histórico de colonização tão similar.

Essas experiências trouxeram ganhos imensuráveis à minha vida, mas comprometeram meu tempo de aprender a tecer a escrita acadêmica. Além disso, fui visitada por muita angústia, à medida que mergulhava nas contradições do meu campo de pesquisa. Buscar possibilidades de uma educação com zelo pelos direitos humanos, concordando que os espaços de privação de liberdade são obsoletos, me provoca perguntas sem respostas, no meu lugar de militante.

O fato é que esses lugares existem e, mesmo com o cuidado de não romantizar a educação, nem lhe conferir um caráter salvador, reconheço o impacto que ela tem nas nossas vidas e defendo que ela poderia ser uma alternativa aos sistemas de encarceramento — e não uma forma de melhorá-los. Parafraseando De Maeyer (2013), “a educação nunca será a pitada de açúcar que permitirá engolir mais facilmente a porção amarga da privação de liberdade.” Assim, as páginas que se seguem são um resultado palpável desse longo processo de pesquisa, reflexão e articulação acadêmica que hoje compartilho.

## RESUMO

Esta pesquisa visa analisar as finalidades, os limites e as possibilidades da Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir da realidade da Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha, situada nas dependências do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), que é uma unidade de privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei, gerida pela Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice Almeida (FUNDAC), localizada na cidade de João Pessoa, Paraíba. Esse objetivo se dá a partir de um problema de base: como as perspectivas de Educação em Direitos Humanos foram pensadas na socioeducação e como têm sido implementadas. Para responder a essa questão, discutiu-se o aparato legal e a literatura pertinente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, analisou-se a garantia do direito à educação na privação de liberdade, as práticas educacionais na Unidade Socioeducativa e na Escola, à luz dos princípios da educação em direitos humanos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa desenvolvida a partir da análise documental, da realização de 10 visitas para observações, conversas com profissionais — todas formalmente autorizadas —, e da aplicação de questionário (devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa) com 20 profissionais da Escola. Os resultados indicam um reconhecimento geral da importância da EDH, porém evidenciam lacunas na efetivação e materialização dessa educação na vida e no cotidiano dos adolescentes. Os documentos da Unidade e da Escola abordam a Educação em e para os Direitos Humanos de forma genérica, e as práticas relatadas pelos profissionais se limitam à promoção de atividades complementares no cotidiano, não sendo tratadas como tema nem como prática transversal. Além disso, observa-se a ausência de um plano de ação que proponha ou conduza à concretude, com ações transversais e integrativas entre educação e socioeducação, bem como a falta de um programa de formação continuada em direitos humanos para todos/as que atuam no espaço socioeducativo.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos. Socioeducação. Adolescentes. Proteção Integral. Medida Socioeducativa.

## ABSTRACT

This research aims to explore the purposes, limitations and possibilities of Human Rights Education (HRE), based on the experience of Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha, a public school located within Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE)—a juvenile detention facility for adolescents in conflict with the law. The institution is managed by the Brazilian foundation Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice Almeida (FUNDAC) and is situated in João Pessoa, Paraíba. This goal stems from a core problem: how Human Rights Education perspectives have been conceived within the socio-educational system, and how they have been implemented. To address this question, the research explores the relevant legal framework and literature, such as Brazil's Statute of the Child and Adolescent (ECA), the National System of Socio-Educational Services (SINASE), and the Law of Guidelines and Bases of National Education. It also examines the guarantee of the right to education in contexts of deprivation of liberty, as well as educational practices within both the socio-educational unit and the school, through the lens of Human Rights Education principles. The study adopts a qualitative methodology, including document analysis, ten formally authorized visits for observation, conversations with staff and a questionnaire—approved by the Research Ethics Committee—completed by 20 school professionals. Findings show a general recognition of the importance of HRE. However, they also reveal significant gaps in how it is carried out and embedded in the everyday lives of the adolescents. Institutional documents from both the unit and the school reference Human Rights Education in vague, generic terms, and the practices described by professionals are mostly limited to occasional complementary activities. HRE is not approached as a central theme or as a cross-cutting educational strategy. Moreover, there is no structured action plan aimed at making HRE more concrete through integrated efforts between education and socio-education. There is also a notable absence of a continuing education program on human rights for all professionals working within the socio-educational space.

**Keywords:** Human Rights Education. Socio-education. Adolescents. Comprehensive Protection. Socio-educational Measures.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDCA	Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CMDCA	Conselho Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CSE	Centro Socioeducativo Edson Mota
CT	Conselho Tutelar
EAS	Escola Almirante Saldanha
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIS	Escola Cidadã Integral Socioeducativa
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação para Bem-Estar do Menor
FUNDAC	Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MSE	Medida Socioeducativa
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIA	Plano individual de atendimento
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
RI	Regimento Interno
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEDH	Secretaria de Desenvolvimento Humano
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SGD	Sistema de Garantias de Direitos
SGDCA	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UMS	Unidades de Medidas Socioeducativas

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Território do CSE e das unidades prisionais vizinhas .....	93
Figura 2 - Vista aérea do Centro Socioeducativo Edson Mota .....	94
Figura 3 - Entrada do Centro Socioeducativo Edson Mota.....	95
Figura 4 - Matriz curricular da Escola Cidadã Integral Socioeducativa .....	99

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Linha do tempo dos direitos da criança e do adolescente.....	35
Quadro 2 - Número de Unidades e de adolescentes em internação pelo Levantamento Anual do SINASE.....	55
Quadro 3 - Síntese das normativas do direito à educação em privação de liberdade .....	61
Quadro 4 - Ciclos de formação da EJA e correspondências com o ensino regular .....	98
Quadro 5 - Tempo de atuação, função e vínculo com a educação .....	108
Quadro 6 - Documentos acessados para planejamento das atividades e elaboração dos planos de aulas.....	110
Quadro 7 - Conhecimento e participação na construção do PPP .....	113
Quadro 8 - Autoavaliação de habilidades .....	118
Quadro 9 - Efeitos das práticas de EDH na Socioeducação.....	121

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA .....</b>	<b>24</b>
2.1 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE COMO SUJEITO DE DIREITO .....	24
<b>2.1.1 Mudança de paradigma: a Doutrina da Proteção Integral .....</b>	<b>29</b>
2.2 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO .....	38
2.3 CENÁRIOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: DA LEGISLAÇÃO À REALIDADE .....	48
<b>2.3.1 Recortes de gênero, raça/etnia e classe na realidade da socioeducação .....</b>	<b>51</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO.....</b>	<b>60</b>
3.1 A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	60
3.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO .....	65
3.3 A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS COMO UM MODELO POSSÍVEL PARA SOCIOEDUCAÇÃO .....	74
<b>4 CAMPOS, CONTEXTOS E OS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>83</b>
4.1 A IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA .....	83
<b>4.1.1 Olhares externos: o monitoramento a partir dos Conselhos de Direitos.....</b>	<b>89</b>
4.2 O CENTRO SOCIOEDUCATIVO EDSON MOTA (CSE).....	91
4.3 A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA ALMIRANTE SALDANHA .....	97
4.3.1 Os profissionais da educação na Socioeducação .....	106
<b>4.3.2 A Educação em Direitos Humanos na Escola Socioeducativa .....</b>	<b>109</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B - INFORMAÇÃO DE CONTATO DO RESPONSÁVEL PRINCIPAL E DE MEMBROS DA EQUIPE DE PESQUISA.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no campo da Educação em Direitos Humanos (EDH), tendo por ênfase o direito e o modelo de educação em contexto de medida socioeducativa (MSE) de privação de liberdade<sup>1</sup> em uma Unidade de internação para adolescentes do sexo masculino, na cidade de João Pessoa, Paraíba. O local da pesquisa é o Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE) e a Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha, que oferecem atividades e aulas aos adolescentes durante a medida de internação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescente aquele/a que tem entre 12 e 18 anos incompletos, como um sujeito em processo de desenvolvimento. De acordo com o artigo 112 do ECA, o/a adolescente autor/a de ato infracional será submetido a aplicação de Medida Socioeducativa (MSE) de acordo com a gravidade da infração cometida (Brasil, 1990b). As MSE objetivam, assim, a responsabilização do mesmo, tendo como prioridade a ação educativa em sua aplicação.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), o ECA (Brasil, 1990b) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2006a; 2012) apresentam, em alguns de seus artigos, o norte da garantia do direito à educação, com especificidades para o sistema socioeducativo, não podendo a privação de liberdade significar a restrição de outros direitos, além do de ir e vir.

O texto que apresenta as diretrizes para SINASE (Brasil, 2006a), dispõe das orientações para a garantia do direito à educação durante a MSE, tendo sido formalmente instituído pela Lei 12.594/2012 (Brasil, 2012). As Unidades de Medidas Socioeducativas (UMS) devem detalhar em seus documentos orientadores o processo de educação e escolarização, a partir da relação entre a Secretaria de Educação e a pasta onde o atendimento socioeducativo se localiza em cada Estado. No caso do Estado da Paraíba, a socioeducação encontra-se sob a responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Humano (SEDH).

A educação é um direito humano fundamental e um alicerce para a universalização de outros direitos, fazendo do ambiente escolar um espaço importante para a construção individual e social. A Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990d), também

<sup>1</sup> De pronto, frisa-se que ao longo do presente texto o uso do termo privação de liberdade, para adolescentes que se encontram em tal situação, será comum, uma vez que é tecnicamente previsto no ECA (1990b) e no SINASE (2006a, 2012), reflete a perspectiva da proteção integral, evita termos estigmatizantes, separa e diferencia dos termos usuais do sistema penal adulto e reforça o caráter socioeducativo e pedagógico das medidas socioeducativas.

conhecida como Conferência de Jomtien, foi realizada para mitigar problemas da educação que persistem em muitas das nações que firmaram o compromisso de garantir educação a todas as pessoas, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948). É a partir da perspectiva de educação como um direito de todos, que documentos, regras e diretrizes foram elaboradas para a educação e escolarização das pessoas que se encontram privadas de liberdade.

O documento da Conferência Jomtien (UNESCO, 1990d) reforça, entre outras coisas, que cada pessoa deve ter oportunidades educativas que dêem conta de suas necessidades básicas de aprendizagem, conhecimentos, valores, atitudes que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. Nessa mesma perspectiva, Carbonari (2006), diz que a educação deve orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade e da dignidade humana, deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos (DH) e pelas liberdades fundamentais.

A esse tempo, é importante frisar que não se defende aqui o papel da educação com a visão idealizada de que ela será a salvação do adolescente a quem se atribui ato infracional. Reconheço que, quando não refletida e criticada, a educação pode reproduzir sistemas de opressão, e que, idealmente, deveria ser uma alternativa aos sistemas de privação de liberdade, e não uma forma de amortecer a realidade deles. Porém, ao assumir a educação em e para os direitos humanos (EDH) como princípio que transversaliza esse trabalho, compactuo com a ideia de que a educação é uma ferramenta potente para conhecimento e acesso a outros direitos, e consequentemente, transformação de realidades e de sistemas opressivos.

Apesar de garantida em textos legais e planos orientadores, vários desafios estão postos, como por exemplo, ações para sujeitos que tiveram difícil acesso à escola ou não puderam nela permanecer. Ou os que não se sentem incluídos/as, ouvidos/as, respeitados/as ou pertencentes ao ambiente escolar, e isso se agrava quando observamos o perfil do adolescente em situação de privação de liberdade, como veremos ao longo do texto.

A tarefa de analisar a educação, à luz da EDH, durante a aplicação de uma medida socioeducativa, implica na compreensão de como o respeito à dignidade da pessoa humana se apresenta no desenvolvimento de normativas, métodos e práticas que buscam romper a lógica punitivista, recolocando-as como protetoras e promovedoras de um desenvolvimento integral do adolescente. Nesse cenário, para além do estigma social que envolve o adolescente que cumpre ou cumpriu medida socioeducativa, o Panorama da Execução da MSE de Internação (Brasil, 2019) e o Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2023b), divulgam dados alarmantes das Unidades de internação no Brasil e do perfil dos que estão privados de liberdade.

Os documentos citados mostram alguns elementos comuns entre os adolescentes que cumprem MSE, tais como a fragilidade nos vínculos familiares, o abandono paterno, situações de uso abusivo de drogas lícitas ou ilícitas, baixa escolarização, negligências e relações permeadas por violências. Não obstante, é essencial destacar a negligência do Estado em relação às políticas públicas para a adolescência e a tendência à criminalização da juventude negra e da classe popular ao longo da história, como veremos. E refletir se esse é o grupo que mais infringe a lei, se é, quais são as variáveis que levam aos atos infracionais, ou se é o grupo mais sujeito à vigilância, aos mecanismos de controle e punição.

A escolha pelo tema de trabalho se deu por entender que a educação dentro do sistema socioeducativo pode contribuir com o desenvolvimento dos adolescentes e com desengajamento infracional, desde que assuma um modelo emancipatório, em e para os direitos humanos e para o exercício da cidadania. Ademais, a trajetória escolar dos adolescentes em conflito com a lei é frágil e merece uma atenção por parte do Estado e da academia, a fim de se buscar alternativas preventivas ao sistema socioeducativo. A abertura para estudos, pesquisas, intervenções, conhecimentos, práticas de e para os direitos humanos, pode contribuir com a formação da comunidade socioeducativa.

Ademais, o acesso da sociedade civil e de pesquisadores/as às instituições de controle e vigilância é importante para questionar as práticas institucionais, acompanhar as condições em que seres humanos se encontram quando sob tutela do Estado. Muitas dessas instituições funcionam de forma isolada do sistema de garantia de direitos (SGD), o que favorece abusos de poder, violações de direitos, como apresentados em relatórios analisados, como afirma Graciano (2010). Essa abertura pode ser um passo para efetivação da transparência, da responsabilidade coletiva na busca por alternativas para o encarceramento.

Assim, o presente trabalho se articula a partir do problema de como as perspectivas de Educação em Direitos Humanos foram pensadas na socioeducação e como elas têm sido implementadas, a partir da realidade da Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha. O objetivo perseguido durante o percurso da pesquisa foi analisar as finalidades, limites e possibilidades da Educação em Direitos Humanos a partir da realidade da Escola que fica dentro do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE).

Para chegar a respostas sobre o problema e atingir o objetivo geral proposto, discute-se o aparato legal e literaturas pertinentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Analisa-se a garantia do direito à educação na privação de

liberdade e a educação em direitos humanos (EDH) e Examina-se as práticas educacionais na Unidade e na Escola à luz dos princípios da educação em Direitos Humanos.

Para alcançar as respostas sobre os objetivos deste estudo, a pesquisa se deu em etapas, envolvendo: a pesquisa bibliográfica e documental, a imersão no campo, observações, a utilização do caderno de campo como suporte importante durante conversas que foram acontecendo espontaneamente, e com uma etapa final de aplicação de um questionário com perguntas estruturadas, que consta no Apêndice C.

A etapa de pesquisa bibliográfica abrangeu legislações internacionais e nacionais que versam sobre a construção dos direitos para infância e adolescência, declarações, planos, relatórios, teses, dissertações e artigos que dialogam com o estudo da adolescência e do ato infracional a partir de olhares pedagógicos e sociais, estando essa bibliografia disponível por meio físico e digital. Também foi feita a leitura e análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), com a finalidade de identificar se nesses documentos há referências à matéria dos direitos humanos (DH), e mais especificamente, à EDH.

Nesses tempos, a fase exploratória da pesquisa foi extensa, desde a articulação do próprio projeto de pesquisa até à exploração de outras fontes bibliográficas necessárias para construção do texto final. Ainda no início da fase exploratória, houve a definição do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), uma unidade de internação na qual permanecem os adolescentes do sexo masculino que respondem por envolvimento em atos infracionais, e a Escola Almirante Saldanha que funciona dentro do CSE, como espaços mais adequados à pesquisa e, nesses termos, visando à autorização necessária para a realização do estudo, contatei a presidência da Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice Almeida (FUNDAC) que não criou barreiras para a continuidade do processo.

Isso se deve em grande parte ao meu envolvimento com a rede da infância e adolescência em João Pessoa desde 2004, o que facilitou a formalização do pedido para acessar o interior da Unidade de internação e facilitou o acesso aos profissionais que nela atuam, pois tanto na instituição gestora, como na unidade pesquisada, haviam profissionais que conheciam meu trabalho em organizações da cidade de João Pessoa. Assim, fui formalmente autorizada através de um Termo de Anuência. Após a assinatura do referido Termo, a primeira reunião foi realizada com a Direção e Corpo Técnico da Unidade para estabelecer a dinâmica das visitas, observações, limites e protocolos de segurança, incluindo entrar na Unidade apenas com

Caderno de Campo, caneta, vestuário discreto, sem acessórios e sem equipamentos eletrônicos. Também aqui fui dispensada das revistas.

Partindo da premissa de que na pesquisa qualitativa espera-se que o/a pesquisador/a, em seu trabalho de campo, tenha um “ contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (Sousa; Santos, 2020, p. 1399), foram realizadas 10 visitas para observações e diálogos com os profissionais no período de março a julho de 2023.

A partir das visitas realizadas, da escuta, observação empregada e das anotações no caderno de campo, construí conexões importantes e trouxe ao presente texto a fala de seis profissionais, que muito colaboraram para compreensão das “partes” e do “todo” do CSE e da Escola. A fim de evitar a exposição desses informantes e consequências danosas à vida e a subjetividade dos mesmos, tive o cuidado de ocultar seus nomes e generalizar suas atribuições em cada local, de modo que ao longo do texto privilegia-se o uso do termo “profissional” em detrimento de termos específicos que podem levar a identificação.

Cuidado similar foi tido com relação ao questionário aplicado. No caso, o instrumento utilizado para a obtenção das informações gerais de pesquisa foi um questionário, que consta no Apêndice C, exclusivamente elaborado e aplicado com profissionais da Escola Almirante Saldanha, com uma série ordenada de 35 perguntas abertas e fechadas, com objetivo de traçar um perfil dos/as respondentes por meio de dados demográficos, tipo de vínculo com a instituição, tempo de serviço e suas formações. Para adentrar no tema pesquisado, direcionou-se perguntas sobre as práticas da educação dentro da Escola da Unidade de MSE, a relação com os direitos humanos e com a educação em e para os DH.

O instrumento foi elaborado, aprovado através do Parecer Consustanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo) e pela orientadora deste trabalho. De acordo com a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa envolvendo seres humanos é considerada arriscada. No entanto, neste estudo, não houve intervenções intencionais nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos participantes. Os métodos empregados, como questionários, conversas, pesquisa bibliográfica e documental, são considerados seguros em termos de exposição direta a danos físicos ou psicológicos. No entanto, é importante reconhecer que, dependendo do que for relatado pelos participantes e de como essas informações forem expostas, pode haver riscos de consequências indiretas, como perseguição política ou perda de cargo, razão pela qual, como dito, houve a ocultação dos nomes dos interlocutores e bloqueio dos dados coletados via formulário eletrônico.

Esse formulário foi disponibilizado pelo *Google Forms* para os profissionais da Escola Almirante Saldanha entre os dias 30 de outubro a 02 de novembro de 2023. Essa foi identificada como a forma mais adequada de aplicação, tendo em vista que durante o percurso da pesquisa fui realizar uma experiência profissional na África. Os/as participantes foram informados previamente sobre os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo das informações fornecidas, o compromisso de assegurar o anonimato, bem como, o direito de suspender a participação a qualquer momento. O link de acesso ao formulário foi compartilhado e todos aceitaram voluntariamente a participação. Ao todo, 20 profissionais começaram a responder à pesquisa, de um total de 20 que compõem a Escola no CSE e 17 concluíram, pois não haviam obrigatoriedade de responder e seguir com as questões, ao passo em que todos autorizaram as informações fornecidas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice A.

A Unidade Socioeducativa e a Escola Almirante Saldanha garantiram acesso à internet aos/as 20 educadores/as que responderam ao questionário na semana de 30 de outubro a 03 de novembro de 2023, sem dificuldades técnicas. Se houve alguma dificuldade subjetiva sobre o instrumento da pesquisa ou algum nível de pressão e respostas tendenciosas por responderam estando no ambiente de trabalho, não foi capturada, pois nesta fase não houve contato presencial com os sujeitos. O critério para a participação no presente estudo era ser profissional da educação na socioeducação, sendo contratado ou efetivo.

O desafio como pesquisadora, além da escrita, foi interpretar o universo das observações, das escutas, do não-dito, das respostas do questionário, para produzir uma narrativa acadêmica acerca da educação no território da socioeducação. Sousa e Santos (2020), definem que a pesquisa é um conjunto de ações que visam estudos e descobertas com procedimentos metodológicos e científicos, a partir de uma problemática social, para produzir conhecimentos e transformação do que está sendo estudado. Para Minayo (2010, p. 57), a pesquisa qualitativa “é um método que se aplica ao estudo das representações, das crenças, das percepções, das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos”.

Assim, a abordagem qualitativa da pesquisa resultante neste trabalho de Dissertação de Mestrado permitiu “desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares” (Minayo, 2014, p. 57), no caso, da Escola Almirante Saldanha, o que levou a uma sistematização progressiva das lógicas internas, da percepção dos profissionais sobre a educação em direitos humanos, na formação e na prática socioeducativa. A abordagem

qualitativa, retratada por Sousa e Santos (2020, p. 1.398), apresenta uma relação dinâmica entre o mundo real e uma subjetividade que não é passível de ser traduzida numericamente. Para os autores (*ib.id*), tal modelo consiste na observação do que acontece naturalmente, na obtenção de informações de pesquisa e nos registros de variáveis para analisar e interpretar o que é observado e o que é narrado.

Minayo (2014) comenta que “na comparação com abordagens quantitativas, entendo que cada um dos dois tipos de métodos tem seu papel, seu lugar e sua adequação” (2014, p. 57). Todavia, é importante pontuar que não é porque se fala em pesquisa qualitativa que se abre mão dos processos de objetivação, ou seja, que reconhece a complexidade do objeto, “teoriza criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias e usa técnicas adequadas e realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas” (Minayo, 2014, p. 62). Essa é a razão pela qual múltiplas formas de coleta de dados foram utilizadas.

Para fundamentar e apresentar esse percurso, o texto se organiza da seguinte forma: o primeiro capítulo "A Evolução dos Direitos Humanos para Infância e Adolescência", apresenta a construção da criança e do adolescente como sujeito de direito, trata sobre as mudanças históricas e sociais que deram ensejo a passagem do paradigma da situação irregular para proteção integral, bem como trata do sistema socioeducativo, como textos legais se estruturam para definição desse sistema e nesses termos, articula legislações internacionais, Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei que institui o Sistema Nacional Socioeducativo e outros.

Ainda nesse capítulo é possível pensar da legislação posta à realidade material, na medida em que os levantamentos realizados por diferentes órgãos como Conselho Nacional de Justiça, Ministério Público e outros ajudam, a partir de dados quantitativos e qualitativos, a apontar para as lacunas na aplicação das medidas socioeducativas, principalmente quando essas são observadas pelas lentes da classe, do gênero, da raça e da etnia. Essas realidades são observadas desde o âmbito nacional, até a realidade específica da Paraíba e da Unidade pesquisada, na capital do estado, João Pessoa.

O capítulo seguinte, "A Educação na Sistema Socioeducativo", aborda a garantia do direito à educação para sujeitos privados de liberdade e busca analisar criticamente o modelo de educação para essa especificidade a luz do abolicionismo penal, da crítica a obsolescência dos espaços de privação de liberdade, e contextualiza a educação em direitos humanos como modelo que apresenta interlocuções com a garantia e o respeito aos direitos humanos. Ainda

aqui, os desafios da socioeducação são apresentados, de modo que é possível contrastar aquilo que é evidenciado a partir de outras pesquisas, dissertações e teses, com a realidade da Unidade e da Escola que foram objetivamente o espaço desta investigação.

Em seguida, em "Campos, contextos e dados da pesquisa", trata-se da imersão nos espaços do Centro Socioeducativo Edson Mota e da Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha (CSE), tanto em seus aspectos estruturais, quanto em sua rotina, de modo que leve à uma compreensão do cotidiano dos profissionais e dos adolescentes que lá cumprem medida. Além disso, é aqui que são apresentados os resultados do questionário aplicado, onde se contrasta com aquilo que foi visto e ouvido quando da aplicação das outras técnicas de incursão à campo, sendo aqui também o capítulo em que esses espaços interseccionais entre socioeducação e educação vêm à tona, vindo à tona também a presença de atores que, num primeiro plano, não foram foco desta pesquisa.

Em termos gerais, será possível identificar que os documentos colocam a Educação em e para os Direitos Humanos de forma genérica de modo que as práticas relatadas pelos profissionais se limitam, também de forma genérica, à promoção de atividades complementares no cotidiano, mas não como tema ou como prática transversal. Além disso, será possível verificar a ausência de plano de ação que estabeleça ações concretas, transversais e integrativas entre educação e socioeducação, um silenciamento das realidades dos adolescentes e a falta de um programa de formação continuada em direitos humanos para todos/as que se encontram no espaço socioeducativo.

## **2 A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

O presente capítulo tem como objetivo traçar um breve histórico acerca das normativas voltadas à construção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Como, historicamente, a infância e adolescência foram invisibilizadas como condições de desenvolvimento e negligenciadas nas políticas públicas. Mostrando que, através de um processo histórico de luta social, houve uma mudança de paradigma que reverberou na criação de normas e um sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei<sup>2</sup> e dados desse sistema nos cenários brasileiro e paraibano.

Para tanto, algumas legislações foram analisadas, o revogado Código de Menores, Lei 6.697/79, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e a Lei 12.594/2012 que instituiu o SINASE.

### **2.1 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE COMO SUJEITO DE DIREITO**

As estimativas do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estratificadas pela Fundação Abrinq (2022) mostram a existência de 64,3 milhões de crianças e adolescentes de zero a 19 anos no Brasil em 2021, representando 30% da população. Destes, 32% vivem em situação de pobreza monetária, ou seja, com renda inferior a meio salário mínimo (R\$465,00/mês) e 12% na extrema pobreza com menos de (R\$160,00/mês). As regiões Norte e Nordeste são as que concentram o maior número de crianças e adolescentes e os maiores índices de pobreza infantil.

Sobre a educação, os dados de 2021, são preocupantes: 1,5 milhões de crianças e adolescentes, de 04 a 17 anos estavam fora da escola e 24% dos adolescentes de 16 e 17 estavam em distorção idade-série, um total de 10 mil adolescentes foram vítimas de homicídio, com maior incidência de meninos negros, e 1,8 milhão de crianças e adolescentes se encontravam em situação de trabalho infantil, além de 70 mil casos de violência sexual contra crianças e adolescentes registrados (Fundação Abrinq, 2022).

---

<sup>2</sup> Ao decorrer do texto os termos “adolescente em conflito com lei” e “adolescente autor de ato infracional” aparecerão ao referir-se àquele que foi sentenciado pela justiça e cumpre medida socioeducativa. No caso deste estudo, refere-se ao adolescente em medida socioeducativa (MSE) privativa de liberdade. São termos encontrados nos parâmetros legais e aqui adotados.

Nem sempre os dados sobre crianças e adolescentes foram produzidos dessa forma, as particularidades e garantias que inserem a infância e adolescência como categoria social são recentes, com uma história marcada por períodos de invisibilidade e outros de maior atenção. Isso decorre da mudança na visão sobre o desenvolvimento humano, da distinção do mundo adulto, do trabalho e da própria construção de direitos sociais.

Nessa trajetória, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), (ONU, 1948), definiu os direitos humanos (DH) como um conjunto de direitos e liberdades que devem ser garantidos a todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, etnia, religião, língua, sexo, orientação sexual ou qualquer outra condição (ONU, 1948). A DUDH foi um marco histórico para a defesa da dignidade humana, ao estabelecer que todos os seres têm direitos iguais e inalienáveis, ou seja, não se pode abrir mão deles ou tirá-los de alguém.

Se antes dos marcos legais a infância era vista como um estágio inferior da vida e tratada como menor perante a lei, a promulgação das novas normativas reforçaram a transformação sobre a percepção social da criança como um indivíduo com direitos próprios, a quem se devia destinar tratamento especial.

A história da infância e adolescência no Brasil também é marcada por períodos de violência, negligência estatal, bem como, por transformações culturais, lutas sociais e avanços na garantia de direitos. No traçado histórico sobre as mudanças na tratativa da criança e do adolescente, Melo (2020), demonstra representações da infância desde o Brasil Colonial, com crianças escravizadas, forçadas ao trabalho, vistas como objetos catequizáveis; ao início da República brasileira, quando a educação começou a ser pensada como forma de civilizar a população, porém, destinada somente às crianças da elite. Se na constituição do sujeito como cidadão a garantia de direitos é basilar, a autora (*ibid..*), enfatiza que crianças e adolescentes das famílias mais pobres, indígenas, afrodescendentes e escravizadas, seguiam sendo desprovidas de direitos desde o nascimento e forçadas ao trabalho. Um tempo marcado por violências, invisibilidade, deixando a criança à mercê das políticas assistencialistas.

Com a consolidação de um novo regime político no Brasil, houve um forte movimento migratório para as cidades grandes que tinham oferta de trabalho (Melo, 2020). O crescimento da população urbana tornou-se um problema para a lógica de progresso e modernização do Estado, segundo a autora (*ibid...*), gerando medidas de afastamento das pessoas mais pobres para as periferias. Esse movimento reforçou a segregação socioespacial que persiste até os dias atuais com os grandes conjuntos habitacionais construídos distante dos centros, as periferias continuam negligenciadas. (Melo, 2020)

Corroborando com esse apontamento, Santos (1993), argumenta que as periferias são produtos de uma urbanização excludente, onde o Estado tarda em chegar ou não chega, o mercado atua valorizando determinadas áreas e empurrando as populações pobres para as periferias. O autor (*ibid...*), denuncia que nas periferias os direitos são negados, a cidadania é precária, mutilada e a violência é criminalizada.

Em decorrência da urbanização e industrialização, a infância e a adolescência ganharam atenção e começaram a figurar como preocupação e tutela do Estado, de acordo com Miranda (2009). A criança e o adolescente pobre, em situação de rua ou com vínculos familiares e comunitários frágeis eram tratados como um problema, não como pessoas, segundo a autora (*ibid...*). No Brasil, durante a Ditadura Militar, crianças e adolescentes eram vistos como sujeitos que deveriam ser moldados, pela educação, para se adequar aos ideais do regime de obediência à autoridade, e demandavam intervenção da polícia (Miranda, 2009). Uma visão punitivista e assistencialista reforçada pela legislação vigente na época.

Com o fim da Ditadura, a redemocratização inaugurou o reconhecimento dos direitos à infância e adolescência com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 (Brasil, 1988), que nomeou a família e o Estado como responsáveis por assegurar direitos, como: educação, saúde, lazer, cultura e liberdade às crianças e adolescentes e protegê-los de violências, crueldade e opressão com absoluta prioridade, em seu artigo 227 (Brasil, 1988).

Simultaneamente, no contexto internacional, com a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), as nações signatárias, assumiram o compromisso de garantir condições para o desenvolvimento físico, mental e social, através de políticas públicas e serviços que considerem o interesse da criança na promulgação de leis. A partir desta Declaração, as mudanças sobre as garantias de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais para crianças e adolescentes, impulsionou, em 1990 no Brasil, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990b).

Conforme Almeida, Pedersen e Silva (2020), é a partir da promulgação do ECA (Brasil, 1990b), que crianças e adolescentes brasileiros, antes vistos como objetos de intervenção da família e do Estado, passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Para os autores (*ibid...*), o termo sujeito, refere-se a indivíduos autônomos e completos, com personalidades e vontades próprias, concebidos como sujeitos políticos. Isso deve configurar, para a criança e para o adolescente, a prioridade absoluta no atendimento de suas necessidades, devido à sua condição especial de pessoa em desenvolvimento, representando um avanço significativo em relação à antiga visão menorista (Almeida; Pedersen; Silva, 2020, p. 9).

A categoria criança na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) é definida como todo ser humano com menos de 18 anos, sem distinção da categoria adolescência. O ECA (Brasil, 1990b) estabelece, no artigo 2º essa diferenciação, a criança como a pessoa de até 12 anos incompletos, e o adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. No entanto, a idade cronológica não é o único elemento que define esses sujeitos. Conforme Barbiani (2016), a modernidade foi o berço do surgimento da infância como existência social e a noção de cidadania foi incorporada à infância, que passou a ser objeto de interesse do Estado e da ciência.

As crianças passam a ser vistas como seres diferenciados dos adultos. Surgem o pátrio poder dos pais e das mães e o interesse educacional em produzir saberes que se ocupam da infância. Iniciam-se os estudos do desenvolvimento infantil, físico e mental. Na contemporaneidade, a centralidade da infância e a emergência da categoria adolescência ocupam espaços na cena pública em discursos e práticas controversas, que transitam desde o reconhecimento de direitos até sua contestação (Barbiani, 2016. p. 201).

Para Ramos (2013), a construção social de uma idade específica batizada de infância, ou adolescência, mais que um período etário é uma fase mudanças, de desenvolvimento, de aprender comportamentos aceitáveis e esperados socialmente para essas idades, que se relacionam com outras categorias identitárias de gênero, raça e classe que vão influenciar a forma como as crianças e adolescentes irão vivenciar essas fases.

Reforçando essa perspectiva, Almeida, Pedersen e Silva (2020), ao abordar a construção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, enfatizam que a discussão não pode se limitar à questão etária, pois essas fases são vivenciadas e moldadas por desigualdades de classe, gênero, orientação sexual, raça/etnia, idade/geração, localização geográfica, elementos estruturantes das relações sociais que estabelecem quem são esses sujeitos. A faixa etária é mais que uma ordem cronológica, “é um meio de controle das relações sociais, é um mecanismo de atribuição de status como a maioridade legal e definição de papéis ocupacionais, como a entrada no mercado de trabalho” (Ramos, 2013, p. 2).

Os segmentos da infância e adolescência, ainda são os que acessam direitos básicos com fragilidade ou não acessam, conforme (Costa, Alberto e Silva, 2019), a exemplo da exploração do trabalho infanto-juvenil, violação comum no perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (MSE)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Vale destacar que só em 1973, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), impulsionada pela DUDH (ONU, 1948), elaborou um documento distinguindo infância e adolescência, determinando a abolição do trabalho infantil e permitindo trabalho ao adolescente, desde que em condições dignas, com segurança e com respeito a idade mínima. O Brasil é signatário dessa Convenção.

É possível constatar que o processo de transição da infância e adolescência se dá pela via das teorias do desenvolvimento humano, não abordadas aqui, mas grifadas pelas legislações ao reconhecerem que esses sujeitos se encontram em uma fase peculiar de desenvolvimento que difere da fase adulta, e portanto, merecem atenção diferente. Miranda (2009), ao discutir essa construção de sujeitos de direito, escreve que ela se conecta com a de cidadania, que tem sua base vinculada à conquista, sobretudo, dos direitos civis e da vida em sociedade:

[...] a emergência de uma ideia de cidadania como um direito a ter direitos, tem obstáculos a serem superados na realidade brasileira, tais como: a superação da perspectiva de que direitos sejam apenas garantias inscritas na lei e nas instituições; (...); a inadequação dos órgãos encarregados da segurança pública e da justiça para o cumprimento de sua função; o fim da divisão em classes no que se refere à garantia dos direitos civis: os de primeira classe (doutores); os de segunda classe (os cidadãos simples) – que estão sujeitos aos rigores e aos benefícios da lei; e os de terceira classe (os elementos), ou ignoram seus direitos ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelos governos e pela polícia (Miranda, 2009, p. 230).

Quando se trata da transição de menor como caso de polícia, para crianças e adolescentes como sujeito de direito, há aí uma grande conquista histórica (Almeida; Pederson; Silva, 2020). É importante registrar que sujeito não é necessariamente sinônimo de indivíduo, isso crianças e adolescentes já eram no sentido biológico e social, pois “sempre existiram seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos” (Ramos, 2013, p. 3), ainda que não respeitados e reconhecidos com necessidades subjetivas e sociais próprias.

É inegável que a visão sobre a infância e a adolescência ganharam novos contornos nos textos legais. Ser sujeito de direitos significa que a criança e o adolescente passam a poder figurar no cenário jurídico processualmente, seja para protegê-los, seja para responsabilizá-los pelos atos cometidos, e isso irá desembocar na construção das medidas socioeducativas (MSE).

Para uma compreensão crítica dos avanços que o ECA (Brasil, 1990b), representou para crianças e adolescentes, Almeida, Pedersen e Silva (2020. p. 10), fazem uma importante diferenciação de duas categorias: a primeira refere-se às crianças e aos adolescentes como sujeitos de direitos, no plural, se referindo a quantidade de direitos previstas nas novas legislações. A segunda, no singular: sujeito de direito, àquele que porta direitos, surge como afirmação da dignidade humana, concretização da cidadania, amparada pelos princípios dos direitos humanos. Porém, “dada a natureza da mediação que a forma jurídica realiza na reprodução capitalista, são também sujeitos da desigualdade social” (Almeida; Pedersen; Silva, 2020. p. 10).

A mudança da imagem, das nomenclaturas e da preocupação com a proteção dos direitos das crianças e adolescentes ganhou força no âmbito internacional, e cada nação reagiu a essas mudanças de formas particulares. No Brasil, houve, e ainda há, um processo gradual para que a transformação legal seja acompanhada da mudança social, do compromisso dos entes federativos em colocar no centro do debate e das ações, a absoluta prioridade para infância e adolescência, estabelecendo uma nova doutrina, como detalhará o tópico a seguir.

### **2.1.1 Mudança de paradigma: a Doutrina da Proteção Integral**

A mudança doutrinária também implica na mudança de um paradigma consolidado socialmente. Antes do Brasil chegar em uma legislação reconhecidamente avançada, a história tem marcas legais e culturais que estruturaram a chamada Doutrina da Situação Irregular. No final da década de 1920, foi criada uma lei específica, para lidar com crianças em situação de abandono moral, físico e material, o Código de Menores, Decreto nº 17.943-A (Brasil, 1927), com uma visão punitivista, higienista e tutelar.

A situação irregular era definida pelo artigo 2º do Código de Menores de 1927, como a situação de menores<sup>4</sup> em “habitual estado de vadiagem, mendicidade, libertinagem, ou vadios que viviam com os pais sem trabalhar ou vagando nas ruas sem meios de subsistência”, (Brasil, 1927). É possível interpretar que a situação de vulnerabilidade, em que muitas crianças e adolescentes se encontravam, era vista pela legislação vigente como condição de criminalização. Uma lógica que se perpetuava desde meados do Século XIX, quando as Casas de Correção eram “destinadas aos menores presos pela Polícia como vadios, vagabundos, abandonados; ou que a pedidos dos pais ou tutores, eram admitidos para correção de má índole” (Fernandes; Castillo, 2023, p. 8).

Ao discutir o menorismo, Fernandes e Castillo (2023) explicam que o termo menor, no sentido menorista, já era utilizado no Brasil, efeito de um movimento que nasceu nos Estados Unidos da América e circulou na Europa e na América Latina, tendo a promulgação do Código de Menores de 1927 como resultado do menorismo e não seu criador. Os códigos de menores, segundo Rizzini e Pilotti (2011), foram fortemente influenciados pelo higienismo que nasce na Europa, e tem seu auge no Brasil na primeira metade do século XX.

---

<sup>4</sup> Hoje, o termo “menor/es” é obsoleto, mas foi amplamente utilizado a partir do Código de 1927, para se referir ao indivíduo que tivesse até 18 anos, ao qual eram direcionadas medidas de assistência e proteção, com a finalidade de corrigi-los moralmente e restabelecer uma situação de normalidade, nos termos da lei (Brasil, 1927).

No mesmo sentido, Fernandes e Costa (2021) mostram que na América Latina, o modelo menorista foi implementado a partir de uma lei Argentina que regulamentava estruturas para penalização da infância, na primeira metade do século XVIII até o início do XIX, “os menores de idade eram atendidos da mesma forma que os adultos, com exceção para os que tinham menos de sete anos de idade [...], entre 7 e 18 anos eram julgados e recebiam uma redução de pena em um terço” (Fernandes; Costa, 2021, p. 289).

No período da Ditadura Militar brasileira, de 1964 a 1985, conforme análise de Rizzini e Pilotti (2011), a infância e a adolescência eram vistas como áreas para o controle social e ações disciplinadoras, repressivas e assistencialistas, com auxílio material, mas sem enfrentar as causas estruturais da pobreza e da desigualdade. Para os autores (*ibid.*), as ações eram voltadas para a manutenção da ordem, sem garantia de direitos, sem investimentos significativos em educação, saúde ou moradia para crianças e adolescentes pobres.

No referido período, instituições como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação para Bem-estar do Menor (FEBEM) foram criadas e destinadas a crianças e adolescentes que viviam em situações de vulnerabilidade. Em 1979, um novo Código de Menores é promulgado, Lei nº 6.697/79 (Brasil, 1979) reforçando a lógica do anterior e colocando a situação irregular como alvo da lei, na contramão das legislações que se desenvolviam em nível internacional.

O contexto jurídico e social dos Códigos de Menores, de acordo com Almeida, Pederson e Silva (2020), tem no Código de 1927 o início da etapa tutelar, que concentrava no juiz de menores a autoridade de decidir o melhor para a criança e adolescente e no de 1979, a continuidade da lógica menorista, que resultava na “internação de adolescentes considerados infratores em instituições de caráter prisional, na naturalização do trabalho infantil e na estigmatização de crianças e adolescentes em razão de suas condições de pobreza” (Almeida; Pederson; Silva, 2020, p. 4).

Um grifo sobre a condição de pobreza em que ela não se limita à falta de acesso à renda, essa se configura como pobreza monetária, mas abrange um fenômeno amplo, conforme Almeida, Pederson e Silva (2020), inclui uma série de negações e privações que afetam o desenvolvimento. Assim, ao abordar a pobreza no contexto das violações de direitos de crianças e adolescentes, leva-se em conta não apenas a insuficiência de recursos financeiros, mas também a falta de acesso aos direitos e às condições básicas para seu crescimento.

Uma ilustração pertinente sobre a situação vivida por crianças e adolescentes no período da FEBEM, é apresentada no filme brasileiro "O Contador de Histórias" (2009), de Luiz

Villaça, que retrata a história real de um menino que foi entregue aos 6 anos por sua mãe, uma mulher pobre com 10 filhos, na FEBEM de Belo Horizonte. A mãe acreditava que lá ele teria melhores oportunidades de vida, pois o Regime Militar atuava com uma forte propaganda de que essa instituição garantiria proteção, educação e um futuro para crianças e adolescentes.

A história do menino expõe de forma crua as condições que crianças e adolescentes eram tratados, com diversas violências, abandono, desinformação, negligência do Estado. O filme oferece um olhar profundo sobre as falhas do sistema na assistência à infância e à adolescência no país, e a abordagem punitivista e disciplinadora para meninos pobres.

Na década de 80 do século XX houve uma pressão internacional sobre formas de olhar e legislar para a infância e a adolescência. Segundo Miranda (2009), a noção de cidadania foi ampliada para além do voto, integrando o direito à vida e uma cultura cidadã e inclusiva. Nesse quadro, é inegável a influência da Teologia da Libertação<sup>5</sup> nos movimentos sociais do Brasil, que “mobilizou e engajou camadas pobres da população na luta por justiça social, defendendo que só com a mobilização da sociedade civil organizada se poderia pensar na conquista de direitos, e não de privilégios” (Miranda, 2009, p. 229).

Na mesma linha, vale salientar a importância da Pastoral do Menor<sup>6</sup>(PAMEN). Desde sua fundação na década de 70, a PAMEN esteve envolvida na defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de rua, privados de liberdade, vítimas de violência e exclusão social. A PAMEN, organizou seminários, campanhas, denunciou violações, abusos, maus tratos às crianças e adolescentes, e as condições de encarceramento e precariedade da FEBEM. E desenvolveu um programa pioneiro de acompanhamento comunitário de adolescentes autores de atos infracionais, em contraposição ao sistema de encarceramento.

Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil, criou-se um ambiente propício para a discussão de políticas mais inclusivas, como a Constituição Federal (CF) de 1988, que foi um marco para a infância e a adolescência, ao estabelecer que:

---

<sup>5</sup> A Teologia da Libertação foi um movimento cristão que surgiu na América Latina nas décadas de 1960 e 1970, defendendo que a Igreja deveria priorizar os pobres, os direitos humanos e combater as injustiças sociais. No Brasil, ela teve influência nos movimentos sociais, na luta contra a ditadura militar (1964-1985) e nas Pastorais Sociais, como a Pastoral do Menor.

<sup>6</sup> A Pastoral do Menor é uma iniciativa da Igreja Católica do Brasil, que surgiu em resposta à grave situação de exclusão social, desigualdade e ausência de políticas públicas, enfrentadas pelas crianças e adolescentes nos anos 70 e 80. Segue com a licença para utilização do termo “menor” por justificativa de seu caráter religioso. Antes do SINASE definir as MSE, a PAMEN já desenvolvia a Liberdade Assistida Comunitária (LAC) e, posteriormente, lançou a campanha “Dê Oportunidade” para mobilizar a sociedade e o poder público sobre a situação do adolescente em conflito com a lei.

Art. 227. é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1988).

Esse artigo coloca a criança e o adolescente no centro de uma lógica de cuidado e introduz o princípio da proteção integral, base para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990, pela Lei nº 8.069/1990, fruto do que Almeida, Pederson e Silva (2020, p. 4) chamaram de “esgotamento histórico-jurídico e social, que gerou um salto emancipatório, político e legislativo”. É um marco legal no rompimento da tradição menorista, que alicerçou a consolidação da mudança do paradigma da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral.

É inegável que, por meio do ECA, ocorreram diferentes pontos de ruptura em relação ao Código de Menores de 1979, legislação que alternava, de forma discriminatória, proteção e vigilância para os chamados filhos da pobreza, menores abandonados, delinquentes juvenis, ameaças à ordem pública. (...) a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente foi requalificada pela forma jurídica assumida pelo ECA como legislação que substituiu o Código de 79. Tal salto qualitativo tem a doutrina da proteção integral em seu desenvolvimento (Almeida; Pederson; Silva, 2020, p. 9).

Seguindo a ótica desses autores, a transição legal não gerou uma mudança imediata e definitiva na situação da criança e do adolescente no Brasil, mesmo com as mudanças estabelecidas no ECA (Brasil, 1990b), ainda há muito o que avançar na garantia dos direitos. Isso não nega o avanço da nova doutrina, para Almeida, Pederson e Silva (2020), o ECA resguarda direitos subjetivos e condições de dignidade humana para crianças e adolescentes, violados no histórico de hostilidade aos direitos humanos e inaugura que:

Art.1º A criança e o adolescente estão sujeitos a plenos direitos, nos termos da Constituição Federal e das disposições deste estatuto, sendo-lhes assegurados, em razão de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, a convivência familiar e comunitária, o direito à educação, à saúde, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e a liberdade.

Art.3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-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 dignidade.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento saudável e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Brasil, 1990b).

O ECA além de inscrever legalmente as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, impulsionou a criação de mecanismos para garantia desses direitos, a exemplo dos Conselhos Tutelares e de Direitos. Ademais, propõe uma abordagem socioeducativa para adolescentes em conflito com a lei, em contraste com a visão punitivista dos Códigos de Menores (Brasil, 1927;1979). Ainda em 1990, o Brasil ratificou a Convenção dos Direitos da Criança (Brasil, 1990a), um passo importante para o desenvolvimento de outros textos legais e para inserir os novos sujeitos de direitos nas agendas políticas.

A doutrina da proteção integral estabelece que a falta de recursos materiais não pode ser motivo para a perda ou suspensão do poder familiar, diminuindo a institucionalização e enfatizando a importância da convivência familiar. Nessa esteira da mudança de paradigma, o ECA, extingue os Comissários de Menores, agentes que atuavam como vigilantes do Estado na repressão e na aplicação dos Códigos de Menores (Brasil, 1927; 1979), e cria o Conselho Tutelar<sup>7</sup> (CT) em 1990, um órgão público responsável por fazer valer o ECA. Com o CT, surge a figura do/a Conselheiro/a Tutelar com a função de garantir que as crianças e adolescentes tenham seus direitos respeitados, de acordo com os artigos 131 a 140 do ECA (Brasil, 1990b).

Ainda sobre dispositivos para a proteção integral, a Lei n 8.242/91(Brasil, 1991) cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que se constitui como órgão normativo e deliberativo, prezando pelo princípio da democracia participativa e pela agenda política voltada para crianças e adolescentes. Para coordenar e monitorar as políticas estaduais há o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) e no âmbito local, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Com isso, o trabalho em rede e a participação da sociedade civil se torna essencial, de acordo com Miranda e Cavalcante (2023), pois não adianta distribuir funções se os responsáveis não estiverem implicados no processo, de modo a fazer com que a lei se torne viva através das políticas públicas, pois leis com amplos direitos, sem definição de quem deve se responsabilizar e zelar para que elas sejam cumpridas, não refletem os avanços legais.

---

<sup>7</sup> O Conselho Tutelar é composto por cinco membros escolhidos por eleição nos municípios. Devido ao seu trabalho de fiscalização aos entes de proteção: Estado, família e comunidade, o CT é um órgão autônomo, mas sua atuação é fiscalizada pelos Conselhos de Direitos (CEDCA e CMDCA) pela sociedade civil e pelo Ministério Público, para garantir o cumprimento do papel previsto na Lei.

A estrutura dos Conselhos e da Rede de Proteção<sup>8</sup>, suscitou a implementação do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), para materializar os direitos previstos no ECA (Brasil, 1990b) e promover a proteção integral de crianças e adolescentes sem distinção de cor, raça, etnia, classe e território (Almeida; Pederson; Silva, 2020, p. 5).

O SGDCA é dividido em três eixos: a promoção, composto por atores-chave que executam as políticas públicas; a proteção, com a tarefa de responsabilizar quando há descumprimento da lei, composto pelo campo jurídico, CT, Ministério Público, entre outros; e o controle social, com participação da sociedade civil no monitoramento das políticas, planos, ações. Vale destacar aqui o papel do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente<sup>9</sup> (CEDECA), que favorece a participação de crianças e adolescentes como protagonistas de suas pautas (Miranda; Cavalcante, 2023).

A inserção da infância e da adolescência na esfera dos direitos à cidadania é feita de forma tardia, na perspectiva de Barbiani (2016). É só em 1988 com a CF (Brasil, 1988), com as pressões internacionais e dos movimentos sociais, que o Brasil reconhece que crianças e adolescentes precisam de proteção e prioridade. Para a autora (*ibid...*), a partir do ECA, o Brasil começou a assumir sua dívida social com crianças e adolescentes, mas adverte que “apesar da legitimidade e da importância desse Sistema, as prescrições legais e normativas não são suficientes para impedir que as violações de direitos continuem a persistir de forma injusta e evitável” (Barbiani, 2016, p. 207).

A garantia desses direitos encontra barreiras sociais, políticas e orçamentárias, como apresentam Almeida, Pederson e Silva (2020). Tem-se, por exemplo, que no final de 2016, com a aprovação parlamentar do teto para gastos públicos por 20 anos, os investimentos em saúde e educação foram limitados. Essa medida agravou situações anteriores a criação do ECA, além de abrir espaço para novas formas de violações de direitos, como as apresentadas nos dados do Disque Direitos Humanos (Disque 100) de 2018, das 137.516 denúncias recebidas, 58,49% foram de violações de direitos de crianças e adolescentes (Almeida; Pederson; Silva, 2020)

Ao trazer dados atuais da realidade, os autores (*ibid...*) desvelam o abismo existente entre a intenção da Doutrina da Proteção Integral e a realidade, quando afirmam, baseados em

<sup>8</sup> A Rede de Proteção à Infância e Adolescência no Brasil é um sistema que articula as políticas públicas, serviços e instituições, nos níveis federal, estadual e municipal. É um espaço que, baseado no princípio da proteção integral, concentra os Conselhos Tutelares, os conselhos de direitos, de saúde, educação, assistência social, representantes dos poderes: executivo, legislativo e judiciário, para garantir os direitos previstos no ECA.

<sup>9</sup> O CEDECA, instituído em 2007 e expandiu seu trabalho no território nacional, é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida nacionalmente, voltada para a garantia de direitos e para o protagonismo infanto-juvenil.

dados do Fundo das Nações Unidas para Infância<sup>10</sup> (UNICEF), que 61% da população brasileira infanto-juvenil vive em um contexto de violação de direitos.

Em um mesmo município ou Estado, o acesso aos direitos da criança e do adolescente não ocorre da mesma forma, isto é, um direito pode ser ofertado a todos em todas as regiões, mas as estruturas, o funcionamento e a qualidade, diferem. Isso faz com que meninas e meninos, moradores da zona rural e urbana, acessem direitos de formas diferentes. Crianças e adolescentes negros sofrem mais violações do que brancos. Moradores das regiões Norte e Nordeste enfrentam mais privações do que os do Sul e do Sudeste. E, conforme crescem, crianças e adolescentes vão experimentando um número maior de privações (Almeida; Pederson; Silva, 2020, p. 17).

De modo geral, tem-se que alguns marcos históricos foram e são importantes para contar a história do que aqui se tem chamado de evolução dos direitos humanos de crianças e adolescentes. A linha do tempo no Quadro 1 que se segue é didática na recomposição desses fatos da realidade:

Quadro 1 - Linha do tempo dos direitos da criança e do adolescente

Ano	Evento	Descrição
X	Até o início do Séc XX não haviam padrões de proteção, nos países industrializados a criança trabalhava com os adultos.	As injustiças e situações de insalubridade apontavam para necessidade de proteção
1921	Idade mínima para responder criminalmente passa a ser de 14 anos;	Contexto brasileiro
1924	Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança	Enuncia que a criança deve ter meios para seu desenvolvimento, proteção contra exploração e uma educação que provoque consciência e dever social
1927	Código de Menores - BR	Apesar da lógica menorista, estabelece a maioridade penal para 18 anos
1949	Criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM)	Atende todo o Brasil na perspectiva do que ditava o Código de Menores
1946	A Organização das Nações Unidas (ONU) cria o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	Para necessidades emergenciais das crianças no pós-guerra
1948	Declaração Universal dos Direitos	Preconiza cuidados especiais e proteção social para

<sup>10</sup> O UNICEF produz relatórios que oferecem um retrato atualizado das condições de vida, dos desafios e das violações de direitos enfrentados por crianças e adolescentes no país. Eles ajudam a identificar áreas críticas, como educação, saúde, proteção contra violência e acesso a serviços básicos, fornecendo dados que podem orientar políticas públicas. Mas não tive acesso ao relatório citado pelos autores.

	Humanos (DUDH)	crianças
1950	O UNICEF começa a trabalhar com o Brasil	Desenvolve programas para redução da mortalidade infantil, da evasão escolar e do trabalho infantil; apoia criação de legislações e relatórios sobre a situação da infância e adolescência no Brasil
1959	Declaração dos Direitos da Criança	Assina, entre outros, que crianças têm direito à educação
1964	O Governo Militar cria a Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM)	Instituição alinhada com o modelo político repressivo e inspirada no Código de Menores, com várias denúncias de violações de direitos humanos.
1968	Conferência Internacional sobre Direitos Humanos	Para avaliar o progresso dos países desde a DUDH e para criar uma agenda de compromissos em defesa dos DH
1973	Convenção 138 da OIT	Define a idade mínima para trabalho
1979	2º Código de Menores no Brasil	Período da Ditadura
1985	Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil	Princípios de um sistema de justiça que se voltasse para os interesses infanto-juvenis.
1988	- Constituição Federal do Brasil - Organizações da Sociedade Civil criam o Fórum de Defesa das Crianças e Adolescentes (Fórum DCA)	O artigo 227 sobre direitos da criança, do adolescente, como prioridade absoluta e dever da família, do Estado e da sociedade se torna a base para o ECA.
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança	O instrumento de DH mais aceito na história universal, assinado por 196 países.
1990	Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente	Adota a Doutrina da Proteção Integral
1990	Criação dos Conselhos Tutelares	Um ente estratégico para garantia da proteção integral, responsável pelo zelo e cumprimentos dos direitos previstos no ECA
1992	O Brasil assina o Pacto pela Infância	Firma o compromisso com a prioridade à infância
1991	Criação do CONANDA	Integra o SGD
1996	O Governo Federal cria o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)	Combate a exploração de crianças e adolescentes em situação de trabalho e dá alternativas de atividades em contraturno escolar.
1999	Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil	A OIT exige proibição e eliminação de formas de trabalho que prejudique as crianças e adolescentes
2000	O CONANDA aprova um Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil	Traz à tona a gravidade da situação de abuso e exploração sexual que muitas crianças e adolescentes são vítimas, e implica o poder público e a sociedade em ações de prevenção e cuidado.
2001	O CONANDA estabelece parâmetro para funcionamento do Conselho Tutelar	Uma vez que cada cidade implementou os Conselhos Tutelares e realizava as eleições à sua maneira.

2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação da Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes;</li> <li>- Governo Federal cria o Disque 100, canal de denúncia para casos de violação contra crianças e adolescentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A frente auxilia na luta pela não redução da maioridade penal;</li> <li>- Dados importantes sobre violação dos DH de crianças e adolescentes são compilados.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O CONANDA aprova o Texto do SINASE e o SGDCA;</li> <li>- Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rompe legalmente com a lógica menorista;</li> <li>- Reforça o direito de crianças e adolescentes se desenvolverem num seio familiar e evita a institucionalização, que deve ser aplicada quando não tiver alternativas familiares.</li> </ul>
2012	Promulgação da Lei do SINASE	Coloca o adolescente autor de ato infracional no centro de uma política de responsabilização e proteção, rompendo com o caráter punitivista dos códigos de menores.
2014	Aprovação da Lei Menino Bernardo	O direito de criança e adolescente crescer e ser educado e cuidado sem uso de castigo físico, tratamento cruel ou degradante

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Vale destacar que, embora tenha sido um período marcado pelo avanço da extrema direita — que ameaça até mesmo normativas já consolidadas —, novas legislações foram criadas como desdobramento do princípio da Proteção Integral. Entre elas, destaca-se a Lei nº 13.431/2017, que institui mecanismos de proteção, escuta especializada e o depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas de violência. Mais recentemente, foi sancionada a Lei nº 14.344/2022, conhecida como Lei Henry Borel, que reforça o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes.

É inegável que esse conjunto de legislações, planos e instâncias configura um novo paradigma na forma de conceber e direcionar ações para a infância e a adolescência. Para Almeida, Pederson e Silva (2020, p. 11 e 12), “o salto legislativo é efetivo, mas não é pleno, crianças e adolescentes são sujeitos pelo direito, mas a vida, em sua larga precariedade e desigualdade, ainda assume formas particulares de violação de direitos”. Para Barbiani (2016), a proteção integral é um processo em desenvolvimento, na prática, a infância e a adolescência, ainda enfrentam graves desafios e complementa:

a morte de milhares de crianças e adolescentes por causas externas, o trabalho infantil, a exploração física e sexual, a evasão escolar, a ameaça de redução da maioridade penal, a violação de direitos na execução de medidas socioeducativas. (...) em um país como o Brasil, cujo modelo econômico é excludente e cuja população é ainda jovem (...), assegurar direitos especialmente de segmentos vulneráveis requer um encontro entre as políticas de desenvolvimento com a equidade social (Barbiani, 2016, p. 203).

Passados 35 anos da promulgação do ECA, das tantas políticas que estruturam a Doutrina da Proteção Integral ao longo desse tempo, ainda nos depararmos com desafios na materialidade dos direitos de crianças e adolescentes, é de se pensar em que projeto de sociedade os governos construíram nessas três décadas com avanços e retrocessos, e também na funcionalidade dos mecanismos de proteção e na responsabilização dos que negligenciam esses direitos. O desafio contemporâneo não é mais a proclamação dos direitos, mas sua concretização.

Como última consideração, o paradigma da Proteção Integral também alterou o modelo de atendimento da antiga FEBEM para a proteção e responsabilização do adolescente que cometer atos julgados infracionais. A transição dos Códigos de Menores (Brasil, 1927) para ECA (Brasil, 1990b), possibilitou a redação de um sistema para os adolescentes em conflito com a lei. Para implementar esse novo conjunto de direitos, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou, pela Resolução nº 119/2006, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2006c) e o instituiu por meio da Lei nº 12.549/2012 (Brasil, 2012)<sup>11</sup> para regulamentar a aplicação das medidas, destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais, como veremos a seguir.

## 2.2 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990b) traz uma importante distinção entre medidas protetivas e socioeducativas. As medidas protetivas são aplicadas a crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade, como: negligência, abuso, trabalho infantil, exploração sexual, e podem incluir desde encaminhamento aos responsáveis, inclusão em programas sociais e em escolas, abrigamento em instituições, mediação em equipamentos de saúde e outras. Essas medidas serão determinadas pela Justiça Infantojuvenil

---

<sup>11</sup> A principal diferença entre o texto do SINASE de 2006 e a Lei do SINASE de 2012 está no fato de que a primeira é uma Resolução (nº 119/2006 do CONANDA), tem o texto mais detalhado, enquanto a segunda é a Lei (nº 12.594/2012), um texto com força jurídico-normativa, que enfatiza os princípios da Resolução e a obrigatoriedade de implementação.

e aplicadas pelo Conselho Tutelar (CT), sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados, por meio de ação ou omissão da sociedade, do Estado, ou dos pais/responsáveis (Brasil, 1990b).

Por outro lado, ao ser verificada a prática de um ato infracional, ou seja, condutas análogas àquelas descritas pela lei como crimes ou contravenções penais, deve-se aplicar medidas, chamadas de socioeducativas, que devem contribuir para que o adolescente reflita sobre o impacto de suas ações, promover a responsabilização preservando sua dignidade. As medidas socioeducativas (MSE), dispostas entre os artigos 112 e 125 do Estatuto (Brasil, 1990b) são aplicadas a adolescentes, entre 12 e 18 anos. O termo ato infracional evidencia “o caráter extrapenal da matéria, objetivando atentar para o atendimento que deve ser prestado ao adolescente em conflito com a lei, sujeito de direitos e merecedor de proteção integral” (Digiácomo; Digiácomo, 2020, p. 218).

Com o advento do ECA e a instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o termo socioeducação é realçado, “aparece em muitos documentos relacionados à definição e ao cumprimento das medidas socioeducativas (MSE), porém sem uma conceituação clara” (Bonatto; Fonseca, 2020, p. 2). As autoras constatam que existe uma insuficiência de definições sobre o termo socioeducação, comumente diluído nos significados de aplicação das MSE, bem como uma fragilidade na conceituação da natureza socio pedagógica dessas medidas (Bonatto; Fonseca, 2020, p. 11).

Na mesma linha, Cunha e Danazzi (2018) citam que o termo socioeducação torna-se uma expressão bastante usada no Brasil quando se fala em adolescentes que cometem atos infracionais. No entanto, mesmo não havendo uma definição muito sólida, decorre da ideia de que adolescentes que cometem crimes devem ser educados e corrigidos, em vez de punidos. Essa intenção de usar estratégias educacionais para mudar o comportamento de adolescentes que cometiam delitos, no Brasil, foi denominada como socioeducação (Cunha; Danazzi, 2018).

O SINASE é definido como 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 medida socioeducativa. É um sistema nacional que inclui sistemas estaduais e municipais, e constitui-se como política pública destinada à inclusão, à promoção, à proteção e à defesa dos direitos humanos dos adolescentes, responsabilizados pela prática de ato infracional. O sistema deve atuar com base no princípio da intersectorialidade, com outras políticas públicas para concretizar os planos e garantir

atendimento com corresponsabilização da família, da comunidade e do Estado na garantia dos direitos do adolescente que se encontra em conflito com a lei (Brasil, 2006a).

O conjunto de princípios do SINASE visa garantir ao adolescente os direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948) e no ECA (Brasil, 1990b), durante o cumprimento de MSE, como: o direito à vida, à saúde, ao respeito, à dignidade, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e à profissionalização. De acordo com o texto do SINASE (Brasil, 2006a), o conhecimento e a garantia desses direitos, durante a medida socioeducativa, são fundamentais para superar práticas que reduzem o adolescente ao ato a ele atribuído.

Alguns dos princípios do SINASE são: respeito aos direitos humanos; responsabilidade da família, da sociedade e do Estado pela promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes; do adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades; do respeito ao devido aspecto legal para o adolescente acusado de prática de ato infracional; da excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; da incolumidade, integridade física e segurança; do respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida, às circunstâncias, à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência por medidas que visem o fortalecimento de vínculos; da incompletude institucional, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes.

Além disso, tratando-se de gestão, tem-se a gestão democrática e participativa na formulação das políticas públicas e no controle das ações em todos os níveis federativos; a corresponsabilidade no financiamento do atendimento às MSE e, por fim, a mobilização da opinião pública no sentido da participação dos diversos segmentos da sociedade, para contribuir com a construção de uma sociedade mais tolerante aos direitos humanos e intervir na forma como a imagem do adolescente que comete ato infracional é propagada.

Embora os textos legais produzam mudanças em terminologias, em princípios para aplicabilidade da lei, e a construção do SINASE tenha pautado uma questão social, com frequência apelativa nas mídias, mobilizando a opinião pública sobre o que deve ser feito para enfrentar “situações de violência que envolvem adolescentes autores de ato infracional, ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas”. (Brasil, 2006a, p. 13), o olhar sobre o adolescente que comete ato infracional ainda é punitivo e estigmatizado.

Abrimos aqui um espaço para pautar uma das raízes do punitivismo, de acordo com Fernandes e Costa (2021, p. 290), mais recentemente, a lógica punitivista é reproduzida do modelo implementado pelos Estados Unidos da América (EUA), a partir do século XIX, depois da centralidade europeia na prática e na produção de formas de punição. Segundo as autoras (*ibid...*), esse modo de punir atingiu a infância e influenciou a América Latina. Apesar de ter separado os adultos dos adolescentes no sistema prisional, esse modelo buscava reformá-los usando métodos psicológicos, e ficava a cargo das Direções dos Reformatórios decidir quando o adolescente já havia pago sua dívida com a sociedade (Fernandes; Costa, 2021, p. 290).

Sobre isso, Davis (2018) faz uma linha evolutiva do sistema de punição como continuidade do sistema escravista, ao passo que “a escravização de pessoas negras deixou de ser legalizada, a população de detentos foi marcada pelo aumento dos ex-escravizados” (Davis, 2018, p. 34). A autora busca sensibilizar uma nova mentalidade sobre as causas estruturais da criminalização e apresenta a punição de pessoas negras e pobres, como parte de uma indústria que lucra com a criação e manutenção dos complexos prisionais.

Apesar do empenho em romper com a lógica punitivista, no Brasil, persistem posições que desqualificam o ECA, conforme Almeida, Pederson e Silva (2020, p. 12). Esses autores demonstram que de 2019 até o final de 2022, representantes da agenda ultraliberlal no governo brasileiro, protagonizaram retrocessos e afirmações públicas explícitas de que o ECA seria um estímulo à vagabundagem e à malandragem infantil, posição também compartilhada pelos defensores da redução da maioridade penal (Almeida; Pederson; Silva, 2020, p. 12). Além desses, um forte movimento midiático que expõe de modo considerável, situações extremas de violência protagonizadas por adolescentes (Bonatto; Fonseca, 2020, p. 12). Embora o populismo penal seja presente independente dos extremismos conservadores.

Ao utilizar termos como vagabundagem e malandragem, Almeida, Pederson e Silva, (2020, p. 12) analisam que, a postura do governo, remete aos Códigos de Menores, ao colocar o adolescente autor de ato infracional como um caso de polícia, expondo o pensamento menorista ainda arraigado no campo político e na sociedade brasileira. Essa perspectiva reforça estereótipos e marginalização de determinados grupos, mantendo viva a ideia de que adolescentes em situações vulneráveis são problemas a serem controlados.

Como se observa, para os detratores do ECA, especialmente aqueles apegados à tradição menorista, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos não é algo que está no horizonte do seu projeto de sociedade [...] que , entre outras coisas, negou a existência da fome no país, colocou-se em defesa do trabalho infantil, reteve recursos da educação básica e do ensino superior público,

dispensou os representantes da sociedade civil integrantes do CONANDA, burocratizou a participação popular nesse órgão deliberativo de políticas públicas e regulatórias voltadas à infância e à adolescência (Almeida; Pederson; Silva, 2020, p. 13-14).

O SINASE no artigo 35, VIII, estabelece o princípio da não discriminação do adolescente autor de ato infracional em razão de sua etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação sexual, política ou religiosa, associação a minorias (Brasil, 2012). O levantamento sobre a situação do SINASE (Brasil, 2023b) reforça que a investigação desses marcadores sociais é imprescindível, pois revelam estruturas da vida do adolescente em conflito com a lei, por serem “marcadores que determinam espaços, relações e acessos a direitos em sociedades historicamente desiguais e marcadas por violações e negações de direitos como o Brasil, em especial no último governo” (Brasil, 2023b, p. 38).

Como é possível identificar, apesar das três décadas de promulgação do ECA, da Convenção e do SINASE como lei, a garantia de direitos ao adolescente autor de ato infracional é ameaçada no campo da disputa política. O SINASE se inscreve legalmente como uma ruptura na lógica punitivista, mas enfrenta desafios e contradições na prática.

Para tratar do adolescente em conflito com a lei, o artigo 112 do ECA (Brasil, 1990b) estabelece que é de responsabilidade do representante jurídico aplicar medidas proporcionais à gravidade e às circunstâncias do ato cometido, considerando a condição do/a adolescente para cumpri-las. Assim, designa seis medidas socioeducativas (MSE) que podem ser aplicadas em meio aberto, semiaberto ou fechado, sendo elas:

- I - Advertência;
- II - Obrigação de reparar o dano;
- III - Prestação de serviços à comunidade;
- IV - Liberdade assistida;
- V - Inserção em regime de semiliberdade;
- VI - Internação em estabelecimento educacional (Brasil, 1990b, p. 57).

A advertência é um alerta verbal, feito por uma autoridade, para sensibilizar o adolescente sobre algo que tenha feito; a Obrigação de Reparar o Dano visa a reparação do dano causado pelo adolescente a algo ou a alguém; a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) consiste na realização de ações em escolas, hospitais e outras instituições, designadas pela justiça; a Liberdade Assistida (LA) visa o acompanhamento e a orientação do adolescente depois de um ato cometido ou da progressão de outra medida.

O ECA e o SINASE (Brasil, 1990b, 2012) recomendam que as medidas em meio aberto combinem a responsabilização sem isolamento social, a confiança no adolescente, o acompanhamento psicossocial através de equipamentos da Assistência Social e a permanência no ambiente familiar e comunitário.

A semiliberdade pode ser a primeira medida aplicada ou a progressão do meio fechado para o meio aberto. Nessa medida, o adolescente realiza atividades externas, frequenta a Escola em uma comunidade próxima à Unidade de Semiliberdade, faz cursos profissionalizantes, atividades culturais e passa finais de semana com a família, nos casos em que isso é possível.

A internação provisória é a medida aplicada para manter o adolescente privado de liberdade enquanto aguarda sentença judicial, mas deve ser aplicada de forma criteriosa e fundamentada, conforme análise de Digiácomo e Digiácomo (2020, p. 357-358) sobre os arts. 101 e 129 do ECA. Do contrário, o adolescente deve ser liberado e entregue aos pais/responsáveis, e podem receber medidas de proteção,<sup>9</sup> se necessárias.

Ao verificar o caráter da medida em meio fechado, universo no qual o presente estudo se desenvolveu, a lei evidencia que a medida de internação deve ser a última opção, aplicada em casos extremos ou em reincidência de infrações violentas, previsto nos artigos 121 e 122 do ECA (Brasil, 1990b). Os adolescentes devem ser encaminhados a estabelecimentos próprios, como explicam Digiácomo e Digiácomo (2020, p. 368-369), os quais devem ser completamente distintos daqueles destinados a adultos e devem obedecer às regras do SINASE sobre as estruturas físicas, sendo imprescindível que sejam submetidos a atividades pedagógicas em caráter permanente, sendo-lhes oferecida escolarização e profissionalização e as demais atividades e direitos expressos em lei.

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

[...]

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

[...]

Art.122. § 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada (Brasil, 1990b).

Como é possível notar, a lei define princípios para a medida de internação: ela deve ser breve, com avaliações semestrais sobre a progressão do adolescente, emitidas por meio de relatórios técnicos que devem subsidiar as decisões do poder judiciário. Considerando as implicações psicossociais que o afastamento familiar e comunitário faz, a internação não pode ultrapassar três anos. Durante a internação os direitos fundamentais de acesso à educação, à saúde, ao lazer e à prática esportiva devem ser preservados. O SINASE os apresenta como direitos individuais (Brasil, 2012).

Nas medidas em meio aberto, a responsabilidade de execução é dos municípios, que devem acompanhar o adolescente para evitar reincidência, e seu direito à liberdade é preservado; devem ser favorecidas em detrimento das medidas restritivas de liberdade e da propensão de internar os adolescentes. Nas medidas em meio fechado, o adolescente é internado em Centros Socioeducativos sob tutela do Estado. São de responsabilidade dos estados construir, gerir e garantir a execução da MSE e das garantias de direitos nesses Centros. Ironicamente, os adolescentes recebem mais atenção quando custodiados pelo Estado do que quando em vulnerabilidade e necessidade de proteção.

Independentemente da modalidade, o objetivo principal da MSE deve ser pedagógico, é nessa perspectiva que o SINASE (Brasil, 2006a), enquanto resolução e enquanto lei, foi concebido para garantir que as medidas tivessem uma abordagem pedagógica, de responsabilização não punitiva. Uma MSE deve ser um processo educativo e transformador, que deve “possibilitar ao adolescente a inclusão social de modo mais célere possível e, principalmente, o seu pleno desenvolvimento como pessoa” (Brasil, 2006a).

O adolescente deve ser acompanhado, auxiliado e orientado, com ênfase na sua vida social, comportando a família, a escola, o trabalho, a profissionalização e a comunidade, para, assim, estabelecer relações positivas que são base de sustentação do processo de desenvolvimento e inclusão social. Desta forma, o programa socioeducativo deve ser o catalisador da integração e inclusão social desse adolescente (Brasil, 2006a).

Sobre o tratamento direcionado ao adolescente a quem se atribua um ato infracional, o SINASE (Brasil, 2006a), descreve que deve ser adequado e individualizado considerando necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas do mesmo, como parte estratégica da socioeducação para cumprir seu objetivo de possibilitar a inclusão social e o desenvolvimento do adolescente como pessoa. Se o texto insere a necessidade de inclusão social, admite que durante o cumprimento da MSE os sujeitos encontram-se em condição de exclusão, a princípio de seu meio social, mas cabe aqui trazer outros elementos desse termo.

O senso comum no Brasil confunde e não diferencia os termos desigualdade, pobreza e exclusão. Conforme Nascimento (1994), que traz a definição e a diferenciação desses três conceitos e mostra como, na realidade brasileira, a exclusão está intimamente relacionada com a desigualdade e com a pobreza.

Desigualdade social refere-se à distribuição diferenciada, numa escala de mais a menos, das riquezas produzidas ou apropriadas por uma determinada sociedade, entre os seus participantes. Pobreza é a situação em que se encontra membros de uma determinada sociedade despossuídos de recursos suficientes para viver dignamente, ou que não tem condições mínimas para suprir suas necessidades básicas. A exclusão social, a oposição à coesão social, é um sinal de ruptura do vínculo social, condição atribuída pelo exterior sem que o sujeito tenha contribuído para tal. Se a este se somar algum ato de transgressão, além de excluído será visto com o estigma do desvio (Nascimento, 1994, p. 29).

Se o processo de exclusão social, como apresentado por Nascimento (1994), diz respeito ao ato de colocar à margem um outro indivíduo ou grupo, negando-lhe o reconhecimento de direitos, seria esse o processo que o adolescente autor de ato infracional teria de superar, antes mesmo de entrar em conflito com a lei. O autor (*ib.id*), considera que toda discriminação, seja racial, social, de gênero, é uma forma de exclusão social.

Assim, os “negros e delinquentes são grupos sociais excluídos, participam da vida social com formas particulares de socialização, não são formalmente excluídos de direitos, mas suas diferenças não são aceitas ou toleradas” (Nascimento, 1994, p. 30). Ou seja, a exclusão, como uma trajetória de sucessivas rupturas, levará o sujeito excluído à busca de vínculos, que, no mais íntimo, é uma busca por inclusão para sobrevivência social (Nascimento, 1994).

Nota-se que, tanto no ECA quanto no SINASE (Brasil, 1990b; 2006a) não há uma definição clara do que seria o processo de inclusão e integração social para adolescente em cumprimento de MSE, sobretudo para aqueles que perdem o convívio social em medidas privativas de liberdade. Muitas vezes, o termo “ressocialização” é usado para referir-se ao processo de retorno do adolescente ao meio social. Bonatto e Fonseca (2020) afirmam que o termo ressocialização indica uma “tendência de ações voltadas à adaptação dos adolescentes em conflito com a lei à dinâmica de funcionamento social [...] e à integração social como objetivos fundamentais da MSE” (Bonatto; Fonseca, 2020, p. 9). Uma contradição em termos, visto que o histórico e o contexto do adolescente em conflito com a lei comumente evidenciam múltiplas desigualdades e exclusões.

Durante o período de internação nas Unidades de restrição e privação de liberdade, o SINASE (Brasil, 2006a) define que a ação socioeducativa seja organizada por eixos, sendo eles: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; educação; profissionalização/ trabalho/previdência; família e comunidade e segurança. O detalhamento desses parâmetros é apresentado dividindo as responsabilidades comuns a todos os entes federativos, entidades e programas que executam as MSE, com recomendação de gestão participativa.

Outra novidade que o SINASE (Brasil, 2012) insere são Delegacias ou Departamentos especializados no atendimento de adolescentes acusados da prática de ato infracional, “para garantir atendimento diferenciado daqueles em ambientes degradantes, em regra, insalubres, de uma Delegacia de Polícia ou cadeia pública” (Digiácomo; Digiácomo, 2020, p. 347). Segundo os autores (*ibid.*), essas inovações buscam preservar a dignidade e evitar um tratamento semelhante ao dispensado aos presos adultos. Embora todas as pessoas, independente da faixa etária, devam ter sua dignidade preservada, nos termos da DUDH (ONU, 1948)

Podemos inferir que a mudança de paradigma, a consolidação do ECA e do SINASE (Brasil, 1990b; 2006a), pressionou o compromisso e a responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil na busca por soluções para os adolescentes em conflito com a lei, mas “a socioeducação se concretiza de forma fragmentada em relação ao previsto na lei” (Bonatto e Fonseca, 2020, p. 7).

Ora, se o SINASE, baseado no ECA, forma um novo escopo legal que busca estabelecer uma forma socioeducativa que rompa com a forma anterior de punição, há de se reconhecer que o modelo punitivista estava sendo revisto. Nessa linha, Passetti (1999) apresenta uma crítica à punição, aponta para a busca de soluções despenalizadoras, através do abolicionismo penal, faceta essencial para a temática do adolescente em conflito com a lei. Mesmo encontrando um amplo desenvolvimento de políticas e legislações baseadas na garantia dos DH, “os comportamentos tidos como inaceitáveis, ainda seguem a linha da punição e desumanização” (Passetti, 1999, p. 57).

Cabe aqui refletir como esse escopo legal se materializa e quanto dele fica numa espécie de ficção jurídica onde, na prática, a evolução dos textos legais não acompanha a forma como o adolescente autor de ato infracional é visto e tratado. Para Bonatto e Fonseca (2020), o avanço legal não impossibilita as contradições entre o socioeducativo e o punitivo, dando à socioeducação um caráter dúvida de dimensão educativa e de sanção. E, muito embora as medidas em meio aberto sejam uma alternativa ao encarceramento, vale destacar que ainda há

505 Unidades de privação e restrição de liberdade no Brasil que, em 2023, comportavam 11.664 adolescentes, de acordo com o Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2023b).

Na mesma tendência, Karam (2020) critica o modelo que se baseia na punição e no castigo, defende uma abordagem mais humana na construção de um sistema de justiça baseado em princípios de reparação, resolução de conflitos e inclusão. A autora (*ibid.*) defende a busca por alternativas ao encarceramento, como medidas restaurativas, justiça comunitária e políticas sociais que abordem as causas profundas do crime, como desigualdade, pobreza e exclusão, que gere uma transformação social para além da abolição de sistemas de punição, mas que deve estar ligada a redução das desigualdades, o acesso a direitos básicos e a construção de uma sociedade mais justa e solidária (Karam, 2020).

O SINASE Brasil 2006a; 2012) orienta a criação e o funcionamento da Comunidade Socioeducativa como um espaço de garantia de decisões coletivas, que envolva os profissionais, os adolescentes das Unidades, a família e a sociedade civil, na experiência socioeducativa, pois o exercício da cidadania não acontece plenamente se o adolescente não estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a sua família (Brasil, 2006a).

Desconstruir a ideia de que não existem alternativas para a privação de liberdade, não é tarefa simples. Uma iniciativa que dialoga com esse pressuposto foi proposta pela Campanha “Dê Oportunidade: faça diferente, ninguém nasce infrator”, iniciada em 2016, pela Pastoral do Menor (CNBB, 2016), disseminada no Brasil com o objetivo de contribuir com outros olhares sobre os adolescentes que cometem ato infracional. A Campanha buscou informar e conscientizar a sociedade sobre o significado humano, social e político das MSE para a vida dos adolescentes autores de atos infracionais e para a comunidade como um todo.

Nessa perspectiva de alternativas ao sistema de punição e privação de liberdade, Davis (2018) apresenta a Justiça Reparadora, em contraponto à Justiça Punitiva, como estratégia de substituição do encarceramento por abordagens que tratam das causas dos comportamentos que são criminalizados, ao passo em que convida-nos, enquanto sociedade, a pensar alternativas eficazes para reparar os danos ao invés de punir, com a transformação das condições sociais e econômicas que levam tantos jovens negros e de comunidades pobres ao sistema correcional juvenil, e depois, à prisão. Diz a autora (*ib. id.*, p. 116):

o desafio mais urgente hoje é explorar de maneira criativa novos terrenos para Justiça [...] e pensar alternativas ao encarceramento, como a desmilitarização das escolas, a revitalização da educação em todos os níveis, um sistema de saúde que ofereça atendimento físico e

mental gratuito para todos e um sistema de justiça baseado na reparação e na reconciliação em vez de na punição e na retaliação.

É indiscutível que o ECA e o SINASE (Brasil, 1990b; 2012) ampliaram a conscientização sobre os direitos, gerando transformações no cuidado dedicado a crianças e adolescentes, como enfatiza Craidy (2009). No entanto, ainda estão distantes de alcançar a predominância de uma mentalidade educativa no tratamento do adolescente que comete ato infracional. A autora (*ibid.*) afirma que as instituições responsáveis pela execução das MSE “não conseguiram até hoje superar o caráter meramente prisional e o educativo é fracamente presente no cotidiano dos adolescentes” (Craidy, 2009, p. 14). É sobre a realidade e os desafios estruturais da implementação das MSE que dados serão apresentados no tópico a seguir.

### 2.3 CENÁRIOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: DA LEGISLAÇÃO À REALIDADE

Para pensar no atendimento voltado aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil e refletir sobre o sistema socioeducativo e seus desafios, deve-se ter em conta que, apesar do avanço nas legislações, a realidade dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (MSE), sobretudo as privativas de liberdade, ainda está distante daquilo que é preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 1990b; 2012). Bonatto e Fonseca (2020, p. 3) notam que “a prevalência de práticas coercitivas e discursos moralizantes têm como consequência o fortalecimento da concepção de MSE como punição, contradizendo o caráter socioeducativo previsto na legislação”.

De acordo com dados divulgados no Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2023b), haviam 505 Unidades Socioeducativas de privação e restrição de liberdade para adolescentes no Brasil. Sendo 67 Unidades para atendimento de meninas, 420 para meninos, e 18 Unidades que ainda fazem atendimento misto, embora a Resolução nº 233, de 30 de dezembro de 2022, do Conselho Nacional dos Direitos de Crianças e Adolescentes (CONANDA), recomende a desativação de Unidades mistas (Brasil, 2023a).

A Política Socioeducativa no Brasil, não recebia um levantamento de informações realizado pelo Governo Federal desde 2017. Almeida, Pederson e Silva (2020) evidenciam que isso não se deu à toa, foi num período sucedido do Golpe da Presidenta Dilma Rousseff, seguido por quatro anos de um governo avesso aos direitos humanos (DH), com setores conservadores pautando a redução da maioridade penal. Para Barbini, “a precarização dos sistemas de

informação e atendimento, inviabiliza a formulação de uma política integral que efetive os DH do segmento de adolescentes em conflito com a lei” (2016, p. 208).

É nesse período que este estudo se desenvolve e essa realidade foi refletida em nível local, expresso na dificuldade inicial de acessar a Unidade pesquisada e, por conseguinte, a Escola (já que não é possível acessá-la quando a Unidade impõe restrições), o que demandou tempo, pois havia um gerenciamento militarizado e as direções estavam sendo substituídas. Também se expressa nas falas de alguns/as profissionais, que serão expostas posteriormente.

Em 2023, dados de todos os estados brasileiros sobre as MSE foram atualizados e publicados; focaremos aqui naqueles que mostram o panorama da medida em meio fechado, por ser o recorte estabelecido. O levantamento mostrou que havia 11.556 adolescentes cumprindo MSE de privação ou restrição de liberdade no Brasil. Chama atenção para uma redução em mais da metade em relação ao levantamento de 2017, mas não demonstra fatores que podem ter ocasionado essa diminuição, considerando inclusive, a falta de produção de dados governamentais neste período (Brasil, 2023b).

Entretanto, um fator marcante que pode ser associado a diminuição de adolescentes em Unidades de internação no período entre 2017 e 2023, foram os impactos da pandemia da COVID-19 (de março de 2020 a maio de 2023). Tendo em conta a situação sanitária, o Supremo Tribunal Federal (STF) restringiu a superlotação nas Unidades de internação. No momento da deliberação, de acordo com dados do próprio STF, havia nove Estados com grave situação de superlotação nas Unidades de privação de liberdade, sendo quatro na região Nordeste: Bahia, Ceará, Pernambuco e Sergipe.

Em sede de decisão do *Habeas Corpus* Coletivo 143.988/ES, em 21 de agosto de 2020, o STF “concedeu a ordem para determinar que as Unidades de execução de medida socioeducativa de internação de adolescentes não ultrapassem a capacidade projetada de internação prevista” (Brasil, 2020c, p. 8). Além disso, estabeleceu como critérios e parâmetros a serem observados pelos Magistrados nas Unidades que operavam com taxa de ocupação superior a capacidade:

- i) adoção do princípio *numerus clausus* como estratégia de gestão, com a liberação de nova vaga na hipótese de ingresso;
- ii) reavaliação dos adolescentes internados exclusivamente em razão da reiteração em infrações cometidas sem violência ou grave ameaça à pessoa, com a designação de audiência e oitiva da equipe técnica para o mister;
- iii) proceder-se à transferência dos adolescentes sobressalentes para outras unidades que não estejam com capacidade de ocupação superior [...];

- iv) subsidiariamente [...] atender ao parâmetro fixado no art. 49, II, da Lei 12.594/2012, até que seja atingido o limite máximo de ocupação;
- v) [...] conversão de medida de internação em internações domiciliares [...];
- [...] (Brasil, 2020c, p. 7-9).

Caso essas medidas não surtissem efeito no cenário de superlotação, o relator do caso, o ministro do STF Luiz Edson Fachin, sugeriu a aplicação de MSE em meio aberto. Defensorias e movimentos de DH participaram do processo e a decisão foi considerada uma grande defesa aos adolescentes encarcerados. Mas retomando a um ponto dos textos legais que remetem à essa questão discutida no âmbito do STF, tem-se que o artigo 122, inciso segundo do ECA (Brasil, 1990b), determina que em hipótese nenhuma a internação deve ser aplicada havendo outra medida adequada. Além disso, o artigo 35, IV, versa sobre o princípio da aplicação da MSE ser proporcional à ofensa cometida (Brasil, 2012).

A simples gravidade do ato infracional praticado não se constitui em motivo que, por si só, determina a aplicação de medidas privativas de liberdade, devendo sempre ser dada preferência a medidas em meio aberto, não sendo demais lembrar que não se está lidando com “penas”, que o adolescente deve ter respeitada e considerada sua “peculiar condição de pessoa em desenvolvimento”. [...] A medida extrema de internação somente é possível nas hipóteses previstas no art. 122 do ECA, Lei nº 8.069/90, ou seja, quando o ato infracional for praticado com grave ameaça ou violência contra a pessoa (Digiácomo; Digiácomo, 2020, p. 262-263).

Dito isto, vale refletir: se de acordo com as normativas apresentadas, a clara deliberação do ECA e do SINASE (Brasil, 1990b; 2012) para aplicação da medida de internação somente aos casos de infração grave, o que justificaria a presença de tantos adolescentes, que não correspondiam a esse alinhamento, privados de sua liberdade? Uma questão analisada por Fernandes e Costa (2021, p. 290) expõe que o direito positivo, que consiste no conjunto de todas as regras e leis que regem a vida social e as instituições de determinado local e durante certo período de tempo, tem por princípio, a vontade dos legisladores.

A intervenção de uma equipe interprofissional para avaliar as circunstâncias da infração, os fatores que levaram o adolescente à sua prática, às necessidades pedagógicas específicas do adolescente e sua capacidade de cumprimento da medida a ser aplicada, conforme o ECA, é de importância capital, quando se vislumbra a possibilidade de aplicação de medidas privativas de liberdade, solução extrema que, mesmo diante da prática de infrações de natureza grave, somente pode ser adotada quando, comprovadamente, não houver outra solução socioeducativa viável (Digiácomo; Digiácomo, 2020, p. 372-373).

Vale salientar, que embora a mudança de paradigma tenha escrito as garantias de direitos para os adolescentes em conflito com a lei, a internação seja considerada a mais grave em relação às demais medidas e sua aplicação seja desencorajada, ao se deparar com o adolescente em situação de conflito com a lei, diferente do que propõe o ECA, o “Direito Penal Juvenil, impõe, na maioria dos casos, uma medida pautada no padrão punitivo, que definiu a pena privativa de liberdade como o principal instrumento de resposta ao delito” (Almeida; Moraes, 2021, p. 31).

Esses dados comprovam a tendência ao encarceramento da adolescência, mas em qual adolescência o sistema é inclinado a punir e encarcerar? Trataremos agora do perfil de quem se encontra em cumprimento de MSE no Brasil, com base nos dados do Levantamento Nacional do SINASE (Brasil, 2023b), porém com concentração na privação de liberdade, por ser o campo no qual esta pesquisa se insere.

### **2.3.1 Recortes de gênero, raça/etnia e classe na realidade da socioeducação**

O Levantamento Nacional de dados do SINASE (Brasil, 2023b) mostrou que, dos 11.556 adolescentes privados de liberdade, em 2023, 461 (4,4%) foram identificados como do sexo feminino e, 11.167 (95,6%) do sexo masculino. Desse total, 46 adolescentes se identificaram como menino transgênero, 10 como menina transgênero e 01 adolescente, como menino não binário. Os demais se identificam como cisgênero.

Em relação à raça/etnia, 7.540 (63,8%) se declararam de cor parda/preta, 2.633 (22,3%) de cor branca; 8 (0,1%) como amarelos, 53 (0,4%) como indígenas e um como quilombola. Outros 200 não possuíam dados sobre raça/etnia e 802 estavam sem informação relatada por alguns Estados. A não identificação do marcador de raça/etnia pode implicar na incidência política para adolescentes negros privados de liberdade.

Não é de hoje e nem deste tempo que o racismo é compreendido como uma ferramenta de subalternização da população negra e que afeta todas as esferas da vida humana, [...] é necessário reconhecer e refletir sobre de que maneira o racismo tem impactado o atendimento socioeducativo no Brasil, uma vez que ele é inerente à socioeducação pela maneira que se constitui a sociedade brasileira [...]. Isso revela que a ocorrência de infrações atribuídas a adolescentes não é causada apenas por questões individuais, mas também por questões raciais, sociais e interpessoais que atravessam a vida de meninos e meninas no país (Brasil, 2023b, p. 41-42).

Os cinco Estados com maior número de adolescentes privados de liberdade são: São Paulo (SP), Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ), Pernambuco (PE) e Espírito Santo (ES), e os cinco principais atos infracionais atribuídos aos adolescentes são: atos não especificados, roubo, tráfico, homicídio doloso e furto.

Os sujeitos ocupam posições diferentes na sociedade, determinadas por um sistema dividido em classes e moldados pela lógica capitalista, de acordo com Bonalume e Jacinto (2018). No contexto infracional, as autoras (*ibid.*) notam que, frequentemente, os adolescentes são negros, pobres, das periferias, que enfrentam um processo crescente de criminalização da pobreza, luta pela sobrevivência em uma sociedade que prioriza uma classe em detrimento de outra, com práticas violentas e opressoras para manter a ordem social.

Esse modelo perpetua as condições de vida precárias, reforçando ciclos de exclusão e desigualdade, mostrando que “o aprisionamento no Brasil, historicamente, carrega um corte de raça e classe que está intimamente relacionado à herança escravocrata que evidencia a questão étnico-racial como um elemento central junto às múltiplas violações de direitos” (Bonalume; Jacinto, 2018, p. 166).

De acordo com Nascimento (1994), com base no cenário descrito, é possível destacar que a representação da imagem da pessoa em situação de pobreza é atrelada à violência que ameaça à segurança pessoal e os bens da classe mais favorecida - e é por ela reforçada. Para o autor (*ibid...*), essa personificação do pobre como um bandido em potencial é notada desde os anos 80/90 do Século XX, associada, sobretudo, às pessoas em situação de rua e aos adolescentes que cometiam delitos. Assim, a classe mais favorecida separa a classe que trabalha da que é perigosa, produzindo o que será chamado de “novo excluído ou excluído perigoso [...] uma figura que pelo perigo que representa socialmente como transgressor da ordem, por não ser visto como útil à economia, é passível de eliminação física” (Nascimento, 1994, p. 42).

Nessa mesma linha, Ortega (2019) destaca que a alta incidência de adolescentes negros no sistema socioeducativo revela a seletividade penal, punitivismo e criminalização das classes determinadas como perigosas. Com isso, o autor (*ibid...*) chama atenção para necessidade de entender quem é o adolescente negro que cumpre MSE, para aprofundar a implementação de ações que tratem da questão racial na socioeducação.

Sobre a renda familiar e a moradia dos adolescentes privados de liberdade, o Levantamento (Brasil, 2023b) apresentou que 19,1% dos adolescentes têm renda familiar de até um Salário-Mínimo (SM), 22% até 3 Salários-Mínimos (SM), algumas famílias têm renda de trabalho informal, ou não apresentaram informação. A maioria dos adolescentes eram das

zonas urbanas, com uma prevalência para área central (30,1%) e periferia dos municípios (26,7%) que apresentaram esses dados, e apenas 3,3% das zonas rurais (Brasil, 2023b).

Segundo Barbiani (2016), o campo da infância e adolescência vive um dilema: de um lado, há direitos consolidados, e de outro, esses direitos são ameaçados pela violência que se espalha no tecido social. Ao analisar essa contradição, a autora (*ibid...*) constata a fragilidade do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e a persistência de um cenário complexo de violações de direitos que afeta esses e adolescentes em uma escala cada vez maior e mais grave, contrastando com a doutrina da proteção integral.

Ao analisar criticamente o conceito de exclusão social, explorando suas múltiplas dimensões e implicações que afetam indivíduos e grupos sociais, Wanderley (2001, p. 17) define que “os excluídos não são rejeitados só física, geográfica, materialmente, do mercado e suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, é também uma exclusão cultural”. A autora (*ib. id.*) explora três conceitos, ao dissociar a pobreza do sinônimo da exclusão:

[...] a desqualificação (não reconhecimento de qualidades do excluído); a desinserção (oposto da integração, para os que são considerados fora da norma, sem valor ou utilidade social); e a desfiliação (rompimento de vínculos, despertencimento, vivido por aqueles que estão à margem do tecido relacional por serem pobres e pela ruptura do vínculo social). [...] Pode-se afirmar que toda situação de pobreza leva a formas de ruptura de vínculo social e representa, um acúmulo de deficit e precariedades, mas não significa necessariamente exclusão, ainda que a ela possa conduzir [...]. A exclusão é um fenômeno multidimensional que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação (Wanderley, 2001, p. 22-23).

A autora ainda destaca que as especificidades da realidade brasileira com suas raízes escravistas, favoreceu a estigmatização da pobreza e uma lógica de direitos sendo convertidos em ajuda e favores, e “a imagem do pobre foi sendo cada vez mais associada à do bandido” (Wanderley, 2001, p. 25).

O período entre 2017 e 2023, como já mencionado, foi caracterizado por uma agenda política que desfavoreceu o campo dos direitos da infância e adolescência, refletindo inclusive, na falta de dados sobre a atuação do Estado frente ao adolescente em conflito com a lei. No entanto, é importante ressaltar que outras instituições produziram informações relevantes sobre as MSE no Brasil, nesse período. Um exemplo disso é o relatório elaborado pelo Conselho

Nacional de Justiça<sup>12</sup> (Brasil, 2019), em parceria com o Ministérios Públicos sobre os programas de internação e semiliberdade referentes a 2018.

Os dados do Relatório, considerados preocupantes pelo CNJ, já apresentavam quadros graves de superlotação, mazela que afeta os adolescentes internados e os servidores responsáveis pelo atendimento, no universo de 330 Unidades de internação (Brasil, 2019). Os estados com maior concentração dessas Unidades são, respectivamente, São Paulo (104), Santa Catarina (28) e Minas Gerais (25).

Ao solicitar aos estados informações sobre a tipologia dos atos infracionais cometidos, o CNJ (2018) constatou que a maioria dos adolescentes privados de liberdade no Brasil, assim se encontram, por terem cometido atos contra o patrimônio, roubo, furto, entre outros. As regiões sul e sudeste concentram os maiores números de adolescentes internados em decorrência de roubo e tráfico de drogas. As menores proporções em todos os estados são as correspondentes a estupro, furto, lesão corporal e roubo seguido de morte.

Como podemos notar, as infrações consideradas graves, como: roubo, tráfico de drogas, estupro, lesão corporal e morte não compõem a maioria das situações que levam os adolescentes ao sistema socioeducativo, desmontando os argumentos apelativos à redução da maioridade penal. Por outro lado, voltamos a uma reflexão feita anteriormente, de que forma furto e atos contra o patrimônio são interpretados como infração grave, uso de violência ou forte ameaça, para justificar a decisão judicial pela privação de liberdade.

Com esse dado, podemos dizer que se confirma a tese de Fernandes e Costa (2021) de que a aplicação da lei se orienta a partir da vontade dos legisladores, e da tese de Almeida e Morais (2021) sobre a tendência excessiva à internação. Nesse sentido há uma contribuição de Bonalume e Jacinto (2019) importante:

Os dados revelam as tensões e contradições do tempo presente que se situam entre a proteção e a punição, o que evidencia a necessidade de um amplo e sério debate em torno da questão, já que privilegiar medidas de coerção e repressão em detrimento da proteção social é caminhar na contramão das lutas em defesa dos direitos de adolescentes e jovens, sobretudo de negros, pobres e moradores da favela, que de forma violenta adentram no sistema judiciário pela via do encarceramento (Bonalume; Jacinto, 2019, p. 167).

---

<sup>12</sup> O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é um órgão do Poder Judiciário brasileiro criado pela Emenda Constitucional nº 45/2004, com o objetivo principal de controlar, fiscalizar e aprimorar a administração e a prestação jurisdicional no país. Sua função é garantir a eficiência, transparência e integridade do sistema judiciário, além de promover a modernização e a uniformização das práticas judiciais.

Em um sentido mais profundo, o problema levantado, pode significar que a lógica punitivista tende, conforme dados do Levantamento do SINASE (Brasil, 2023b), a recair sobre os meninos, negros, pobres e das periferias, que “são alvos de estigmas e discriminação, seja pelo local em que residem, pela cor da pele, pelos locais que podem ou não frequentar” (Almeida; Pederson; Silva, 2020, p. 12). Ao que parece, esses adolescentes estão sendo penalizados pelos atos que cometem, mas também, e talvez principalmente, pelo que são.

O Relatório da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos (CIDH, 2021), fruto de uma pesquisa realizada entre 2018 e 2019 no Brasil, constatou que as políticas de segurança pública ainda adotam práticas de discriminação racial, que expõem pessoas afrodescendentes e moradores de áreas periféricas a um risco maior de serem detidas e submetidas a tratamentos abusivos por parte de agentes policiais. Além disso, destacou que essa realidade tem um impacto direto nas instituições de privação de liberdade, como presídios e Unidades de MSE, onde a superlotação cria ambientes propícios à tortura e a outras formas de violação dos direitos humanos (CIDH, 2021).

No contexto do Nordeste brasileiro, as MSE apresentam desafios semelhantes aos encontrados nas demais regiões do país, como o problema da superlotação das Unidades de privação de liberdade (Brasil, 2023b). Destacando as variações no número de Unidades de internação e a quantidade de adolescentes privados de liberdade nos estados do nordeste, temos:

**Quadro 2 - Número de Unidades e de adolescentes em internação pelo Levantamento Anual do SINASE**

ESTADOS	Nº UNIDADES	Nº DE ADOLESCENTES
PE	25	555
CE	17	498
BA	17	184
AL	17	146
RN	12	124
PB	12	117
PI	12	112
MA	11	187
SE	5	75

Fonte: Brasil (2023b).

Como podemos ver, o total de adolescentes privados de liberdade pode variar para mais que o dobro em estados como o mesmo número de Unidades de Internação, como o caso do Ceará em relação a Bahia e Alagoas. Evocando aquilo que o SINASE (Brasil, 2006a) estabelece, cada Unidade de internação deve ser estruturada para acolher até 40 adolescentes, organizada em espaços residenciais chamados de módulos, cada um com capacidade para no máximo quinze adolescentes. A realidade mostra como esse princípio não é cumprido.

Os Centros Socioeducativos destinados ao cumprimento de MSE de internação consistem, de acordo com pesquisa de Almeida e Moraes (2021), em um ambiente fechado, em que os DH dos adolescentes em conflito com a lei são restringidos. As autoras (*ibid.*), trazem à tona uma reflexão como as práticas internas das Unidades de internação, não condizem com o que é estabelecido nas normativas.

No Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2023b), contando as unidades do litoral, da Borborema e do Sertão, havia 117 adolescentes em restrição e privação de liberdade no estado, sendo 115 meninos e duas meninas. Destes 117 adolescentes, 70,9% declararam-se pardos e pretos, 25,6% brancos e 3,4% não declarados. A respeito da profissionalização 57,3% encontravam-se em profissionalização e 42,7% não. Sobre a profissionalização durante a internação, Nascimento (1994), traz um apontamento:

Os sujeitos que não integrados ao mundo do trabalho, ocupam o lugar do não-reconhecimento e exclusão de direitos, sem função produtiva passam a ser visto como um peso econômico para o estado, ao estarem numa medida de internação, o senso comum olha como uma regalia do Estado que lhes garante condições de sobrevivência sem que eles trabalhem, são estigmatizados e não ingressam no mundo dos direitos ou dele são expulsos (Nascimento, 1994, p. 31).

Na Paraíba, a situação do adolescente em conflito com a lei também passou por transições. No início dos anos 70, conforme o histórico institucional (Paraíba, 2019a), havia o Departamento do Menor, responsável por menores em situação irregular. Em 1975, a Paraíba criou a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor Alice de Almeida (FEBEMAA), responsável por políticas de bem-estar do menor no estado, adaptando diretrizes nacionais às necessidades locais. A fundação mantinha “Unidades de Acolhimento”, como eram chamadas na época, ou “Centro de Educação Produtiva”, sendo conhecido por “Pindobal”, no município de Mamanguape, que atendia adolescentes em situação de abandono ou envolvidos em atos

infracionais. Essa unidade foi desativada em 2005, após uma rebelião e um histórico de denúncias de violações de direitos<sup>13</sup>.

Com o advento da doutrina da proteção integral, o estado da Paraíba reformulou a política de atendimento, instituindo, em 1993, a Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida (FUNDAC), nome usado até o momento desta pesquisa. A FUNDAC é responsável pela gerência das medidas de internação provisória, privação de liberdade e semiliberdade.

Além de garantir os direitos previstos no ECA e no SINASE durante o cumprimento das medidas — tais como educação escolar adaptada ao contexto de restrição e privação de liberdade, atividades esportivas, culturais e de lazer, assistência médica, psicológica e odontológica, formação profissionalizante, bem como a garantia da dignidade humana e da segurança dos adolescentes sob sua tutela (Paraíba, 2019a).

Vale ressaltar que a implementação do SINASE no Estado da Paraíba se deu a partir da construção do Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo (Paraíba, 2015), para o período de 2015 a 2024, com monitoramentos periódicos realizados pelo governo e pela sociedade civil, por meio do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA), conforme pesquisa de Olímpio Oliveira (2023). O referido Plano visa garantir uma adaptação do SINASE às especificidades do Estado da Paraíba.

De acordo com o autor (*ibid.*), o Plano SINASE no Estado da Paraíba (Paraíba, 2015) emergiu como resposta aos dados de um diagnóstico de 2014, que expôs a quantidade de 555 adolescentes em MSE no meio fechado. Dois anos depois, em 2016, mais de 800 adolescentes estavam nas unidades geridas FUNDAC, resultando em superlotação e em uma série de rebeliões em todo o estado. A gravidade dessa situação impulsionou mudanças na gestão e no reordenamento do Sistema Socioeducativo Paraibano (Oliveira, 2023).

Na pesquisa de Olímpio Oliveira (2023), verificou-se que os eixos do Plano Estadual (Paraíba, 2015) estão em consonância com as disposições do SINASE, ao incorporar princípios e diretrizes semelhantes aos artigos do Plano Nacional. Entretanto, a socioeducação no estado ainda é marcada por fragilidades nas estruturas físicas, na prestação de serviços, na falta de profissionais e no déficit orçamentário. Apesar de o Plano Estadual estar vigente desde 2015, ainda são encontradas diversas dificuldades “na infraestrutura das unidades, na formação

---

<sup>13</sup> Para mais detalhes, ver: Ribeiro (2017).

continuada dos/as profissionais, no estigma social que os adolescentes e suas famílias enfrentam, dificultando a reinserção comunitária” (Oliveira, 2023, p. 93).

Para diminuir a distância entre legislações e práticas nas MSE, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (Brasil, 2019) apresenta algumas propostas: promoção de reformas nas unidades, formação para recursos humanos, aumento do orçamento para as MSE e investimento na qualidade do atendimento socioeducativo, colocando em prática os direitos previstos. Outra proposição é “contribuir para a redução da letalidade entre os adolescentes, uma vez que o efetivo cumprimento da MSE de internação propicia uma ruptura com o contexto territorial e com os principais fatores de letalidade juvenil por causas externas”<sup>14</sup> (Brasil, 2019, p. 62).

É imperioso pensar como um órgão responsável, entre outras coisas, pela modernização das práticas judiciais, aponte o encarceramento como uma medida protetiva para o adolescente em risco de letalidade. A pesquisa de Costa, Alberto e Silva (2019), com base em outros estudos, mostra que a internação tem funcionado como uma medida de preservação da vida para adolescentes que sofrem ameaças de morte em seus territórios de origem e também por oferecer “direitos que lhes foram ausentes em suas histórias de vida, como: acesso à escola, atendimento de saúde, oficinas pedagógicas, retirada de documentação pessoal, formação profissional” (Costa; Alberto; Silva, 2019, p. 4).

O texto do CNJ sobre a privação de liberdade também não aponta alternativas ao encarceramento de adolescentes. A ideia de abolir a punição é vista, na sociedade disciplinar e de controle, como uma utopia — algo bonito e inspirador para se compartilhar, mas um ideal distante (Passetti, 1999, p. 60).

Não obstante, o SINASE (Brasil, 2006a) traz que o objetivo de sua implementação é desenvolver uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos, em bases éticas e pedagógicas, para que o adolescente em conflito com a lei deixe de ser considerado um problema e passe a ser visto como uma prioridade social (Brasil, 2006a). Contudo, como evidenciado pelo CNJ (Brasil, 2019, p. 12), “ainda não conseguimos assimilar totalmente a doutrina da proteção integral, mesmo sabendo que, na maioria dos casos, a trajetória infracional é iniciada após um percurso na infância em que foram sonegados vários direitos humanos”.

Como vimos neste capítulo, a construção legal da criança e do adolescente como sujeito de direitos é um salto, mas ainda com heranças culturais e desafios na materialização, sobretudo para o adolescente que comete ato infracional. Já sabemos, de acordo com o ECA (Brasil,

---

<sup>14</sup> Letalidade juvenil por causas externas significa mortes por acidente, mortes violentas ou homicídios.

1990b), que a privação de liberdade não pode restringir direitos ao adolescente. É sobre a preservação do direito à educação e o modelo adotado no processo socioeducativo que trataremos no próximo capítulo, bem como dos princípios da educação em direitos humanos para tal modelo educativo.

### **3 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

A educação é um direito humano fundamental, garantido a todas as pessoas, reconhecido por diversas convenções internacionais, legislações nacionais e estabelecido como dever do Estado de garantir o acesso e a permanência nas instituições de ensino. No entanto, esse direito não se limita à presença física na escola; abrange o acesso a um processo educacional e social, capaz de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Um conjunto de dispositivos legais constitui o direito à educação durante a aplicação da medida socioeducativa (MSE) privativa de liberdade e o coloca como elemento central na socioeducação. Dados da realidade mostram como a escola se organiza dentro do espaço onde o adolescente é educando e socioeducando, evidenciam a necessidade de refletir sobre o modelo de educação adotado nessa especificidade e ajudam a questionar se a educação em e para os direitos (EDH) coaduna com os princípios da proteção integral.

#### **3.1 A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Ao historicizar a educação no Brasil, Ribeiro (1993) explica que, do período colonial — com a educação associada à Igreja Católica e voltada para crianças da elite — até o regime militar — com um modelo técnico e repressivo —, essa esteve a serviço das elites, desprivilegiando as camadas mais pobres da população e mantendo desigualdades e problemas históricos e estruturais, como a garantia do acesso universal e da qualidade da educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu artigo 26, legitima que todos têm direito à educação, sem distinção de qualquer natureza. No âmbito nacional, a Constituição Federal<sup>15</sup> (Brasil, 1988) ratifica que a educação é um direito de todos/as e que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990b) menciona a educação entre o conjunto de direitos fundamentais do artigo 4º<sup>16</sup>, a ser efetivada com absoluta prioridade pela família, pelo poder público e pela sociedade; e a Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990a) legitima o direito à educação com a necessidade de interferência estatal.

---

<sup>15</sup> A CF trata especificamente do direito à educação, à cultura e ao desporto nos artigos 205 a 214.

<sup>16</sup> Art. 4º do ECA, estabelece que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990b).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), LDBEN, Lei nº 9.394/96, principal legislação que regula a educação brasileira, estabelece os princípios, os objetivos e as diretrizes da educação nacional. Em sua discussão, Gallo (2002) convida-nos a repensar a educação “para além dos planos, dos parâmetros, das diretrizes, da LDBEN, das políticas produzidas pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder, mas uma educação do cotidiano dos educandos e professores” (Gallo, 2002, p. 173).

Com foco no recorte deste estudo, encontramos alguns documentos e textos legais que apresentam o direito à educação de adolescentes em privação de liberdade:

Quadro 3 - Síntese das normativas do direito à educação em privação de liberdade

<b>Título</b>	<b>Dispositivo/Teor</b>
Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)	Art. 28: Garante o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles em conflito com a lei.
Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça Juvenil ou Regras de Beijing, da Organização das Nações Unidas (1985)	Art. 26: Diz que os menores em instituições devem receber toda a assistência necessária social e educacional, dentre outras, para favorecer seu desenvolvimento integral.
Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade ou Regras de Havana <sup>17</sup> (1990)	Art. 38 a 43: tratam do direito à educação e profissionalização durante a privação de liberdade.
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Art. 94 e 124: Garantem o direito à educação e à profissionalização para adolescentes que cumprem MSE em Unidades privativas ou restritivas de liberdade.
Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012)	Art. 59: trata da garantia do direito à educação para os adolescentes em cumprimento de MSE, reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo. No art 8º exige que os planos de atendimento socioeducativo contemplem ações voltadas para educação.

<sup>17</sup> As Regras de Havana são um marco internacional no campo da proteção dos direitos dos adolescentes privados de liberdade. Foram aprovadas pela Assembleia Geral da ONU em Havana - Cuba em 1990. Serviram para completar as Regras de Beijing, mas com foco específico nas condições e tratamento destinados aos adolescentes durante a privação de liberdade (ONU, 1990c).

Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 03/2016 (2016)	Traça diretrizes nacionais para o atendimento escolar para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, orientam sobre a escolarização inclusiva e de qualidade na privação de liberdade.
--	---

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Embora não aborde a educação para pessoas privadas de liberdade, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990d) é um compromisso global do qual o Brasil é signatário, visando à universalização da educação básica de qualidade, para crianças e jovens, com equidade e inclusão. E o Plano Nacional de Educação (PNE) define diretrizes para: a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; formação para o trabalho e para a cidadania (Brasil, 2014).

As diretrizes internacionais são incorporadas pelo Brasil, impulsionando legislações nacionais que constituem a garantia do direito à educação para sujeitos privados de liberdade. A partir delas, os Estados devem assumir a educação para os adolescentes em privação de liberdade, reconhecendo-a como parte da política pública de educação. De acordo com Julião (2016), as diretrizes para a educação em espaços de privação de liberdade assumem um papel importante para desmistificar a educação como uma regalia, inscrevendo-a como um direito previsto legalmente na Constituição Federal, na LDBEN e, especificamente para adolescentes, no ECA e no SINASE. (Brasil, 1988; 1990; 1996; 2012)

Nessa esteira, em 2016, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar na Socioeducação (Brasil, 2016), reconhecendo a educação como pilar do sistema educativo, orientando que as escolas garantam aos adolescentes o direito de serem matriculados quando chegam à Unidade de internação, em qualquer período do ano, independentemente da apresentação de documentos pessoais e escolares (Brasil, 2016).

O levantamento anual do SINASE (Brasil, 2023b) mostra que o fato de os adolescentes estarem matriculados e frequentando a escola durante o cumprimento da medida não constitui, necessariamente, um indicador de escolaridade. A escolarização do adolescente em cumprimento de MSE deve ser “um processo intencional e organizado por meio do qual se oportuniza o encontro com a cultura e com saberes, de modo sistematizado, com o objetivo de assegurar a formação para o exercício da cidadania” (Brasil, 2023b, p. 30).

No cotidiano da educação no Brasil, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 (IBGE, 2020) mostraram que 89,2% dos sujeitos na faixa etária dos 15 aos 17 anos estão na escola, e que as idades de 15 e 16 anos apresentam a maior taxa de evasão e abandono escolar. No recorte da educação em unidades de MSE privativas de liberdade, a Pesquisa de Avaliação do SINASE (Brasil, 2020b) mostrou que, mesmo quando há escolas no interior dessas unidades, a escolarização formal não atinge a totalidade de adolescentes, o que contraria as diretrizes supracitadas.

A partir do ECA (Brasil, 1990b), há uma atenção ao direito à educação formal e à escolarização, o que deve implicar na vinculação do adolescente à escola durante a MSE. A partir do SINASE (Brasil, 2006a), a obrigatoriedade da oferta de educação formal dentro das unidades socioeducativas ganha diretrizes integradas aos sistemas estaduais de ensino público, elencando que essas devem:

- 1) garantir na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade;
- 2) construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades consequentes, complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas;
- 3) garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes, podendo, para tanto, haver Unidade escolar localizada no interior do programa; Unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa. (Brasil, 2006a, p. 59).

Houve, no entanto, dificuldade de encontrar informações que historicizassem e aprofundassem como o processo de escolarização formal acontecia na doutrina da situação irregular, como acompanhou a estruturação do SINASE e como as escolas começaram a ser inseridas intramuros nas Unidades de internação.

A escola que foi campo de estudo desta pesquisa funciona, como já dito, nas dependências de uma Unidade socioeducativa. Sendo assim, tomei como referência pesquisas de Julião (2016) sobre a “Escola na e da Prisão”. Embora tenha como base o sistema penitenciário para adultos, os dados sobre o direito à educação em contextos privativos de liberdade no Brasil podem ser refletidos no território socioeducativo. O autor (*ibid.*) explica que experiências isoladas de educação para pessoas privadas de liberdade sempre existiram no Brasil, a partir de vivências promovidas por voluntários, por grupos religiosos ou por ações de Organizações Não Governamentais (ONGs).

De acordo com o mesmo autor (*ibid.*), é apenas em 2005 que a educação no contexto prisional passa a ser pautada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), que implementa a política nacional de educação para jovens e adultos nos cárceres brasileiros (Julião, 2016). No ano seguinte, o SINASE (Brasil, 2006a) define as diretrizes para a oferta de educação formal nas Unidades socioeducativas, integrando o sistema socioeducativo ao sistema público de ensino, com o objetivo de garantir aos adolescentes o direito à continuidade da escolarização.

Para Almeida e Moraes (2021), a educação durante a privação de liberdade é essencial para a eficácia da MSE. Ao garantir o acesso a direitos e oportunidades, a educação possibilita o que as autoras chamam de deslocamento infracional — uma mudança potencial proporcionada pela inclusão emancipatória do adolescente excluído, por meio do diálogo e do acolhimento social. Já Padovani e Ristum (2013) se referem a esse processo como descontinuidade no envolvimento com atos infracionais, ou seja, uma ruptura no ciclo de violência e reincidência. Ao criticarem a precariedade das instituições escolares e do sistema socioeducativo, ambas as duplas de autoras argumentam que as MSE seriam mais efetivas se promovessem experiências e oportunidades capazes de levar o adolescente à reflexão sobre sua condição de exclusão, proporcionando uma formação cidadã por meio da educação (Padovani; Ristum, 2013; Almeida; Moraes, 2021).

Segundo o Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo, encomendado pelo Instituto Alana (2023), para que o direito à educação seja efetivado nas MSE, é necessária a articulação entre duas políticas públicas. No entanto, a análise dos planos estaduais de educação e socioeducação revelou ausência de monitoramento desse direito. Os planos não dialogam entre si, e a falta de um plano educacional específico para a socioeducação dificulta a escolarização dos adolescentes em privação de liberdade. Essa realidade é observada também no estado da Paraíba, onde a Escola investigada nesta pesquisa demonstrou desarticulação entre as políticas educacional e socioeducativa.

Garantir o direito à educação no sistema socioeducativo não é mera liberalidade. Todos os adolescentes, inclusive aqueles privados de liberdade, devem ter garantido não só o seu direito à educação, mas também a possibilidade de sonhar e construir seus projetos de vida. A educação concede os alicerces para que esses caminhos sejam concretizados e, sobretudo, para mostrar que eles existem e que as condições de vida às quais esses adolescentes foram submetidos – e que os levaram ao sistema socioeducativo – não são as únicas possíveis (Instituto Alana, 2023, p. 17).

As Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar na Socioeducação (Brasil, 2016) estabelecem que a escolarização deve visar à reinserção social integral, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos. A centralidade da escolarização nas Unidades socioeducativas deve ser priorizada de forma a contribuir com a continuidade da trajetória escolar dos adolescentes após o cumprimento da medida. Dessa forma, destaca-se também a importância das medidas em meio aberto e do acompanhamento dos egressos (Brasil, 2016). A educação, portanto, deve ser pensada antes, durante e após a MSE, quando o adolescente — sujeito de direitos, mas também de desejos e sonhos — retorna à sua comunidade e reencontra antigos e novos desafios.

Nesse contexto, Machado, Zappe e Dias (2023) apontam o engajamento escolar como um dos fatores de proteção contra o envolvimento em atos infracionais e contra a reincidência. Outros fatores de proteção incluem: não exposição à violência, boas relações com professores e colegas, projetos de continuidade dos estudos, frequência escolar regular, bons níveis de escolaridade e participação em atividades extracurriculares e sociais.

Abrimos um espaço para uma reflexão sobre a intencionalidade, prevista no ECA (1990b), no SINASE (2006a) e nas Diretrizes Escolares (2016) para adolescentes durante a MSE, de reinserir integralmente o adolescente na sociedade, após um período privativo de liberdade. Nenhum desses documentos legais, no entanto, explicita como essa reinserção deve ocorrer. Padovani e Ristum (2013) criticam a concepção de reinserção baseada na escolarização e profissionalização, argumentando que “os adolescentes privados de liberdade, em sua maioria, nunca estiveram de fato inseridos socialmente” (Padovani; Ristum, 2013, p. 979).

Como visto, a garantia do direito à educação para adolescentes privados de liberdade, não cumpre apenas um papel formativo, ela é uma condição basilar para auxiliar os objetivos das medidas socioeducativas. No entanto, a realidade da educação ofertada para adolescentes intramuros da socioeducação, enfrenta inúmeros desafios, como veremos a seguir.

### 3.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Para Dias (2016), a educação tem como objetivo facilitar o acesso ao conhecimento e promover a cidadania, organizando e transmitindo os saberes acumulados pela sociedade. A escola, nesse contexto, é o que a autora chama de *locus privilegiado*, uma instituição social essencial para a formação inicial do indivíduo, ajudando crianças e adolescentes a se entenderem como parte de uma comunidade histórica e a se posicionarem no mundo.

A educação nas medidas socioeducativas (MSE) — seja formal, não formal ou informal — deve ser compreendida como um processo amplo, que envolve acesso a direitos, leitura crítica da realidade, exercício da cidadania, aprendizagens, desenvolvimento pessoal e elaboração de um projeto de vida. Nesse universo, a escolarização é um dos pilares da educação formal e tem como objetivo garantir a inserção dos adolescentes em espaços escolares, reconstruir seus projetos de vida e assegurar seus direitos.

De acordo com o Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2023b), dos 11.556 adolescentes privados de liberdade em 2023, 10.465 estavam frequentando a escola, o que corresponde a 89,8% do total. Isso significa que 1.091 adolescentes ainda estavam sem acesso à educação, sendo que o documento não identificou as razões dessa exclusão, o que revela fragilidades no sistema socioeducativo (Brasil, 2023b).

A escola no interior da socioeducação apresenta desafios significativos. De acordo com a Pesquisa de Avaliação do SINASE (Brasil, 2020b), apenas 50% das Unidades de privação de liberdade oferecem ensino regular, sendo 70% na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem especificação da modalidade nos outros 30%. O Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo afirma que, “passados mais de dez anos da promulgação do SINASE, a inserção na rede escolar e a qualidade do ensino para adolescentes em privação de liberdade são difíceis de mensurar e estão aquém do ideal” (Instituto Alana, 2023, p. 14).

No contexto deste estudo, os desafios da escola pesquisada ocorrem intramuros — ou seja, dentro de uma Unidade de internação para adolescentes que cometem atos infracionais. Esses espaços e políticas públicas se interrelacionam, e apresentam documentos, diretrizes, Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Projetos Político-Pedagógicos Institucionais (PPPI) e dificuldades próprias.

A prioridade da educação nas MSE tem o desafio de não se limitar à mera escolarização. Como afirma Craidy (2009), é preciso tornar essas medidas verdadeiramente socioeducativas. A autora questiona: “é possível educar nas MSE?”, e responde: “não apenas é possível como é indispensável para a vida e para o reconhecimento social, em virtude da gravidade da situação social que os produziu como destinatários de MSE” (Craidy, 2009, p. 12).

Na realidade brasileira, a educação oferecida no interior das MSE é, predominantemente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica voltada para quem não teve acesso ou continuidade de estudos no tempo adequado. A EJA deve garantir oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos

educandos, seus interesses, condições de vida e trabalho, conforme o artigo 37 da LDBEN (Brasil, 1996).

No estado da Paraíba, a Lei nº 11.100/2018 instituiu o Programa de Educação Integral a ser desenvolvido em escolas da rede pública estadual, incluindo as Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) (Paraíba, 2018). Esta última, foco deste estudo, visa oferecer educação integral e inclusiva, com 40 horas semanais de atividades para adolescentes em cumprimento de MSE, buscando “formar cidadãos solidários, socialmente ativos; desenvolver processos formativos para o protagonismo juvenil; desenvolver aptidões e conscientizar acerca das responsabilidades sociais e individuais” (Paraíba, 2018, p. 1).

Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de MSE, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se enxergarem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (Paraíba, 2018, p. 2).

A escola na socioeducação recebe adolescentes na faixa etária para o ensino fundamental e para o médio, uma vez que cumprem MSE aqueles entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990b). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>18</sup>) prevê que o Ensino Fundamental, deve favorecer as bases do conhecimento, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. O Ensino Médio deve favorecer o desenvolvimento de competências técnicas, preparação para o mundo do trabalho, alinhadas com os interesses do educando e com seu projeto de vida. Na BNCC, competência é definida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018a, p. 8).

---

<sup>18</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens, habilidades e competências essenciais que todos/as educandos/as devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Estabelece diretrizes para o Ensino Fundamental, e o divide em duas etapas: Anos Iniciais do 1º ao 5º ano e Anos Finais do 6º ao 9º ano. O Ensino Médio é definido como um ciclo único com duração de três anos.

A realidade, no entanto, mostra-se distante do que está previsto nos textos, a exemplo da ECIS analisada na presente pesquisa. A Direção da Escola, nos contatos iniciais do desenvolvimento desta pesquisa, contou que a principal mudança ocorrida quando a Escola adotou o Tempo Integral<sup>19</sup> foi o aumento da equipe de 20 para 80 profissionais, para atender três Unidades de internação, incluindo a qual faz-se referência direta, e uma de internação provisória, cada uma com sua própria equipe de educação.

A referida Escola deveria funcionar por 40 horas semanais, como previsto pela lei e recomendado na BNCC, com 40 minutos para cada atividade. No cotidiano escolar, uma interlocutora da Escola pesquisada nesse estudo, afirmou, em conversa, que não é possível estabelecer o modelo de Escola em Tempo Integral dentro da socioeducação, e que embora, a Secretaria de Educação faça essa exigência, não a viabiliza. De acordo com ela, ainda, cada aula dura apenas 30 minutos “por causa da dinâmica da Unidade de separar pequenos grupos por ciclo educativo e por *facção*<sup>20</sup>” (Dados da Pesquisa,, 2025).

Assim, a garantia da educação e da escolarização na Escola pesquisada no presente trabalho, é comprometida, pois cada grupo de adolescentes tem, no máximo, duas horas de aula por dia, quatro dias da semana, pois, às quartas-feiras, são liberados para receber visitas.

A implementação da Escola Cidadã Integral Socioeducativa partiu do modelo de Escola Integral que já funcionava em 100 escolas do Estado da Paraíba, conforme Oliveira (2023). Nesse processo de implementação da ECIS, o autor (*ibid.*) afirma que os profissionais passaram por capacitação para atender às exigências do modelo escolar adotado; as salas foram organizadas por temas, e uma disciplina com o nome “Projeto de Vida” foi incluída no cotidiano dos socioeducandos, como uma ferramenta pedagógica para apoiar a reintegração na sociedade.

<sup>19</sup> Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a).

<sup>20</sup> O termo facção aparecerá nesse texto pois faz parte da descrição de falas dos/as profissionais que participaram das entrevistas para o desenvolvimento desta pesquisa. No dicionário o termo *facção* aparece como uma reunião daqueles que causam perturbação à ordem pública ou têm propósitos ilícitos: facção criminosa. Na Unidade pesquisada é utilizado para referir-se a dois grupos criminosos que atuam e dividem territórios extramuros. Um princípio do ECA reforçado no SINASE (Brasil, 1900; 2012), é que os adolescentes sejam separados nas Unidades de Internação, por gravidade de ato cometido. Logo, o posicionamento desta pesquisadora é que esse termo reforça estigmas que podem implicar na percepção social e no tratamento dado a esses adolescentes. Além da gravidade do Estado propagar essa cultura ao forçar que os adolescentes se identifiquem a partir das facções e deixe isolado aquele que não pertence a nenhuma delas.

Projeto de Vida: é um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro [...] deve ser propostas atividades para estimular a capacidade do estudante de construir objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, como também para planejar suas metas de autorrealização, suas habilidades socioemocionais e para exercitar sua liderança e seu empreendedorismo (Paraíba, 2018, p. 2).

Por outro lado, Almeida, Lima e Leite (2022) afirmam que os adolescentes da ECIS apresentam mais dificuldades de aprendizagem do que aqueles que se encontram em escolas regulares. Fraga e Costa (2014) mostram que o desinteresse dos adolescentes que cometem ato infracional evidencia uma escola despreparada para tratar especificidades, que segregam e contribui com a descontinuidade dos estudos.

Uma das estratégias da socioeducação é o desenvolvimento do Plano Individual de Acompanhamento (PIA), um instrumento pedagógico recomendado pelo SINASE (Brasil, 2012), que deve ser elaborado pela equipe da Unidade com o adolescente e sua família, contendo ações e metas para o seu desenvolvimento, considerando as potencialidades, necessidades e o contexto social ao qual ele pertence. Podemos dizer que o PIA e a disciplina Projeto de Vida, adotada nas ECIS da Paraíba, têm similaridades e se configuram como instrumentos pedagógicos com foco individualizado no processo socioeducativo e educativo de cada adolescente; porém, não são trabalhados conjuntamente, o que indica a desarticulação das políticas de educação e socioeducação.

Costa, Alberto e Silva (2019), ao se basearem em experiências de outros estados e analisarem a Paraíba, incluindo a Unidade pesquisada neste estudo, concluíram que alguns fatores se apresentam como desafios à educação na socioeducação, como carga horária reduzida, salas de aula inadequadas, falta de materiais pedagógicos e interrupções das aulas por questões de segurança. Além disso, as autoras (*ibid.*) afirmam que a educação nesse contexto é atravessada pela reprodução de uma cultura prisional e pela falta de preparo dos profissionais. Com isso, é possível perceber que os problemas expostos por uma das profissionais (Dados da Pesquisa, 2025), da escola pesquisada, refletem uma realidade nacional.

A pesquisa de Padovani e Ristum (2013) e os dados do Instituto Alana (Instituto Alana, 2023) confirmam que uma parte expressiva dos adolescentes já havia interrompido os estudos quando ingressaram na Unidade de internação; a grande maioria encontra-se em defasagem escolar, revelando que não teve o direito de acesso e permanência na educação garantido e, no geral, apresenta uma relação difícil com a escola.

Informações também confirmadas por Costa, Alberto e Silva (2019, p. 4): “nas histórias de vida dos adolescentes em MSE, a escola caracterizou-se como espaço excludente, repercutindo na evasão”. É um desafio que se retroalimenta, pois, de acordo com Padovani e Ristum (2013), a baixa escolaridade é um fator de risco para atos infracionais e, depois da MSE, a descontinuidade dos estudos é comum.

A escola, dentro da medida socioeducativa de internação, tem cumprido seu papel de proporcionar conhecimento e de transmitir conteúdo. Contudo, pouco tem atuado com vistas à prevenção da reincidência, não existindo, de fato, ações sistemáticas para atingir esse objetivo. Foram identificadas ações isoladas dos professores, geralmente em forma de diálogos e aconselhamentos, valendo-se da proximidade com os adolescentes que a relação professor aluno proporciona (Padovani e Ristum, 2013, p. 982).

Na mesma linha, Franco e Bazon (2019, p. 13) indicam que o percurso escolar e a relação do adolescente em conflito com a lei com a escola é negativa, marcada por problemas de relacionamento com professores/as e colegas, baixo desempenho e recorrentes sanções das autoridades escolares. Machado, Zappe e Dias (2023) corroboram a afirmativa de que um espaço escolar excludente pode contribuir com o engajamento no ato infracional, pois são adolescentes que, em geral, tiveram mais experiências negativas com a escola, como desmotivação, repetências, indisciplina, transferências e expulsão.

Fraga e Costa (2014) sustentam-se na premissa de que educandos menos favorecidos socialmente não têm acesso a recursos para o sucesso escolar e que a escola reproduz mecanismos de exclusão em suas práticas e, através do currículo oculto, reforça ideias que permeiam o imaginário social sobre adolescentes em conflito com a lei. As autoras (*ibid.*) demonstram que a vivência escolar dos adolescentes antes da MSE é, comumente, marcada por situações negativas e que, comparada com a experiência nas MSE, pode criar dificuldades futuras na vida escolar e social dos adolescentes.

Assim, os adolescentes chegam à Unidade socioeducativa com dificuldades de pertencer à instituição escolar, que, com um currículo distante da realidade, influencia no desinteresse pela escola, conforme Fraga e Costa (2014). Outro desafio é que a escola tende a culpabilizar os educandos pelo baixo rendimento e pela indisciplina, “tornando a relação entre a escola e o adolescente em conflito com a lei instável, com práticas pouco efetivas ou excludentes que contribuem para o abandono ou desengajamento escolar” (Machado; Zappe; Dias, 2023, p. 9).

A educação deve ser capaz de apresentar incentivos para desenvolver qualidades humanas, democráticas, tolerantes, responsáveis, críticas e conscientes da vida em sociedade, considerando os educandos e suas diferentes personalidades, experiências e origens socioeconômicas. Para Bittar (2016), “não há escola sem reflexão sobre os estados da sociedade, e não há sociedade possível sem que a escola seja capaz de cumprir sua tarefa de preparar para as profissões e para a cidadania” (Bittar, 2016, p. 62). Mas frisa que a educação não deve se limitar a um treinamento para inclusão no mundo do trabalho; deve ser também uma forma de humanização.

Concomitantemente ao processo de escolarização, deve acontecer a profissionalização na MSE. A educação deve fortalecer competências educacionais, sociais e o ingresso do adolescente no mundo do trabalho (Brasil, 2006a). Julião (2016) sustenta que há uma expectativa social muito alta em torno do papel da educação no cárcere, que, somada à profissionalização, compõe um imaginário de salvação. A análise de Costa, Alberto e Silva (2019) mostra que a formação profissional e a escolarização significam, para os adolescentes privados de liberdade, uma chance de ingressar no mundo do trabalho, desvincular-se dos atos infracionais e ascender socialmente — porém, num plano idealizado, pois a realidade depende de fatores e oportunidades que serão ofertados ou não a esses.

Há de se chamar atenção para o fato de que a educação na privação de liberdade começa com sujeitos enfurecidos, com sentimento de injustiça e incompreensão, quando internados e obrigados a frequentar a escola, já que ela é percebida como parte da punição (De Maeyer, 2013). Uma profissional da Escola pesquisada nesse estudo, confirmou esse dado ao dizer que “a Unidade é a mais desafiadora de ser trabalhada. Diferente da Provisória, onde os adolescentes têm a expectativa de sair, na Internação, eles vão após serem sentenciados, chegam na sala de aula furiosos e são obrigados a ir, não têm opção” (Dados da Pesquisa, 2025). Costa, Alberto e Silva (2019), em sua pesquisa na mesma Unidade onde este estudo se desenvolveu, afirmaram que a internação provoca sentimentos de raiva, revolta e injustiça nos adolescentes.

Os adolescentes acumulam experiências de negação e/ou fragilidade de acesso à educação, conforme Fraga e Costa (2024). Os adolescentes já haviam abandonado a escola por “falta de interesse, aproximação com o mundo da criminalidade associado ao uso de drogas e à autoexclusão, sentimento de não pertencimento à comunidade escolar, desempenho retórico pouco favorável do aluno oriundo de meio popular” (Fraga; Costa, 2014, p. 91). Podemos refletir se são somente os adolescentes nessas condições que abandonam as escolas ou se as escolas também os abandonam ao não se prepararem para eles.

De Maeyer (2013) considera que, em contextos privativos de liberdade, a educação é oferecida para preencher lacunas do ócio. Assim como os esportes, cursos profissionalizantes e trabalhos, ela funciona para manter o interior dessas instituições controlado, mais do que para a promoção do bem-estar físico, social e intelectual dos sujeitos. Assim, a educação nesses espaços não é construída a partir das necessidades e interesses dos sujeitos, mas da própria estrutura do aprisionamento. Julião (2016) acrescenta que são experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade, que, por acaso, estão naquele ambiente, mas não são pensadas para ele.

Apesar de Julião (2016) e De Maeyer (2013) tecerem suas críticas ao contexto prisional, podemos dizer que a experiência no sistema socioeducativo tem aspectos semelhantes, uma vez que os próprios informantes da pesquisa, revelaram que, muitas vezes, “a ida às aulas é, para o adolescente, apenas um alívio para o confinamento; outras vezes, vão porque são obrigados” (Dados da Pesquisa, 2025). E, se o desenho do modelo educacional não é pensado para além da obrigação institucional, ele se assemelha às observações dos autores citados.

Na mesma perspectiva, Fraga e Costa (2014) apoiam-se nas ideias de autores que afirmam que os adolescentes chegam à escola com um conjunto de desigualdades e que não considerar isso acaba por reforçá-las. A escola tende a selecionar e eliminar esses adolescentes, gerando consequências para o presente e o futuro deles. As autoras (*ibid.*) reforçam que a escola, com uma herança histórica de ser destinada às elites, não tem o preparo para lidar com adolescentes mais pobres, falha no processo de educar e é também responsável pelo fracasso escolar deles.

Embora a presente pesquisa não dê conta de analisar a vivência dos adolescentes com a educação antes e depois da internação, é sabido que as dificuldades educacionais não acontecem de forma isolada durante o cumprimento da MSE. Os estudos mostram que, em geral, uma trajetória escolar complicada está associada à prática de atos infracionais; que a chance de um adolescente terminar seus estudos após a internação é frágil; que o desengajamento escolar também é fruto da relação com os/as educadores/as e da falta de conexão dos conteúdos com as realidades. Autores como Franco e Bazon (2019), Machado, Zappe e Dias (2021) trazem em seus trabalhos conteúdos que reforçam os pontos aqui levantados.

Machado, Zappe e Dias (2023, p. 9), por exemplo, dialogam com estudos que apontam para dificuldades no desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas para os adolescentes que são inseridos no sistema de Justiça juvenil, fato que dificulta a vinculação e o engajamento escolar. A falta de acesso à trajetória escolar anterior ao ingresso do adolescente

em uma MSE pode prejudicar seu desenvolvimento educacional, assim como a falta de garantias e acompanhamento após o cumprimento da medida.

Sobre a importância de se ter conhecimento das trajetórias escolares antes do ato infracional, Davis (2018), embora trate de adultos em suas pesquisas, identificou que as escolas frequentadas por negros e pobres reproduzem as estruturas da lógica prisional quando a disciplina e a segurança se sobrepõem ao desenvolvimento dos sujeitos. A autora pontua que homens negros vivenciam uma continuidade perigosa na forma como são tratados: na escola, onde são disciplinados como criminosos em potencial; nas ruas, vulneráveis ao perfil racial da polícia; e na prisão, amontoados e privados praticamente todos os seus direitos.

Como seria uma sociedade na qual raça e classe não fossem causas determinantes da punição, em que as escolas fossem desmilitarizadas e funcionassem como veículos poderosos para o desencarceramento, que a educação crítica e de qualidade fosse ofertada para todas as pessoas, que o sistema de saúde oferecesse alternativas para pessoas com problemas com drogas e que o uso não fosse criminalizado, que o sistema de justiça fosse baseado na reparação e na reconciliação em vez de na punição (Davis, 2018, p. 16).

Com isso, é possível perceber a urgência de dar suporte ao desenvolvimento de uma proposta educacional que acolha os adolescentes e que promova aprendizagens, antes que elas precisem ser adaptadas ao espaço restritivo de liberdade. Nesse espaço, para Almeida e Moraes (2021), a atuação do educador deve, essencialmente, ultrapassar as barreiras do ambiente hostil, estimulando os educandos-socioeducandos a partir de suas especificidades e experiências.

Partindo da análise de De Maeyer (2013, p. 34), ao afirmar que “educação e prisão sempre formaram um par incoerente”, aplicamos essa premissa às escolas e unidades de internação. Na linha de pensamento desse autor (*ibid.*), a privação de liberdade é um cenário que contradiz a educação; é um espaço antieducativo, que oferece aprendizagens das quais não é possível dizer se serão úteis quando os sujeitos estiverem livres — uma educação que, muitas vezes, se apresenta como outra face da mesma moeda da repressão.

Para Almeida, Lima e Leite (2022), a inserção do adolescente na escola durante o cumprimento da MSE deveria significar o acesso a direitos e oportunidades de superar suas condições de exclusão. As autoras (*ibid.*) apoiam-se na ideia de que a socioeducação deveria favorecer possibilidades para que os adolescentes superassem as condições que os levaram a cometer atos infracionais. Seus conteúdos deveriam se direcionar para a realidade: “o conteúdo

das disciplinas se apresenta com menor importância na escola da Unidade, já que esta coloca como objetivo maior a formação moral” (Padovani; Ristum, 2013, p. 975).

Assim, é possível afirmar que o desafio de implementar uma educação escolar para adolescentes em MSE de internação, cujas vivências culturais e trajetórias escolares foram marcadas por contextos de fragilidade no acesso aos direitos, é imenso. De Maeyer (2013) critica o modelo de educação para pessoas privadas de liberdade e propõe uma educação em que seja possível a circulação de ideias, e que estas sejam efetivas para toda a vida, mesmo quando os corpos não estejam livres para circular. É partindo dessas críticas que o próximo tópico tratará de uma possibilidade de educação para esse cenário.

### 3.3 A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS COMO UM MODELO POSSÍVEL PARA SOCIOEDUCAÇÃO

No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), há uma ênfase na necessidade de educar para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Na Declaração da Conferência Mundial de Direitos Humanos<sup>21</sup> (ONU, 1993), ficou estabelecido que os Estados-membros deveriam assumir o compromisso de inserir os direitos humanos (DH) no currículo de ensino, sendo considerada um marco para a educação em e para os direitos humanos (EDH).

Na América Latina, a EDH surgiu em contextos de transição democrática, atuando como forma de resistência ao autoritarismo e às violações da dignidade humana, além de contribuir para o fortalecimento da democracia (Zenaide, 2016; Candau, 2016). No Brasil, embora experiências com EDH já ocorressem nos anos 1980, especialmente em iniciativas de ONGs e governos progressistas, foi apenas em 2003 que o governo federal assumiu um papel mais ativo, com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), (Candau, 2016). Segundo Zenaide (2016), o PNEDH consolidou a EDH como política pública, articulando ações no ensino formal e não formal para sensibilizar e formar profissionais comprometidos com a construção de uma cultura de direitos humanos.

A Década da Educação em Direitos Humanos, que compreendeu o período de janeiro de 1995 a dezembro de 2004 (ONU, 1997), reafirmou que a EDH é parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um DH fundamental de toda pessoa em: informar-se, saber, conhecer,

---

<sup>21</sup> Também conhecida como conferência de Viena, realizada em 1993, representou um importante marco na consolidação dos direitos humanos em âmbito global.

defender e proteger seus direitos. Os Estados signatários, como o Brasil, comprometeram-se a inserir os DH na centralidade dos seus sistemas de ensino. Assim, o conceito da EDH se consolidou no Brasil e, de acordo com o PNEDH, significa um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos para:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre DH e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos DH em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e coletivas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos DH e reparação das violações (Brasil, 2003, p. 17).

O PNEDH (Brasil, 2003) ratifica que a educação é, ao mesmo tempo, um direito humano e um meio para realizar outros direitos, devendo ser direcionada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, de suas potencialidades, elevando a autoestima de grupos socialmente excluídos, para efetivar a cidadania e reforçar valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos. Mas não traz, de forma clara, ideias/caminhos/possibilidades que contrastem com a dinâmica de silenciamento e obediência dos contextos de privação de liberdade. É um forte gargalo para as mudanças nas práticas educativas, conseguir sair das compreensões teóricas e, de fato, promover a educação em e para DH, enfrentando o desafio do como fazer.

As Diretrizes Nacionais da EDH contribuíram para a instrumentalidade na educação de crianças e adolescentes. Conforme Miranda e Cavalcante (2023), elas preconizam que todas as pessoas, independentemente do sexo, origem, identificação étnico-racial, condições socioeconômicas e culturais, orientação sexual e religiosa, identidade de gênero ou faixa etária, podem e devem produzir e disseminar a cultura dos DH.

Para falar da educação em direitos humanos, Carbonari (2006) diz que é preciso focar no sentido da educação, como processo centrado na humanização integral dos sujeitos, sem se limitar à formalização de conteúdos, tornando a escola um espaço e, ao mesmo tempo, um processo social de construção de relações educativas. Para o autor, a EDH, por ter um compromisso com o enfrentamento das violações de direitos, é predisposta à transformação dos sujeitos e à construção de uma nova ética, tendo como seu sentido profundo:

educar e educar-se em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações, é afirmar os seres humanos como seres em dignidade, direitos, da construção de uma nova cultura dos DH e de novas subjetividades. (...) A pedagogia da educação em direitos humanos é uma pedagogia do diálogo-indignação da responsabilidade-solidariedade, deve trabalhar permanentemente o conflito e sua resolução (Carbonari, 2006, p. 4).

Há uma tríade apresentada por Benevides (2000) ao explicar a essencialidade da EDH: é uma educação permanente e global; é voltada para a mudança de cultura; é um processo no qual valores devem ser incutidos, não apenas por meio da instrução, mas também na emoção dos sujeitos, educadores e educandos — do contrário, não poderá ser considerada educação, e muito menos educação em direitos humanos. Em um processo de EDH, é essencial “não perder a capacidade de se indignar diante da violência social e institucional, bem como experimentar exercer o potencial político que venha a transformar mentalidades, atitudes, modos de agir e governar” (Zenaide, 2016, p. 11)).

Ora, se o ambiente das medidas socioeducativas (MSE) é, historicamente e atualmente, violador de direitos humanos, como apresentado por Pereira e Mathias Junior (2016), seria oportuno adotar um modelo educacional que tem em sua centralidade a indignação contra as violações dos DH e a busca por transformação de mentalidades e práticas violadoras do sistema, dos socioeducadores ou dos próprios socioeducandos. E, pelo que cita Freire (1987), processos de desumanização não se verificam apenas nos que têm a humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam.

Os espaços da socioeducação expõem, muitas vezes, os adolescentes ao risco de sofrimento, físico ou psíquico, e a um desenvolvimento restrito ou vigiado. Mesmo prevendo a proteção integral dos atendidos e a promoção da dignidade da pessoa humana, paradoxalmente, tais espaços acabam por reduzir a autonomia, restringir a vivência social e comunitária. Os casos de negligência e maus tratos praticados no interior das Unidades de atendimento privativo de liberdade dos tempos do passado refletem, ainda hoje, nas práticas coercitivas, violentas e violadoras da integridade física e moral de adolescentes, impossibilitando a realização de qualquer proposta socioeducativa, numa afronta aos DH (Pereira; Mathias Júnior, 2016, p. 27).

Essa realidade expõe a urgência de levar a cabo os princípios do ECA e do SINASE (Brasil, 1990b; 2012), que enfatizam o respeito aos DH como valores que devem ser reconhecidos e vivenciados pelos/as profissionais e pelos adolescentes durante as MSE. As Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de MSE (Brasil, 2016) colocam a EDH como componente curricular obrigatório no processo

de formação inicial e contínua para os profissionais que atuam em Unidades de MSE de privação de liberdade, bem como o tema dos direitos humanos e educacionais.

Bittar (2016) atribui ao papel da EDH em contextos que requerem transformações — sobretudo quando envolve a juventude — a possibilidade de apresentar margens para o futuro. Logo, é um modelo de educação que ultrapassa a transmissão de conhecimento. Ao buscar uma conexão com a realidade social, a EDH, abre reflexões e debates sobre a função da escola, como apresentado pelo PNEDH (Brasil, 2003).

Nesse sentido, iniciativas locais que buscam implementar políticas de EDH ganham relevância, como é o caso da experiência paraibana. No Relatório da Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018b), identificou-se que o Comitê Paraibano desenvolveu uma proposta de Plano Estadual de EDH, apresentada em audiências públicas, não foi lançada até o ano do relatório. Não foram encontrados registros recentes sobre o desenvolvimento do referido plano. Porém, no Plano Estadual de Educação (Paraíba, 2015), há metas para a EDH, sendo elas:

Garantir a inclusão de práticas pedagógicas na educação que contemplam a educação em direitos humanos na convivência e respeito entre os diferentes, na mediação de conflitos e na educação para a paz; [...] Monitorar o encaminhamento dos casos notificados de violência e discriminação da/na escola articulando a rede de proteção social; Promover a inserção da educação em direitos humanos, conforme as diretrizes nacionais nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação nas redes de ensino, no sistema prisional e nos estabelecimentos de medidas socioeducativas (Paraíba, 2015, p. 81).

Como visto, o Plano de Educação da Paraíba recomenda que, em Unidades de MSE, a EDH seja inserida desde a formação dos profissionais até nas mediações de conflito, e que estimule as denúncias de violações que acontecem na escola ou por ela sejam cometidas. No Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015), encontra-se uma carta de compromissos para a gestão, que deve, entre outros:

Assegurar que as escolas realizem o trabalho educativo na perspectiva do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação (2011-2020), considerando também, o cumprimento do que determina o Artigo 32, §5º da LDB – 9.394/1996, acerca do dever de incluir temáticas sobre direitos de crianças e adolescentes, com base no ECA/1990 (Paraíba, 2015, p. 82).

Em se tratando de uma escola dentro de uma Unidade de MSE, como a que fora objeto de estudo aqui abordado, e ao tomar nota de que a educação em direitos humanos busca promover práticas emancipadoras, de promoção da dignidade, de respeito aos direitos, de combate às violências e às abordagens punitivas, é possível dizer que esse modelo de educação está alinhado — e deve ser sustentado — pelos princípios dos DH, e se sobrepõe à punição.

Essa conexão é reforçada por Dias (2016, p. 43): “a cultura de DH passa por um efetivo diálogo entre saberes e práticas humanizadoras que conferem sentidos e significados à participação de todos os envolvidos no processo educativo que se desenrola na escola”. Assim, a EDH pode ser um instrumento para a transformação dos sujeitos, além de contribuir com a formação e preparo dos profissionais da socioeducação para tornar a escola um espaço de acolhimento e construção de novos projetos de vida.

Não há pretensão de ostentar a EDH como salvação para os problemas profundos e estruturais da socioeducação e da educação implementada em seu interior, mas sim defender que um modelo de educação focado na promoção dos DH e orientado pelas legislações poderia, se implementado, surtir efeitos positivos na comunidade socioeducativa e nos adolescentes que lá se encontram. Além disso, é pertinente que uma escola com as especificidades e complexidades de funcionar para sujeitos privados de liberdade tenha um currículo e uma orientação metodológica específica e direcionada para tal realidade.

Ao tratar de metodologias específicas para a escola que atende adolescentes durante a medida de privação de liberdade, indico que o trabalho escolar exige práticas intencionais e sensíveis às experiências acumuladas de exclusão, violência e criminalização que os atravessam. As especificidades do contexto não se esgotam no plano pedagógico, a lógica do controle, da vigilância, da fragmentação do tempo e da rotatividade das equipes técnicas impõe barreiras concretas à efetivação de um projeto emancipador de educação. Ainda assim, é nesse espaço de tensão — entre o que é imposto institucionalmente e o que pode ser reconstruído coletivamente — que vejo potência na educação em e para os direitos humanos.

Contudo, não anulo a necessidade de metodologias específicas para os problemas da educação extra muros, especialmente nas escolas situadas nas periferias urbanas e em territórios vulnerabilizados, que, como já visto no texto, operam com práticas que reproduzem sistemas de exclusão que alimentam o ciclo do fracasso escolar. Portanto, a EDH é necessária e urgente em todas as etapas e espaços educativos — dentro e fora da MSE. Aqui, trata-se de refletir que, se a EDH for possível em um dos contextos mais adversos aos direitos humanos, então ela deve ser não apenas possível, mas exigível em toda e qualquer prática educativa.

De Maeyer (2013) traz que a educação em contexto de privação de liberdade deve ser também um espaço onde o sujeito partilhe experiências sobre como era antes de ter sua liberdade cerceada e quais papéis desempenha nessa condição. Logo, a escola não pode se limitar a “ajudar a passar o tempo ou fornecer uma educação pobre para pessoas pobres, mas permitir a expressão do mal-estar, da incompreensão, dos sentimentos mitigados, misturados e contraditórios” (De Maeyer, 2013, p. 41).

Assim, é possível dizer que adotar uma abordagem educativa que zela pelos DH e pela dignidade dos sujeitos não está somente em consonância com a Doutrina da Proteção Integral, mas pode contribuir no contexto socioeducativo e como alternativa a ele, para que o adolescente não seja definido pelo seu ato infracional, mas como alguém com potencial de conhecer sua própria realidade, de refletir sobre seus atos e, talvez, encontrar ferramentas para construir sua vida de forma digna. Coloco no campo da hipótese, porque a educação sozinha não dá conta de oferecer todas as ferramentas para a construção de uma vida digna, mas como sustentado por Paulo Freire, a educação mesmo não podendo tudo, pode algo de essencial.

Para atuar nesse cenário, Gallo (2002) faz um convite ao profissional da educação, para que assuma o papel de “educador-militante, aquele que procura viver as situações e, dentro delas, produzir a possibilidade do novo; que, vivendo as misérias da situação social da qual ele participa, busca ser um vetor da produção de superação” (Gallo, 2002, p. 171). Ou seja, que se torne um/a educador/a capaz de apresentar condições para a superação das dificuldades socioeconômicas, culturais, éticas e de valores, sendo o que o autor chama de “vetor de possibilidades de libertação” (Gallo, 2002, p. 171).

Nessa linha, Freire (1987) propõe uma educação dialógica, na qual educador e educando constroem saberes coletivamente, e o processo educativo visa à transformação social, a partir da conscientização — processo pelo qual os oprimidos tomam consciência das estruturas opressivas e agem para transformar sua realidade. Para o autor (*ibid.*), a educação deve ser um instrumento para despertar essa consciência crítica.

A preparação dos/as profissionais e as ações de educação em e para os direitos humanos não podem se limitar a um processo formativo pontual ou a atividades alusivas à calendários especiais. Pelo contrário, devem ser ações permanentes, para garantir que o espaço educativo ajude os sujeitos a compreenderem a si e aos outros, favorecendo o papel da escola na promoção dos DH, no enfrentamento de discriminações e violações de direitos, para que se tornem agentes promotores e disseminadores da cultura dos DH, com competências técnicas e sensibilidade para auxiliar os educandos com ações e reflexões críticas da realidade.

Os DH devem fundamentar as relações e a formação dos/as profissionais, para ajudá-los a compreender que o conjunto de fatores que leva aos atos infracionais como síntese de um processo histórico e comunitário e deve considerar “violência e violação dos direitos, com vistas às possibilidades de estratégias para uma cultura da não violência, de práticas restaurativas e de resolução de conflitos no trato ao adolescente em MSE” (Pereira; Mathias Júnior, 2016, p. 29).

Na mesma linha, Bittar (2016) afirma que “todo docente que esteja preocupado com um projeto de escola crítica e capaz de preparar para a vida social deve estar consciente de que seu papel é um papel de resistência” (2016, p. 62). O processo de educar deve ser capaz de resgatar a estima do educando, e o educador deve utilizar o potencial atrativo dos recursos pedagógicos para formar para a cidadania e constituir no educando “a capacidade de se perceber como sujeito produtor de condições de transformação social” (Bittar, 2016, p. 62).

É essencial que profissionais se reconheçam como detentores dos DH, para que se envolvam com práticas humanizadoras, conforme Pereira e Mathias Junior (2016), que defendem que o educador precisa se reconhecer como cidadão, identificar que também tem direitos, para mudar seu modo de ver e tratar o adolescente por ele atendido. Para os autores (*ibid.*), a EDH “contribui para o desvelamento das relações de poder [...], para promover mudanças no espaço social e garantir a dignidade da pessoa humana nos programas de atendimento” (Pereira; Mathias Junior, 2016, p. 36).

A EDH deve transversalizar todo o currículo escolar, dando aos educandos uma oferta de conhecimentos que estimule práticas de tolerância, de respeito à diversidade, ao bem comum, a solidariedade e a paz, reforçando valores necessários à dignidade humana. Não apenas conteúdos, mas, experiências e práticas que ajudem a fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, [...] estimulando a realização de debates, encontros, palestras, mesas redondas, simpósios e seminários como estratégia de enfrentamento e superação, de práticas autoritárias, de violência simbólica e/ou física na escola, ajudando a abolir práticas de intimidação, culpa, vergonha e humilhação e a fortalecer a cultura dos DH (Dias, 2016, p. 46).

Com isso, fica evidenciada a necessidade de que atividades sejam realizadas em caráter permanente, para enfrentar as resistências à mudança de pensamentos e práticas na socioeducação, a fim de alcançar a garantia dos DH. O SINASE (Brasil, 2006a) trata da formação continuada dos socioeducadores como um elemento essencial para que as práticas sociais ultrapassem as assistencialistas e repressoras. Além disso, indica, para a matriz curricular, conteúdos sobre os DH e metodologias para alcançá-los.

No entanto, Padovani e Ristum (2013, p. 982) alegam que as escolas da socioeducação “não apresentam um projeto político-pedagógico (PPP) que considere as especificidades e o momento que o jovem em privação de liberdade está vivenciando”. As autoras (*ibid.*) argumentam que um cenário em que aulas são impostas e a segurança é privilegiada em detrimento da ação educativa não pode ser considerado um projeto com sentido pedagógico, e alertam para a urgência da formação contínua dos profissionais do sistema socioeducativo. Que indica a urgência de uma mudança estrutural e cultural profunda.

Costa, Alberto e Silva (2019) expõem que, nas unidades de MSE, não há um PPP que seja capaz de responsabilizar o adolescente, ao passo que promova ações para sua realidade e desenvolvimento. As autoras (*ibid.*) mostram que as atividades educativas acontecem de forma genérica, sem intencionalidade pedagógica, não proporcionam condições de desenvolvimento e ainda contam com ações e práticas punitivas, contrárias à garantia de direitos.

Com isso, percebemos o problema da falta de uma metodologia específica para a educação na socioeducação e de um olhar sobre o/a trabalhador/a da socioeducação e sua formação. Pereira e Mathias Junior (2016) levantam questões sobre quem é e o que se espera do profissional que, independentemente da categoria, tem o adolescente em conflito com a lei como o centro de suas ações. Para os autores (*ibid.*), os profissionais envolvidos com a socioeducação precisam ter consciência das consequências e dos resultados que suas ações podem gerar, da responsabilidade que assumem com a garantia de direitos e da clareza do papel político que exercem, sendo este último uma conexão direta com a EDH.

Machado, Zappe e Dias (2023) reforçam que a escola deve apoiar os educandos em estratégias de prevenção e no desenvolvimento de projetos de vida positivos e desvinculados da prática infracional. No mesmo sentido, Craidy (2009) defende que educar é sempre uma atitude de esperança para os que apresentam comportamento divergente; é uma oportunidade de mostrar que o adolescente não está destinado à vida do crime. O papel do/a educador/a, nesse cenário, é “criar condições para que interações positivas se estabeleçam: do educando com a realidade social, com o saber e com ele mesmo” (Craidy, 2009, p. 13).

Portanto, a ação educativa vai além da acumulação de conhecimentos ou do acesso a recursos materiais. Como grifado por Carbonari (2006), embora esses elementos sejam fundamentais para o aprendizado, a EDH focaliza na criação de ambientes e momentos que favoreçam o diálogo, a valorização do outro e o desenvolvimento humano. Dessa forma, nas palavras do autor, um ensino que não promove a humanização, que não incentiva a conexão e o relacionamento pode ser muitas coisas, mas não pode ser considerado educação.

Pensando em como materializar isso na prática escolar, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006b) orienta que as escolas insiram em seus currículos temáticas relacionadas à tolerância, ao enfrentamento das discriminações, com projetos que desenvolvam o reconhecimento e a prevenção das violências e a cultura de paz.

Nessa perspectiva, “é fundamental que a EDH seja incluída no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios de convivência social, participação, autonomia e democracia” (Dias, 2016, p. 44). Dias (2016) salienta que, se a escola incentivar, promover e valorizar as diversidades culturais, artísticas, religiosas, desportivas, privilegiar o diálogo na resolução de conflitos, favorecer o clima de respeito e proporcionar ao educando estudos sobre violações de direitos humanos na própria escola ou fora dela, ela estará tornando a EDH uma realidade.

Como vimos até aqui, os textos legais garantem que a educação é um direito de todos e a todos chegar, em qualquer situação; que, durante a medida socioeducativa, o direito à educação deve ser garantido. Mas, assim como no desenvolvimento da Doutrina da Proteção Integral, ter o direito à educação e à profissionalização garantido nas leis é um avanço — mas não significa garantias práticas, depende de vários fatores e do enfrentamento a problemas estruturais que excluem adolescentes, sobretudo negros e pobres, antes, durante e após a MSE.

Diante do exposto, é possível afirmar que a educação em e para os direitos humanos, configura-se como um modelo educativo coerente para o contexto das MSE. Ainda que enfrente desafios estruturais e culturais, a EDH, em seu compromisso com a dignidade, a cidadania e a transformação social, dialoga diretamente com os fundamentos do sistema socioeducativo, apontando caminhos para práticas educativas mais justas, inclusivas e emancipadoras. Assim, mais do que uma proposta pedagógica, a EDH se apresenta como um imperativo ético para as instituições que desejam efetivar o direito à educação em contextos historicamente marcados pela exclusão e pela violação de direitos.

Além disto, a temática dos direitos humanos está prevista no SINASE (Brasil, 2006<sup>a</sup>) e no Plano Estadual de Educação da Paraíba, servindo como base para a organização da escola estudada nesta pesquisa. Assim, o próximo capítulo mostrará como os documentos internos que orientam a escola se organizam, se são guiados para a EDH, como aparecem na formação dos/as educadores/as, em suas percepções e práticas da educação na socioeducação.

## 4 CAMPOS, CONTEXTOS E OS DADOS DA PESQUISA

O presente capítulo é uma incursão na realidade de uma escola em uma unidade de medida socioeducativa (MSE) do estado da Paraíba. Por meio de observações, conversas e da aplicação de questionário com profissionais envolvidos no cotidiano da escola e da unidade, busco perceber como a educação em direitos humanos (EDH) se apresenta nos documentos que fundamentam a prática escolar, no projeto político-pedagógico (PPP), nas formações dos profissionais, nos planejamentos, nos conteúdos das disciplinas e/ou nas práticas da educação com os adolescentes durante a medida privativa de liberdade.

### 4.1 A IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA

Quando um adolescente comete ato infracional, ele é apreendido e levado à Delegacia Especializada em Infância e Juventude, quando o município dispõe, como é o caso de João Pessoa, e encaminhado para uma Unidade de Internação Provisória, onde pode ficar, conforme o Artigo 183 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990b), por até 45 dias, aguardando audiência de custódia e a decisão pela aplicação de uma medida socioeducativa. A decisão judicial definitiva, a depender da gravidade do ato cometido, pode implicar em uma MSE em meio aberto ou fechado. Caso a decisão seja pela privação de liberdade, o adolescente é encaminhado à Unidade de Internação, onde pode permanecer por até 3 anos.

É precisamente nesse campo, de cumprimento da decisão judicial definitiva pela internação, que o presente estudo foi realizado. No caso, uma Unidade de internação nomeada de Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), destinado a adolescentes dos 13 aos 18 anos, do sexo masculino, situado na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. O CSE é gerido pela Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida (FUNDAC)<sup>22</sup>, responsável pela gestão das MSE em meio fechado, ligada à Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH) da Paraíba.

Importante frisar que, no estado da Paraíba, existem sete unidades de medida socioeducativa para adolescentes em privação de liberdade: cinco localizadas na capital, João

---

<sup>22</sup> A FUNDAC é uma instituição sem fins lucrativos com autonomia administrativa e financeira, sua função é executar, no Estado da Paraíba, o atendimento socioeducativo em seis unidades de internação e uma de semiliberdade, segundo as normativas nacionais, como explicitado em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) (Paraíba, 2019a).

Pessoa, sendo elas: o já citado CSE, o Centro Educacional do Adolescente (CEA), o Centro Educacional do Jovem (CEJ), o Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha (Casa Educativa) e a Unidade de Semiliberdade, além da Padaria-Escola Maria de Lourdes Dantas. Na região da Borborema conta com uma Unidade no município de Lagoa Seca, o Complexo Lar do Garoto e uma Unidade de Internação Provisória. Na região do sertão paraibano, há uma Unidade na cidade de Sousa, o Centro Educacional do Adolescente. Todas as unidades são geridas pela FUNDAC.

O trabalho na FUNDAC segue uma perspectiva pedagógica apoiada nos direitos humanos, de forma a garantir aos adolescentes/jovens a proteção integral e o acesso à educação, profissionalização, cultura, esporte, lazer, saúde, além de possibilitar as condições e meios que garantam a efetivação do princípio constitucional da dignidade humana, buscando atingir a ressignificação do ato infracional no intuito de evitar novas reincidentes (Paraíba, 2019a, p. 23).

Para assegurar o direito à educação dos adolescentes durante sua permanência em unidades socioeducativas, a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba mantém três escolas vinculadas à FUNDAC, distribuídas por região: uma em João Pessoa, no Litoral; outra em Lagoa Seca, na região da Borborema; e uma terceira em Sousa, no Sertão.

Esta pesquisa teve como foco a Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS) Almirante Saldanha, localizada nas dependências do CSE. A escola conta com 15 salas, sendo 13 destinadas a aulas, oficinas e cursos, uma para uso dos/as educadores/as e outra para a secretaria. Embora situadas dentro da Unidade, as salas de aula encontram-se separadas das alas de internação, como será ilustrado por imagem mais adiante.

Apesar das mudanças pelas quais passava a instituição nos primeiros passos da pesquisa, de modo geral, é possível dizer que o acesso à unidade e à escola teve seu trânsito facilitado pelas imbricadas relações profissionais e acadêmicas com o ambiente pesquisado. Isso se deve ao fato de que, além de pesquisadora, também sou integrante da rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes, e alguns/as profissionais da FUNDAC, do CSE e da escola em questão já conheciam minhas referências profissionais.

O debate sobre o acesso da sociedade civil ao interior das instituições de privação de liberdade, como unidades de MSE, é longo e parte do eixo de controle social previsto pelo Sistema de Garantia de Direitos (SGD). A restrição de acesso a essas instituições dificulta, por exemplo, o monitoramento das condições em que os adolescentes, sob vigilância do Estado, se encontram. Além disso, a abertura dessas instituições à pesquisa acadêmica pode favorecer o

desenvolvimento de políticas públicas, de práticas baseadas em evidências, abordagens mais humanizadas na justiça juvenil e alternativas à privação de liberdade.

No CSE, a equipe multiprofissional pode ter mais tempo de acompanhamento com os adolescentes, fator que favoreceu o campo para a pesquisa. Porém, o contato direto com os adolescentes é difícil, pois, sob a tutela do Estado, a liberação judicial para acessá-los não acompanharia o tempo previsto pelo Comitê de Ética para o desenvolvimento da pesquisa, posto que o programa deve ocorrer dentro de 24 meses ou, em caso de excepcionalidade, 30 meses.

Apesar da abertura para observação, aceitação para realização da pesquisa de campo e colaboração no questionário aplicado com os profissionais — detalhado em seguida —, algumas questões internas impactaram o curso deste estudo. Por exemplo, a transferência da coordenação e direção da unidade, em setembro de 2022, e a mudança na presidência da FUNDAC marcaram um período de instabilidade organizacional que gerou espera. Além disso, a conjuntura política de 2018 a 2022, com um governo contrário aos DH, com retrocessos na garantia de direitos, forte apelo à redução da maioridade penal e à militarização das escolas, também refletiu nas mudanças e militarização das unidades de MSE.

O CSE é a maior unidade em número de adolescentes internos e em estrutura física; também é a mais nova, construída em 2013. Logo, é a estrutura que mais se aproxima das orientações<sup>23</sup> do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2006a; 2012) para construção de unidades de MSE.

A imersão no campo da pesquisa iniciou-se com uma conversa, em 27 de setembro de 2022, via Google Meet, com uma profissional de uma das Direções do CSE. A utilização da conversa na pesquisa de campo, de acordo com Farias, Costa e Oliveira (2021), permite uma postura mais dialógica, onde “o conversar implica a circulação da palavra, por meio de pensar-se com o outro, na contramão do pré-estruturado e enraizado” (Farias; Costa; Oliveira, 2021, p. 222). Assumir a conversa como metodologia de pesquisa significa pensar e aprender junto, tecer redes de saberes, expandir relações sociais que convidam a pensar a ciência na contramão dos modelos canônicos.

Ainda nesta primeira conversa, informações relevantes vieram à tona. Cita-se, por exemplo, que, em 2019, o CSE teve um quadro extremo de superlotação, que implicou em uma

---

<sup>23</sup> O SINASE orienta parâmetros arquitetônicos para construção de Unidades de MSE, que devem ser adequadas pedagogicamente para facilitar o desenvolvimento da ação socioeducativa. O texto determina que o espaço físico dessas Unidades deve se constituir como elemento que promove relações afetivas e sociais no adolescente durante o tempo que ele permanecer. O texto também estabelece regras específicas para cada estrutura, para a Internação, determina que a parte onde os adolescentes ficam confinados é chamada de residência com quartos ou módulos individuais para, no máximo, três adolescentes.

reestruturação e “ao menor contingente de adolescentes da história da FUNDAC. Até a semana passada, havia 180 adolescentes em meio fechado, em todo o estado da Paraíba. Isso nunca aconteceu<sup>24</sup>” (Dados da Pesquisa, 2025). A política de socioeducação acontece em interseção com as políticas de assistência social, saúde, educação e com o sistema de justiça. Ainda nesta ocasião, a profissional explicou que, mensalmente, ocorre uma reunião entre o meio fechado, o aberto e a Justiça para acompanhar a execução das medidas. A mesma afirmou que “tem aliados na Justiça, pessoas que são sensíveis aos princípios das MSE e contra a redução da maioridade penal. Isso facilita o processo de reavaliação dos adolescentes” (Dados da Pesquisa, 2025).

Pensa-se aqui sobre o peso dos processos formativos individuais e da subjetividade dos sujeitos do ofício jurídico em um processo que deveria ser garantido a todos os adolescentes, pois as reavaliações e progressões nas MSE estão dispostas em lei e não devem ser realizadas mediante juízo de simpatia com a pauta. É fundamental pensar e saber reconhecer se os adolescentes ficam à mercê da sensibilidade dos/as profissionais da Justiça. Nisso, se vê a importância da formação em e para os direitos humanos de toda a comunidade socioeducativa, como previsto no Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Em 2017, ainda conforme relatado, os/as profissionais envolveram-se numa mobilização para transformar a escola da socioeducação em Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS). Não foi possível identificar como o envolvimento dos/as profissionais se deu na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola da escola e, como já visto, as ECIS foram implementadas no estado da Paraíba por meio de lei, em 2018.

Oliveira (2023) afirma que a ECIS foi implementada nas unidades da FUNDAC para oferecer um modelo pedagógico “voltado para a conscientização dos valores individuais e de cidadania, tendo como principal estratégia, para alcançar esse objetivo, o projeto de vida dos/as socioeducandos/as” (Oliveira, 2023, p. 100). Nesse modelo de carga horária integral, devem ser incluídas oficinas, projetos artísticos, esportes e as aulas regulares. Pelo foco socioeducativo, a ECIS deve estar alinhada com os princípios da educação nas MSE, no compromisso com o desenvolvimento integral, com o projeto de vida e com o retorno do adolescente para a convivência familiar e comunitária (Paraíba, 2018).

Não é possível afirmar se o modelo de ECIS alcança tais objetivos, considerando os desafios que as escolas em unidades de privação enfrentam. Embora considerada, por Padovani

---

<sup>24</sup> É importante salientar que, como mostrado anteriormente no texto, a redução do número de adolescentes em medidas socioeducativas, em meio fechado, diminuiu em todo o Brasil, decorrente da deliberação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), durante a Pandemia da Covid-19.

e Ristum (2013), como essencial na descontinuidade infracional, a escola na MSE é marcada por baixa qualidade no ensino, métodos descontextualizados, falta de capacitação dos educadores e pouco engajamento dos adolescentes. Ou mesmo, nas palavras de Oliveira (2023), as escolas nas unidades têm aulas pouco atrativas, escassez de materiais e falta de triagem para determinar a série dos educandos.

Ainda essa seja uma realidade comum às Unidades, há também tentativas de oferecer atividades mais atrativas e integradoras, assim como experiências exitosas, ainda que pontuais. Elas podem servir de modelo para pensar a ampliação de ações e estratégias para transformação dessa realidade.

Entre 2018 e 2019, segundo a profissional da Unidade (Dados da Pesquisa, 2025), houve a realização de uma pesquisa<sup>25</sup> com os 400 adolescentes em atendimento no CSE, na época, dos quais 87% estavam fora da escola por um período de 1 (um) a 3 (três) anos antes da MSE, em distorção idade-série ou semi-alfabetizados; 90% não tinham acesso ao esporte e à cultura em seus territórios de origem; 90% nunca haviam recebido atendimento odontológico; 90% estavam sem Registro de Nascimento, Registro Geral (RG) ou inscrição no Cadastro de Pessoa Física (CPF); e nenhum adolescente havia tido acesso a cursos profissionalizantes.

Esses dados evidenciam as lacunas na educação — um direito negado ao longo da vida —, a ausência e negligência do Estado, a negação de uma sucessão de direitos básicos, como à saúde, à identidade e à cidadania, e as desigualdades socioterritoriais ao longo de toda a trajetória desses adolescentes.

No Levantamento do SINASE (Brasil, 2023b), os dados acima citados são tratados como uma problemática generalizada quando se trata do adolescente em MSE. O texto realça que o processo de marginalização, de não garantia dos direitos e, por fim, a criminalização de pessoas pobres e negras não é um fenômeno isolado. Considerando todas essas faltas, não é possível falar em reintegração social, quando esses sujeitos tiveram o primeiro acesso a alguns de seus direitos somente quando sua própria liberdade foi cerceada.

Os adolescentes autores de atos infracionais são julgados/as pelo Poder Judiciário e também são vítimas de uma política de contenção das classes consideradas perigosas à sociedade, não havendo nenhum processo de responsabilização contra o Estado e sociedade pelo não cumprimento do previsto no artigo 227 da Constituição Federal, que trata do direito à educação (Brasil, 2023b, p. 43).

---

<sup>25</sup> Essa pesquisa foi mencionada, mas infelizmente não houve acesso direto ao documento produzido.

Em relação às atividades promovidas pela ECIS, foi mencionado sobre a existência de alguns projetos, como “iniciativas para proporcionar uma educação mais integrada e dar oportunidades aos adolescentes” (Dados da Pesquisa, 2025). Não é possível afirmar que tais projetos cumpriram o objetivo citado, mas eles proporcionam atividades de produção audiovisual e textual, auxiliando o adolescente privado de liberdade a encontrar sua própria voz, a dar ouvidos e vivências externas à Unidade, ultrapassando limites culturais do encarceramento. Davis (2018) afirma que a leitura e os programas educacionais ganharam status de estratégia de reabilitação, mas adverte que isso só é possível quando o processo educativo incentiva a autonomia de pensamento.

Dentre os projetos citados pela profissional, tem-se: em 2018 o Projeto "Pintando a Liberdade", que fabricava bolas para atividades esportivas nas Unidades. Em seguida, o Projeto "Chute Livre", apresentava os adolescentes aos times de futebol da PB, promovia torneios esportivos entre as "facções", com o intuito de reduzir os conflitos na Unidade. Já em 2020 e 2021, o Projeto “Cine Transformar”, promoveu exibições de filmes, Oficinas de Produção Audiovisual e um Festival de Curta Metragem com os/as adolescentes. Em 2021, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) realizou uma pesquisa sobre práticas de leituras nas Unidades de MSE no Brasil, e o CSE foi premiado com a experiência de Biblioteca Volante dentro das alas, e apresentado no evento - Caminhos Literários do Socioeducativo: pelo Direito à Leitura, uma estratégia para fomentar as diferentes manifestações da literatura, escrita e da música com os adolescentes em MSE. De 2021 a 2022, o Projeto Pé no Espaço foi desenvolvido com objetivo de retirar os adolescentes das Unidades e levá-los para acessar atividades culturais, cinema, biblioteca e Planetário.

A profissional finalizou a conversa dizendo que não é possível avançar na estrutura pedagógica da socioeducação “enquanto as estruturas das Unidades forem semelhantes a presídios; o caminho para a transformação está no eixo educação, esporte e cultura, e o poder público deve ser cobrado para tornar a escola verdadeiramente integral” (Dados da Pesquisa, 2025). Por fim, solicitou que “todo o material produzido pela Universidade seja devolvido à FUNDAC, pois já realizaram pesquisas e não socializaram”, e sugeriu que o estudo contribua com um olhar para as especificidades educacionais, pois a escola na socioeducação deve construir algo próprio, diferente de uma escola fora da MSE e ter um PPP próprio (Dados da Pesquisa, 2025).

A solicitação da participante da pesquisa revela uma crítica legítima e recorrente à postura de algumas pesquisas acadêmicas, que se beneficiam do acesso às instituições e

sujeitos, mas não dão retorno dos resultados. Nesse sentido, reconheço que é responsabilidade ética e institucional da universidade não apenas produzir conhecimento, mas também socializá-lo de maneira comprometida e respeitosa com o contexto pesquisado. Comprometo-me, portanto, a garantir que os dados resultantes desta pesquisa sejam devidamente compartilhados os profissionais da unidade.

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades de MSE deve seguir os princípios do SINASE (Brasil, 2006a), fundamentados teórica e metodologicamente, com um modelo de gestão, detalhamento da rotina, organograma, fluxograma, regimento interno, reuniões das equipes, estudos de caso, plano individual de acompanhamento (PIA) e procedimentos para atuação dos profissionais junto aos adolescentes (Brasil, 2006a).

É importante ressaltar que é dever do Estado cumprir o SINASE e garantir os parâmetros da ação pedagógica das MSE, propiciando ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, de participação na vida social e na prevenção da reincidência infracional (Brasil, 2006a). Benevides (2000) defende que um programa de DH na escola serve, também, para questionar e enfrentar as suas contradições e os conflitos no seu cotidiano, podendo subsidiar as atividades oferecidas nas oficinas, nos esportes e nas vivências fora da Unidade.

#### **4.1.1 Olhares externos: o monitoramento a partir dos Conselhos de Direitos**

Na busca por caminhos de abertura para o campo de pesquisa, para ampliar o panorama da situação do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE) e pelo reconhecimento do papel imprescindível dos Conselhos de Direitos no monitoramento das políticas públicas e das violações de direitos humanos (DH), realizei uma conversa com uma pessoa que compõe o Conselho Estadual de Direitos Humanos, de Direitos de Crianças e Adolescentes e do Grupo de Trabalho (GT) SINASE<sup>26</sup>.

O primeiro contato se deu por mensagem, com a tentativa de marcar uma reunião via *Google Meet*. Ainda nesse contato, houve ampla abertura para continuidade do diálogo. Na conversa ocorrida em 20 de outubro de 2022, após a apresentação da proposta da pesquisa e o pedido de informações sobre o funcionamento da Escola e a realidade atual, a pessoa relatou

---

<sup>26</sup> O GT SINASE é um grupo técnico que agrupa diversos atores do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, com foco na discussão, no monitoramento da execução das medidas socioeducativas no Estado da Paraíba, bem como, para a garantia do desenvolvimento das ações previstas no Plano SINASE. É um espaço essencial na garantia de direitos humanos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

que a carga horária escolar é prejudicada pela divisão de grupos por facção e pelos níveis de escolarização, o que gera a formação de muitas turmas. Revelou que o GT SINASE, questiona a metodologia da escola, o sistema de férias e reposição de aulas adotada, mas não obtém resposta da escola ou do CSE. Nesse sentido, não é demais lembrar que o artigo 42 do Regimento Interno da Escola Almirante Saldanha (EAS) (Paraíba, 2021) estabelece que a escola elabore um sistema de reposição de aulas para não prejudicar os educandos.

Podemos ver nisso omissão de informação e de resolutividade. A Unidade e a escola têm o dever de responder às instâncias de monitoramento socioeducativo, que também são espaços para construção coletiva. Na percepção dessa pessoa, “há uma expectativa de que a escola funcione como as de fora da Unidade; o calendário letivo é muito comprometido e as aulas suspensas não são repostas” (Dados da Pesquisa, 2025).

Além disso, a pessoa enfatizou que há um grande desafio na relação entre secretarias, visto que a escola responde à Secretaria de Educação, e a FUNDAC, à Secretaria de Desenvolvimento Humano (Dados da Pesquisa, 2025). De 2020 a 2023, também ocorreram algumas incidências positivas: uma promotora da Infância e Juventude instalou o Programa Jovem Aprendiz<sup>27</sup>, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e algumas empresas. Quem participa recebe meio salário-mínimo. O recurso fica sob a responsabilidade da FUNDAC e é entregue ao adolescente quando ele sai para o meio aberto, a fim de recomeçar sua vida. Mais uma vez, a garantia do direito fica à mercê da sensibilidade de uma promotora simpática à socioeducação, porém sem garantias de continuidade — como deve ser a materialização de um direito.

Ofertar muitas atividades sem antes oferecer confiança ao adolescente, sem trabalhar o campo emocional é tentar plantar no deserto. Eles saem do cumprimento da medida sem projeto de vida e não se reconhecem como sujeitos de valor, não há crença no valor sobre a própria vida; o PIA é para satisfazer o Poder Judiciário, mas não estrutura, de fato, um plano de construção de vida para o adolescente. Hoje, com o Presidente da FUNDAC sendo um militar e ex-delegado, vê-se que a lógica da segurança militarizada se sobrepõe à pedagógica (Dados da Pesquisa, 2025).

---

<sup>27</sup> O Programa Jovem Aprendiz foi instituído no Brasil a partir da Lei da Aprendizagem, com o objetivo de oferecer cursos profissionalizantes para adolescentes e jovens dos 14 aos 24 anos, e práticas em empresas, para facilitar a inserção no mundo do trabalho, com jornada reduzida para não prejudicar os estudos. A Lei da Aprendizagem determina que Empresas de médio e grande contratem um percentual de jovens e aprendizes, dando prioridades aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. Vale ressaltar que o capítulo VIII da Lei do SINASE (Brasil, 2012), trata do direito à capacitação do adolescente para o trabalho como um dos direitos fundamentais, orienta que os gestores do sistema socioeducativo devem trabalhar em cooperação com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), para garantir vagas de trabalho para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, quando estão em meio aberto.

As falas apontam, assim, para aspectos essenciais ao pensar o adolescente em conflito com a lei como um sujeito com emoções, subjetividade e direitos. Para trabalhar o desenvolvimento integral do adolescente, como orientado pelo ECA e pelo SINASE (Brasil, 1990b, 2006a), os profissionais da socioeducação devem ser capazes de lançar um outro olhar sobre o adolescente e, assim, ajudá-lo a se ver de outra forma — diferente de como se via durante o percurso que o levou ao cometimento do ato infracional. Muitas vezes, é a ausência de um projeto de vida que leva ao engajamento infracional, como discutido por Machado, Zappe e Dias (2023), mas vale pensar se é em um ambiente privativo de liberdade que essa construção será possível.

Outra preocupação apontada é a sobreposição da militarização sobre a garantia de direitos e a fragilidade na estruturação do projeto de vida — aspecto basilar na execução da MSE, seja na Unidade, por meio do desenvolvimento do Plano Individual de Atendimento (PIA), seja na escola, por meio da disciplina Projeto de Vida — que, contraditoriamente, não trabalham juntos. Assim, o próximo tópico apresenta o interior e o funcionamento do CSE.

#### 4.2 O CENTRO SOCIOEDUCATIVO EDSON MOTA (CSE)

A possibilidade de adentrar o interior de uma instituição de privação de liberdade é sempre permeada pelos estigmas e curiosidades sobre a sua imagética. Apesar de ser um equipamento público, o acesso é dificultado pelo fato de os adolescentes estarem sob tutela do Estado. Não há artigo específico no ECA ou no SINASE (Brasil, 1990b; 2012) que liste quem pode entrar nas Unidades de privação de liberdade. Há autorização para entrada das famílias nas visitas, das equipes técnicas e jurídicas para fiscalização, de ONGs e grupos religiosos autorizados pela Justiça e/ou pela própria Unidade. O mesmo se aplica à escola.

Uma vez que a nova equipe da Unidade foi estabelecida, as idas semanais ao campo foram liberadas de março a junho de 2023. A primeira visita foi para minha apresentação, na condição de pesquisadora, ao Diretor-Geral do CSE, às coordenadoras, à equipe técnica e pedagógica da Unidade e da escola, aos/as professores/as, aos agentes socioeducativos e para observação dos espaços físicos. Todas essas apresentações foram determinadas pelo Diretor e garantiram que eu circulasse no espaço da Unidade até a escola.

Além das visitas ordinárias, houve uma aula de campo em 15 de maio de 2023, da disciplina do mestrado "Direitos Humanos, Escola e Formação Docente", ministrada pela Prof<sup>a</sup>

Dr<sup>a</sup> Ivanalda Dantas, orientadora deste trabalho. Essa atividade possibilitou aos discentes a vivência da teoria e da prática da EDH no território da educação na socioeducação. Isso também trouxe determinados privilégios ou facilidades para o campo desta pesquisa, com olhares e análises dos/as colegas mestrandos/as, de modo que os resultados aqui apresentados também estão atravessados pelas reflexões e contribuições dos/as colegas que foram impactados com a realidade socioeducativa.

Na ocasião, o grupo de mestrandos revelou que o primeiro impacto foi ver o interior da Unidade calmo, limpo, organizado e com adolescentes “normais”, como quaisquer outros — diferentes da imagem monstruosa e violenta que a mídia mostra. As palavras articuladas na ocasião refletem os estereótipos socialmente empregados ao adolescente que infracionou.

Como dito, o CSE, Unidade de medida socioeducativa de privação de liberdade, foi inaugurado em 12 de novembro de 2013 e, embora ainda apresente fragilidades, é a construção mais recente e próxima dos parâmetros estabelecidos pelo SINASE (Brasil, 2006a), contando com uma área de 17 mil metros quadrados. Localiza-se na Rua Severino Mascena Dantas, 254, no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. No referido bairro, constata-se a territorialização dos espaços de privação de liberdade, pois há várias Unidades de privação de liberdade para adultos e três Unidades de MSE, formando, assim, um complexo território prisional.

Essa concentração de unidades de privação de liberdade, seja para adultos ou para adolescentes, no bairro de Mangabeira, pode representar uma tensão social e simbólica. Santos (2007), ao discutir território e cidadania, apresenta como algumas dinâmicas sociais podem criar uma geografia de controle e exclusão, onde a violência estrutural e a precariedade de políticas públicas se entrelaçam, perpetuando ciclos de vulnerabilidade e estabelecendo, para certos territórios, funções marginalizantes. Nesse caso, a densidade carcerária do bairro citado pode indicar maior presença da segurança pública do que dasseguranças sociais, da justiça penal em vez da justiça social.

A imagem a seguir mostra quatro unidades penais nas proximidades do Centro Socioeducativo Edson Mota.

Figura 1 - Território do CSE e das unidades prisionais vizinhas



Fonte: Google Maps (2024).

Santos (1993) faz uma crítica essencial sobre como as cidades reproduzem desigualdades, destinando às periferias equipamentos considerados indesejáveis, como é o caso dos presídios. Esse fator reforça a estigmatização territorial e a associação com a criminalidade, como se a violência fosse destinada exclusivamente a essas regiões. Essa proximidade geográfica entre equipamentos prisionais e socioeducativos reflete uma sobreposição de sistemas privativos de liberdade que, idealmente, deveriam ser distintos, mas, socialmente, percebe-se uma interconexão peculiar entre os dois. São comumente estigmatizados e percebidos como espaços de exclusão e violência. Digiácomo e Digiácomo (2020) explicam como o SINASE (Brasil, 2012) proíbe esse tipo de construção:

A preocupação em estabelecer um necessário diferencial entre o Sistema Socioeducativo e o Sistema Penal (ou Prisional) é tamanha, que o art. 16, da Lei nº 12.594/2012, SINASE, proíbe expressamente a edificação de Unidades socioeducacionais em espaços contíguos, anexos ou de qualquer forma integrados aos estabelecimentos penais, sendo também obrigatória a compatibilidade da estrutura física das Unidades com as normas de referência do SINASE (Digiácomo; Digiácomo, 2020, p. 264).

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade (ONU, 1990c) estabelecem o princípio, ratificado pelo ECA (Brasil, 1990b), de que o espaço físico das Unidades de privação de liberdade deve assegurar os requisitos de saúde e dignidade humana. Sobre o espaço do CSE encontramos a seguinte estrutura:

Figura 2 - Vista aérea do Centro Socioeducativo Edson Mota



Fonte: Google Earth, 2024.

O uso de imagens pode ser valioso para elucidar um contexto, sobretudo por não ser permitido obter imagens internas. É possível notar que a estrutura do CSE tem vários prédios e um exclusivo para a Escola, como citado anteriormente, que fica próximo ao auditório e das alas de internação, e o acesso passa pelas guaritas de controle. Também há de se refletir nessa imagem uma estrutura seca, não há vida, não há verde, é deserto, e pensar de que forma a educação pode se manifestar nessas condições.

A concepção arquitetônica das Unidades de privação de liberdade, conforme estabelecido pelo SINASE (BRASIL, 2006a), orienta que os espaços físicos sejam planejados de forma a favorecer o desenvolvimento integral dos adolescentes, garantindo condições adequadas para a realização de atividades educativas, culturais, esportivas e de convivência.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CSE (Paraíba, 2019b) a área de internação é subdividida em blocos<sup>28</sup> identificados da letra “A” até “F”, cada um com

<sup>28</sup> A orientação do SINASE é que sejam projetados módulos de moradia, chamados de blocos no PPPI do Centro Socioeducativo Edson Mota. Sobre os quartos, assim também denominados pelo SINASE, devem estar estruturados para receber adolescentes individualmente na fase inicial do acolhimento e quartos coletivos com, no

quatro quartos. Em teoria, cada quarto tem capacidade para quatro adolescentes, ou apenas um, no caso de quartos isolados, destinados àqueles que estão sendo punidos ou protegidos<sup>29</sup>, como dito por uma profissional da Escola: “as isoladas são utilizadas quando os adolescentes não pertencem a nenhuma das facções e precisam de proteção, ou quando estão sendo punidos por algum motivo” (Dados da Pesquisa, 2025).

As medidas são adotadas sob a justificativa de manter a segurança e o controle dentro da Unidade Socioeducativa. A fala expõe camadas de problemas no interior das MSE, tais como a lógica punitivista se sobrepondo à educação — situação que também lembra a Doutrina da Situação Irregular — e mostra a urgência de trabalho em e para os direitos humanos.

Ao adentrar no complexo universo do CSE, cercado por muros altos, encontram-se um conjunto de profissionais da educação e da socioeducação, e adolescentes do sexo masculino, entre 13 e 18 anos de idade, confinados ou isolados para o cumprimento de sua MSE. Neste prédio, o adolescente pode permanecer por até três anos, prazo máximo da medida de internação, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento e o prejuízo que a privação de convivência familiar e comunitária causa no sujeito.

Figura 3 - Entrada do Centro Socioeducativo Edson Mota



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025)

Dentro do CSE, os territórios da educação e da socioeducação se cruzam, estabelecem dinâmicas e tensões num espaço que ora se alarga, ora diminui, a depender do número de

máximo, três adolescentes que devem ser divididos de acordo com seu perfil, origem e a gravidade do ato infracional (Brasil, 2006a).

<sup>29</sup> Não foi exposto o significado da punição para os adolescentes, apenas que as salas isoladas servem para este propósito. Quanto à proteção, na narrativa introduzida pela Interlocutora, a Unidade recorre ao isolamento do adolescente quando ele não se identifica com nenhuma das duas facções e não pode ficar exposto a nenhuma delas.

adolescentes em regime de internação. Territórios, como define Santos (2007), também se delimitam por, e a partir de, relações de poder.

Depois das guaritas as imagens são proibidas, e na fala espontânea<sup>30</sup> de um dos interlocutores da Escola pesquisada, passar por elas têm significados outros: "é preciso ter coragem para passar por esse portão, muitos professores temem essa escola, sentem que ser transferido para cá é um tipo de punição" (Dados da Pesquisa, 2025). Essa observação levanta uma reflexão importante sobre as percepções e estigmas associados ao trabalho em ambientes socioeducativos e sobre como a formação de professores é voltada para uma escola regular, homogênea, que não considera as realidades multifacetadas e, por conseguinte, da vida dos distintos sujeitos da escola e de seus múltiplos territórios.

Ao passar da guarita do CSE, à esquerda, há um espaço destinado à revista e ao scanner dos corpos; os alimentos e as bolsas pessoais ficam retidos. Em função da minha relação com a rede de proteção, fui liberada do processo de revista, sendo vetado somente o uso do meu celular. Na recepção, uma pessoa recolhe, em livro de ata, a assinatura de quem passa para o interior do CSE. Esse procedimento foi repetido e respeitado em todas as visitas.

No primeiro plano interno da Unidade, tem-se a estrutura administrativa. Do lado direito, estão as salas destinadas à Direção-Geral da Unidade, Setor Psicossocial e Administração. Do lado esquerdo, encontra-se a Sala dos/as Professores/as, da Direção da Escola e uma pequena copa.

Passado o terceiro portão, onde um Agente Socioeducador<sup>31</sup> realiza o controle com detector de metais, do lado direito encontram-se salas bem equipadas de Psicologia, da Defensoria Pública, do Serviço Social, um Consultório Odontológico, uma Enfermaria, uma sala de Plantão Médico e um salão para Oficinas e Cursos Profissionalizantes. Na ocasião, fui informada de que, atualmente, o auditório localizado no meio do CSE é, exclusivamente, usado para atividades de grupos religiosos<sup>32</sup> que visitam a Unidade.

<sup>30</sup> E um dos dias de observação um dos professores convidou-me para conhecer a sua sala de aula. No momento não havia atividades com os adolescentes e ele falou espontaneamente sobre sua experiência como professor de uma escola socioeducativa.

<sup>31</sup> De acordo com o PPPI da FUNDAC, Agentes Socioeducadores são profissionais especializados em ações preventivas e interventivas como: escoltas, conduções para eventos com participação dos socioeducandos, revistas minuciosas e ações que necessitem da segurança especializada. Devem participar de todas as atividades do cotidiano dos adolescentes, inclusive do Plano Individual de Atendimento em conjunto com toda equipe técnica, família e socioeducando. A presença dessa profissional, de acordo com o documento citado, deve construir uma relação essencial para as mudanças que a medida socioeducativa pretende (Paraíba, 2019a).

<sup>32</sup> A assistência religiosa, segundo a crença e o desejo, está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990b), como um dos direitos do adolescente privado de liberdade. É ratificado pelo SINASE (2006a), pelo PPPI da FUNDAC e pelo PPP do Centro Socioeducativo Edson Mota.

Do lado esquerdo do auditório, encontra-se o Refeitório. Para acessar as refeições, a lógica de divisão por facção se repete. Do lado direito, encontra-se a estrutura destinada à Escola, até onde foi autorizado adentrar. Uma profissional do CSE destacou que atualmente há quatro Assistentes Sociais e três Psicólogos/as e que, “pela primeira vez, na Instituição, é possível realizar acompanhamento qualificado a pequenos grupos de adolescentes, o que, com a superlotação, não era possível” (Dados da Pesquisa, 2025). Sobre o atendimento de saúde, disse que estão tentando uma “estratégia placebo, em contraponto aos excessos de medicalização psiquiátrica que havia na Unidade” (Dados da Pesquisa, 2025).

Enfatizou que “agora a FUNDAC tem se aproximado mais da Escola. Há um impasse pelo fato da Unidade ser ligada à FUNDAC e a Escola, à Secretaria de Educação. A relação não era de proximidade” (Dados da Pesquisa, 2025). É possível identificar a tensão territorial na atuação e convivência dos/as profissionais das duas instituições e a disputa de distintos interesses, que deveriam ter como centro comum a garantia de direitos e o desenvolvimento dos adolescentes em MSE.

O PPPI da FUNDAC (Paraíba, 2019) deixa explícito que as Unidades de Internação, como o CSE, e a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba devem ter uma gestão compartilhada, com o objetivo de garantir o direito à educação e o pleno funcionamento da Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECSI). A realidade, contudo, expõe desafios — e é sobre eles que aprofundo o próximo tópico: como o direito à educação é colocado em prática, entrecortado por duas políticas, pela divisão por facções, pela ausência de métodos específicos e por sujeitos que não querem estar nesse espaço.

#### 4.3 A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA ALMIRANTE SALDANHA

Pensar a escola em contexto de privação de liberdade transcende o espaço físico onde o direito à escolarização se materializa, convida a olhar as falhas na garantia de direitos básicos, a omissão do Estado, quando as trajetórias dos adolescentes foram sendo empurradas para a marginalização, e da sociedade, em educar, acolher e incluir. Logo, deve-se pensar o fazer de uma educação que não seja a mesma que já excluiu os adolescentes, mas que torne o espaço escolar capaz de “motivar essas pessoas a ponto de ver na educação uma possibilidade de emancipação ainda na condição de encarceradas” (Pereira, 2015, p. 249).

O Regimento Interno da Escola Almirante Saldanha (EAS), campo de investigação da presente pesquisa, foi atualizado em 2012, consonante com as Diretrizes da Educação Nacional

e Estadual para a Escola Cidadã<sup>33</sup>. Busca promover e elevar a escolaridade dos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa (MSE) em meio fechado, contribuindo com “o desenvolvimento e integração do indivíduo na sociedade e despertar no educando a importância da educação para a construção do seu projeto de vida” (Paraíba, 2021, p. 3).

Um dos objetivos deste modelo de escola, de acordo com o Artigo 4º do RI, é ministrar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os ciclos de aprendizagem (Paraíba, 2021). Aqui revela-se uma especificidade desta escola, uma vez que uma Escola Integral, ou seja, funciona com a permanência dos educandos em atividade o dia inteiro na escola, enquanto a modalidade EJA, destina-se àqueles em distorção idade-série, normalmente com aulas noturnas.

É oportuno pensar em como essa contradição impacta a caracterização de uma Escola Integral, que deve ofertar atividades e práticas interdisciplinares em consonância com as atividades propostas pela Unidade Socioeducativa, mas, de acordo com as falas dos/as profissionais, a barreira entre as instituições existe e a relação de proximidade é recente.

A Escola funciona na modalidade de EJA em função do alto índice de adolescentes em distorção de idade-série, que contabilizavam mais de 90% dos internos, de acordo com o documento das Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais (Paraíba, 2021). Os parâmetros adotados pela EJA e pela ECIS seguem o modelo pedagógico determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo SINASE; portanto, a seriação organiza-se por ciclos correspondentes aos anos do Ensino Regular, da seguinte forma:

**Quadro 4 - Ciclos de formação da EJA e correspondências com o ensino regular**

<b>Etapas</b>	<b>Períodos de Fundamental e Médio</b>
Ciclo I	1º ao 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Ciclo II	3º ao 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Ciclo III	6º ao 7º Anos do Ensino Fundamental
Ciclo IV	8º e 9º Anos Finais Anos do Ensino Fundamental
Ciclo V	1º a 2º Anos do Ensino Médio
Ciclo VI	3º Ano do Ensino Médio

<sup>33</sup> Uma Escola Cidadã é caracterizada por pretender compreender que a realidade específica de cada local deve ser considerada na construção de seu PPP e valoriza os espaços interdisciplinares na formação e autonomia dos sujeitos, além de funcionar em tempo integral. A implementação no Estado da PB se deu a partir de 2016, estudos sobre a aplicação dessa metodologia necessitam de ajustes para contribuir efetivamente com a elaboração de vida dos sujeitos. No Estado da Paraíba, o Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 (Paraíba, 2015), cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

De acordo com a Direção da Escola, os socioeducandos são divididos em pequenos grupos de dois ou três, contando com o baixo número de 28 internos na Unidade Centro Socioeducativo Edson Mota, no momento da pesquisa. Na Escola, eles têm acesso às disciplinas obrigatórias determinadas pela BNCC e à parte diversificada, onde se localiza a disciplina de Projeto de Vida, que, de acordo com um dos interlocutores ouvidos no âmbito desta pesquisa, “é a disciplina mais importante, a que mais promove diferenças no cotidiano dos adolescentes” (Dados da Pesquisa, 2025).

A nova metodologia implantada pela Escola Cidadã Integral tem como centro do modelo o Projeto de Vida do socioeducando, que deve orientar os adolescentes a estabelecer metas a serem cumpridas apoiadas pelo Plano Individual (PIA) e por meio das ações de tutoria como as fichas de acompanhamento dos tutores e o Plantão Pedagógico. O Projeto de Vida é o eixo principal da Escola Cidadã, buscando problematizar as múltiplas dimensões da identidade dos adolescentes ainda em formação. (...) um processo de reflexão sobre “o ser e o querer ser”, que ajuda o adolescente a planejar o caminho que precisa construir e seguir (Paraíba, 2019, p. 94-95).

Figura 4 - Matriz curricular da Escola Cidadã Integral Socioeducativa

MATRIZ CURRICULAR – ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA						
1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL – MODALIDADE EJA						
204 DIAS LETIVOS – MÓDULO DE AULAS DE 40 MINUTOS						
ÁREAS CURRICULARES	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		
		Ciclo I	Ciclo II	Ciclo I	Ciclo II	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	164	164	
	Educação Física	2	2	82	82	
	Arte	1	1	41	41	
	SUBTOTAL	7		287		
CIÊNCIAS DA NATUREZA E EXATAS	Matemática	4	4	164	164	
	Ciências	2	2	82	82	
	SUBTOTAL	6		246		
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	82	82	
	Geografia	2	2	82	82	
	SUBTOTAL	4		164		
PARTE DIVERSIFICADA	Projeto de Vida	2	2	82	82	
	Disciplinas Eletivas/Eletivas em Libras	2	2	82	82	
	Práticas Restaurativas e Educação Socioemocional	1	1	41	41	
	Oficina de Leitura/Escrita em Libras	1	1	41	41	
	Oficina Arte em Libras	2	2	82	82	
	Oficina Música	2	2	82	82	
	Práticas Esportivas	3	3	123	123	
	SUBTOTAL	13		533		
TOTAL		30		1230		

**Fonte:** Paraíba (2023).

Para os anos correspondentes à EJA do Ensino Médio, a Matriz Curricular se repete, com adição de Língua Estrangeira, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física e Química, e a carga horária anual deve ser de 1.600 horas. Na rotina escolar, as aulas são suspensas na quarta-feira, porque os adolescentes recebem visitas familiares. Uma profissional da Escola afirmou que “a Secretaria de Educação exige as 40 horas previstas para uma Escola Cidadã Integral, mas a realidade não viabiliza isso; cada aula só dura 30 minutos, devido à dinâmica da Unidade” (Dados da Pesquisa, 2025).

Além dessas particularidades, a quantidade de meses ou anos que cada adolescente pode passar em privação de liberdade, e a realidade de distorção idade-série, como indicado pela pesquisa de Costa, Alberto e Silva (2019), realizada no próprio Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), tornam a prática do direito à escolarização muito distante do que é previsto no conjunto de leis.

O PPP do CSE define que “para que as práticas pedagógicas tenham influência sobre a vida dos socioeducandos, é necessário que o corpo técnico multidisciplinar esteja alinhado, de forma a promover uma rotina educativa” (Paraíba, 2019, p. 100). De acordo com uma profissional da escola, a rotina é composta por atividades escolares, cursos profissionalizantes, atividades esportivas no banho de sol<sup>34</sup> e atividades extramuros, como os projetos já citados.

Ao se tratar de uma ECIS, é possível dizer que a Escola tem uma carga horária de ensino integral, mas não de educação integral. Raveroni e Momma (2016) explicam que a educação integral contempla a formação holística do indivíduo, com as dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais e cidadãs. A educação integral vai além do ensino tradicional e da mera ampliação do tempo escolar; é uma estratégia para aprofundar aprendizagens e oferecer atividades diversificadas, adaptadas às realidades e às necessidades específicas de determinadas comunidades escolares.

Porém, foi possível constatar que a realidade da Escola Almirante Saldanha está muito distante de suas próprias premissas; tampouco os adolescentes têm acesso aos espaços que

---

<sup>34</sup> O esporte é um dos eixos estratégicos dos parâmetros socioeducativos definidos pelo SINASE (Brasil, 2006a). O texto do SINASE determina que as Unidades de internação devem garantir espaço para prática de esportes e atividades de lazer, como parte da rotina do adolescente. Os esportes são parte integrante da dimensão pedagógica que deve ser trabalhada na construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) e ainda são encontrados na categoria direitos humanos no SINASE. Infelizmente, na realidade pesquisada, se limita ao horário do banho de sol, terminologia usada no sistema prisional adulto para definir uma hora no dia que saem do confinamento e podem permanecer na quadra poliesportiva.

constroem o universo escolar, como: quadra, pátios, banheiros, corredores e relações. É, todavia, na rotina escolar que, além do que será apresentado pelos parâmetros educacionais, os adolescentes aprenderão, a partir do que o espaço em que a educação se cruza com a socioeducação dispõe, como: obedecer, perder a intimidade e ter seus corpos tocados em revistas cada vez que vão às aulas, olhar para baixo e manter a disciplina. Machado, Zappe e Dias (2023), destacam que a escola dentro do sistema socioeducativo reproduz uma subcultura do confinamento que desconhece os adolescentes, não consegue promover sua autoestima e não oferece suporte necessário para o seu desenvolvimento.

Julião (2016) observou, também, que as motivações para as pessoas privadas de liberdade participarem das atividades escolares podem ser alheias à educação, motivadas pela necessidade de sair do isolamento e se encontrar com pares, o que não difere da realidade observada pelos profissionais do CSE. De Maeyer (2013) acrescenta que, na privação de liberdade, aprende-se por urgência, pois a frequência escolar integra o conjunto de atitudes bem avaliadas, mas também para sobreviver, para melhorar o cotidiano e pela urgência de existir.

Um interlocutor da escola, em uma conversa espontânea, compartilhou que dá aula na Escola do CSE desde que o Centro foi fundado e que não pretende sair, pois “aqui tem disciplina e o ambiente é mais tranquilo para dar aula, ao contrário das salas de aula superlotadas em que trabalhei fora daqui” (Dados da Pesquisa, 2025). Santos (2013) afirma que o cotidiano de uma escola na MSE raramente tem casos de indisciplina em sala de aula, por causa do controle ao qual os adolescentes são submetidos na instituição.

A ideia de que trabalhar em ambientes disciplinados é mais tranquilo pode ser perigosa e autoritária, distanciando-se dos princípios dos direitos humanos e das diretrizes que orientam a socioeducação e a educação. Freire (1984) comunica que a disciplina no espaço socioeducativo deve passar pela prática pedagógica e ser estimulada na direção da “ação criativa, da curiosidade, da inquietação, da indagação e da pergunta, e não a disciplina como marcha, humilhação, cabeça baixa, temor e medo” (Freire, 1984, p. 7). Ao que parece, há uma tendência de valorizar mais a disciplina, em detrimento da garantia de direitos para o adolescente que cometeu ato infracional.

Como já visto, há diversas especificidades no arranjo da escola pesquisada, e uma delas é o processo de matrículas. Conforme o SINASE (Brasil, 2012) e o Regimento Interno (Paraíba, 2021), o período de matrículas não funciona em conformidade com o calendário escolar, pois, durante todo o ano, a Unidade recebe novos adolescentes, e a escola deve integrá-los. Com isso, foi informado que, semanalmente, a rotina de divisão de grupos é refeita.

Sobre a gestão pedagógica, o RI define, no Capítulo VII, que deve ser constituída por coordenadores/as pedagógicos/as para cada área de ensino, sendo: Linguagens, Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e disponibilizar atendimento especial aos educandos em defasagem. A gestão pedagógica deve, ainda, prestar assistência permanente aos/as professores/as; manter contato com as famílias nos plantões pedagógicos no dia da visita, para conhecimento da realidade dos educandos e para falar das influências do contexto socioeducativo no desempenho e aproveitamento escolar do adolescente (Paraíba, 2021).

Como descrito anteriormente, todas as entradas e saídas dos ambientes da Escola são marcadas por revistas, caracterizadas por toques físicos nos adolescentes, a fim de verificar se estão com algum objeto. O RI, no Capítulo IX, estabelece que a inspeção dos educandos e a segurança geral do espaço da Unidade de MSE, é de competência do gestor da Unidade Socioeducativa e do diretor do Serviço de Inspeção de Educandos. Os Agentes Socioeducativos devem organizar a entrada e saída dos educandos nos espaços da Unidade, permanecendo com eles na Escola diante do atraso do/a professor/a; tendo por obrigação tratar bem os educandos, pais e demais funcionários (Paraíba, 2021).

Foi possível observar que, enquanto os/as professores/as estão nas salas com os adolescentes, os agentes socioeducativos se mantêm nos corredores e revistam os adolescentes a cada passagem entre as alas de internação e as salas do ambiente escolar. Costa, Alberto e Silva (2019) afirmam que esse tipo de comportamento é comumente encontrado nas Unidades de MSE no Brasil. A relação dos adolescentes com os agentes é de submissão e medo, marcada por autoritarismo, pois dependem dessas relações para que sejam bem avaliados, podendo acelerar a progressão para o meio aberto.

Julião (2016) sustenta que um PPP deve orientar o envolvimento de todos na direção de ações que culminem no plano individual de cada sujeito interno. O autor (*ibid.*) traz o conceito de socioeducadores/as para uma amplitude necessária, ao considerar que todos/as os/as profissionais envolvidos/as em espaços de privação de liberdade, independentemente da função que assumam, devem estar orientados/as para trabalharem em prol do processo socioeducativo. Mathias Júnior (2013, p. 168) vai na mesma direção, entendendo por “socioeducador todos os funcionários e profissionais que atuam no atendimento socioeducativo”.

Na mesma linha, Freire (1988), em relação as diretrizes educacionais para o adolescente privado de liberdade, enfatizou que os/as profissionais desse sistema são educadores/as durante todo o momento em que se relacionam com os adolescentes e devem garantir uma prática humanizada, com liberdade e disciplina, visando à sua transformação e a do mundo.

A responsabilização dos adolescentes em cumprimento de MSE envolve uma série de deveres. Em relação à escola, o Regimento Interno define, no Artigo 27, que o educando deve ser assíduo e pontual, respeitoso e atencioso com todos; deve zelar pelo patrimônio da escola, frequentar no mínimo 75% das horas letivas, conforme a LDBEN (Brasil, 1996), e não portar material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade física sua e de outras pessoas (Paraíba, 2021).

O perfil educacional do adolescente para o qual as matrizes se destinam, de acordo com os interlocutores, sempre mostrou fragilidades: “são meninos que chegam com distorção idade-série, histórico de expulsão, desistência e atrasos” (Dados da Pesquisa, 2025). Esse relato condiz com os dados do levantamento do SINASE (Brasil, 2023b) e já apresentados anteriormente.

A profissional da Escola mencionou, ainda, que o aluno que chega na socioeducação “foi, simbólica ou concretamente, expulso da escola; a educação falhou, não o acolheu; quando chegam, há um trabalho de convencimento com os professores e com eles mesmos, de que eles têm futuro” (Dados da Pesquisa, 2025). A fala revela, como já mencionado, a ausência do Estado na garantia dos direitos dos adolescentes e, ao mostrar que os/as profissionais precisam ser convencidos/as de algo que deveria ser parte do processo educativo, evidencia distâncias profundas entre a intenção legal e a prática cotidiana no ambiente escolar socioeducativo.

Mallart e Godoi (2017) apontam que certos grupos sociais — especialmente pobres, negros, periféricos — são sistematicamente desvalorizados, excluídos, estigmatizados como perigosos e indesejáveis. Hooks (2017) estabelece uma conexão entre educação, raça, classe e justiça social como dimensões interligadas no processo educacional, que deveria tratar de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento de ferramentas para superar as barreiras impostas pela pobreza, pela exclusão social, para o bem-estar dos educandos, especialmente aqueles de classes marginalizadas.

A profissional da Escola disse também que prefere não saber o que o adolescente fez para chegar a uma MSE, e compartilha com o corpo profissional as mesmas ideias. Segundo a profissional, essa seria uma medida para evitar estigmatização. (Dados da Pesquisa, 2025). Porém, vale lembrar que discutir a subjetividade, os estigmas, os estereótipos e os racismos no ensino é importante para evitar segregação, violências, inadequações na postura e no ato de educar os sujeitos. Pois, antes — e mesmo estando em conflito com a lei — o adolescente é uma pessoa humana com direitos que foram negados, e que tardivamente devem estar garantidos pelo Estado. Ademais, a educação libertadora, proposta por Freire (1987), busca dar voz aos

oprimidos, para que a educação parta da realidade concreta e a aprendizagem aconteça junto com a problematização das situações vividas pelos adolescentes.

Sobre a divisão de grupos para acesso às aulas, foi informado que essa acontece de forma estratégica, para evitar os conflitos e preservar a vida dos adolescentes e dos profissionais. Ao ingressar na Unidade, “o adolescente precisa, obrigatoriamente, dizer a qual facção pertence, para que fiquem nas alas afins, para segurança deles. Os que não pertencem a nenhuma das duas facções são chamados de ‘pegados’ e ficam isolados porque correm risco de morte” (Dados da Pesquisa, 2025).

Na ocasião, a profissional da Escola especificou que os adolescentes têm que escolher se pertencem à “Okaida ou aos Estados”<sup>35</sup>. (Dados da Pesquisa, 2025). A afirmação de que o sistema precisa faccionar os adolescentes é bastante complexa. As distinções entre o Estado como entidade de tutela dos adolescentes e o Estado — nome de uma das facções criminosas — se tornam obscuras dentro da Unidade Socioeducativa e da Escola. Essa prática levanta questões sobre o propósito e os efeitos da socioeducação. Ao exigir que o adolescente declare a qual facção pertence, o sistema pode contribuir para a perpetuação das dinâmicas desses grupos dentro do ambiente socioeducativo, que pode resultar em consequências negativas, como o fortalecimento de identidades violentas e barreiras para reintegração comunitária.

Esse problema também pode implicar na segurança e no bem-estar dos adolescentes e dos/as profissionais do CSE e da Escola. Ao separá-los com base em facções, o sistema pode, inadvertidamente, expô-los a riscos: à coação por parte de membros da facção, à violência entre os dois grupos rivais, à existência de um poder paralelo no interior da MSE, às pressões para se envolver em atividades criminosas — tornando a rotina da Unidade e dos/as profissionais refém dessa situação.

A profissional da Escola fez, ainda, uma defesa por um projeto em comum entre escola e Unidade, para que ambas fossem mais efetivas nas garantias de direitos ao adolescente durante a privação de liberdade. Confessou, por sua vez, que a escola enfrenta desafios estruturais por funcionar em um equipamento da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), (Dados da Pesquisa, 2025). Dado que reafirma a falta de confluência entre as políticas de educação e socioeducação, aqui já apontadas. A escola e o CSE, apesar de compartilharem o mesmo

---

<sup>35</sup> Esses nomes são dados aos dois principais grupos criminosos que atuam na região metropolitana de João Pessoa, nas Unidades Prisionais e como podemos ver, também nas Unidades Socioeducativas. Okaida é uma referência ao nome "Al-Qaeda", e Estados, refere-se aos Estados Unidos.

território, parecem funcionar de forma separada, em que não é fácil perceber o que a escola pode ou não fazer.

Esse cenário contradiz o exposto no Cap. XII, artigo 35 do RI da Escola (Paraíba, 2021), que diz que o planejamento deve acontecer de forma participativa e integrada, coordenado pela gestão e pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as de cada Unidade Socioeducativa, respeitando e acatando as sugestões do corpo docente, dos/as socioeducandos/as e das equipes. O PPP do CSE diz que é a partir da Escola, com os eixos Educação, Esporte, Cultura e Lazer, que deve ser mantido um diálogo e articulação permanentes para as ações implementadas na Unidade Socioeducativa.

A LDBEN (Brasil, 1996) exige que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) seja revisto anualmente, para que todos os membros da comunidade escolar tenham a possibilidade de participar da construção desse documento. As análises, escolhas e o envolvimento de atores estratégicos para a construção de um PPP são essenciais para que o desenho metodológico ganhe vida e esteja alinhado à realidade daqueles que serão atendidos na escola. Quando se trata de uma escola em contexto de privação de liberdade, o PPP não deveria se dissociar da perspectiva de educar em e para os direitos humanos.

Por sua natureza multidisciplinar e multifacetada a EDH precisa ser inserida na escola, esta por sua vez, precisa se apropriar dela e vivenciá-la em todos os espaços da construção do PPP, só assim é possível falar em uma cultura escolar que estimule e favoreçam o protagonismo infantojuvenil e para o alargamento dos processos de cidadania ativa e coletiva, contribuindo assim para que os adolescentes se reconheçam como sujeitos de direitos. Adotar práticas com orientação crítica na condução do processo educativo, possibilita ressignificar a capacidade de pensar, sentir e julgar na direção da promoção dos DH. Propiciar pesquisas e exemplos de violação de DH, estimula a capacidade dos educandos para denunciar as violações de seus direitos (Dias, 2008, p. 1-17).

É na construção do PPP que a escola deve delinear sua identidade. Ao pensar em um modelo escolar para adolescentes privados de liberdade, que envolve a ECIS, a EJA e a corresponsabilidade de distintos órgãos estatais, a educação é confrontada a rever suas funções, a renovar seu papel e sua função política, social e pedagógica, incorporando estratégias pertinentes à transformação de sujeitos e à sua reintegração na sociedade.

Na descrição do PPP da Escola Almirante Saldanha (Paraíba, 2022), é evidenciado que a escola precisa analisar e refletir sobre as mudanças na realidade, considerando as dimensões política e social, não se restringindo à análise curricular. Sobre o fazer educativo dentro da

socioeducação, o texto do PPP apresenta que foi construído de forma coletiva e democrática, com participação da comunidade interna e externa da escola, na busca por uma educação de qualidade, capaz de transformar a realidade e as pessoas, propagando os ideais de igualdade e de justiça (Paraíba, 2022).

A título de complemento das observações realizadas durante os meses de pesquisa, das conversas e afins, foi aplicado um questionário que tinha por objetivo compreender como a dinâmica escolar se desenvolve para atender às especificidades do direito à educação durante a privação de liberdade, bem como se, nas práticas escolares, a educação em e para os direitos humanos é base para os/as educadores/as. Na resposta ao questionário desta pesquisa, 94,4% dos/as educadores/as afirmaram que conhecem e participaram da construção do PPP da Escola. Os objetivos definidos no PPP (Paraíba, 2022) devem inspirar o Plano de Ação Geral da Escola e ressoar nos Programas de Ação e nos Guias de Aprendizagem dos/as educadores/as, para organizar as atividades diárias com os adolescentes e integrar o modelo pedagógico da ECIS. No entanto, não tive acesso a esses documentos.

O PPP (Paraíba, 2022) enfatiza que o objetivo mais imediato da ECIS Almirante Saldanha é preparar os adolescentes com uma educação de qualidade, com elementos práticos e emocionais para direcionar seus projetos de vida, e que a educação escolar deve ser um processo intencional, inspirado nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Paraíba, 2022).

No contexto da educação escolar, Candau (2016) defende que a educação em e para os direitos humanos deve ser integrada nos PPP da escola como um eixo que transversaliza todo o currículo, se a escola pretende formar sujeitos de direitos e contribuir com a transformação social. Para a autora (*ibid.*), os conteúdos precisam ir além de estímulos cognitivos, evem considerar as histórias de vida, as experiências e colaborar para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades dos/as educadores/as e educandos/as.

É sobre o perfil, a formação, a prática e as percepções dos/as educadores/as da Escola na socioeducação que nos debruçaremos agora, fazendo uma incursão na forma como esses profissionais vivem e percebem sua preparação para atuar e impactar a educação de adolescentes em privação de liberdade e suas possíveis conexões com a EDH.

#### 4.3.1 OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Depois de analisar o material das observações e das conversas com profissionais da socioeducação, ora do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), ora da Escola Almirante Saldanha (EAS), algumas questões precisavam ser aprofundadas sobre quem lida diretamente com os adolescentes nas salas de aula, e acerca das potencialidades da educação em e para os direitos humanos (EDH) na escolarização dos adolescentes privados de liberdade. Nesses termos, foi realizada a aplicação de instrumento para levantamento de informações que, como já dito, passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

A primeira parte do instrumento aplicado tratou da identificação da amostra, com perguntas sobre idade, sexo, identidade de gênero, raça/etnia, escolaridade, tempo de atuação, função exercida e tipo de vínculo com a instituição, fornecendo informações para a compreensão do perfil dos/as educadores/as da Escola Almirante Saldanha. O SINASE (Brasil, 2006a) orienta que o perfil dos recursos humanos precisa ser bem selecionado, pois o profissional que busca envolver-se na comunidade socioeducativa deve, essencialmente, identificar-se com os princípios dos direitos humanos (DH) e ter habilidades pessoais para criar conexões com os adolescentes.

Não foi possível observar, durante o período de convivência com os/as profissionais, como se dá o processo de seleção e se a orientação do SINASE (Brasil, 2006a; 2012) é considerada. Foi possível constatar que apenas um dos profissionais que respondeu ao questionário é efetivo/a; os/as demais são contratados/as. Isso mostra que a seleção de pessoal acontece com relativa frequência, mas a pesquisa não deu conta de entender como se dá.

Os/as participantes apresentam faixas etárias entre 27 e 61 anos, a maioria concentrando-se entre 33 e 55 anos, abrangendo 70% do total. Ao investigar o sexo atribuído no nascimento, 20 deles responderam: 40% indicaram o sexo feminino, 45% masculino e 15% optaram por não fornecer uma resposta. Quanto à identidade de gênero, 45% dos participantes identificaram-se como mulheres, outros 45% como homens e 10% não identificaram sua identidade de gênero. Essa distribuição mostra uma representação relativamente igualitária de identidades de gênero na amostra, embora a educação tenha uma presença feminina mais forte, curiosamente nesta Unidade é número é semelhante ao masculino.

A identificação racial e étnica dos/as educadores/as é essencial para compreender o olhar sobre raça e etnia. Dos 20 participantes que responderam à pergunta, a maioria declarou-se branco/a (35% das respostas), seguida da identificação pardo/a (30%), 20% identificaram-se como negro/a e 5% como indígenas. Dois participantes não forneceram resposta. Aqui vale dizer que, ao todo, 20 profissionais responderam ao questionário, mas em algumas perguntas

alguns/as não responderam, por esta razão há variação de 20 ou 17 respostas em algumas questões.

Quanto à formação, 100% dos/as educadores/as da Escola Almirante Saldanha concluíram o Ensino Superior; 30% deles/as fizeram uma pós-graduação, e 10% não responderam a essa questão. A predominância de participantes com formação no Ensino Superior e um número significativo com pós-graduação indica um bom nível de acesso à formação acadêmica; porém, não é possível inferir que essas formações garantiram preparação para lidar com as diversidades da educação, dos métodos e dos sujeitos para além dos espaços educativos regulares, convencionais.

A respeito do tempo de serviço na Escola Almirante Saldanha, da função exercida na escola, do tipo de vínculo com a instituição e da variedade de experiências dentro do contexto da socioeducação, o quadro abaixo ilustra a distribuição dessas respostas, cujos resultados sugerem uma diversidade de experiências formativas e perspectivas entre os/as participantes da pesquisa. Considerando que a EAS atua em outras Unidades de MSE de João Pessoa, como já citado, o tempo de trabalho do/a profissional na escola não implica, necessariamente, que tenha sido no CSE.

**Quadro 5 - Tempo de atuação, função e vínculo com a educação**

<b>Tempo de Atuação na EAS</b>	<b>Tipo de Vínculo</b>	<b>Quantidade</b>
16 anos	Prestador/a de Serviço	1 (5,00%)
14 anos	Prestador/a de Serviço	1 (5,00%)
7 anos	Prestador/a de Serviço	2 (10,00%)
6 anos	Prestador/a de Serviço	4 (20,00%)
5 anos	Prestador/a de Serviço	1 (5,00%)
4 anos	Prestador/a de Serviço	4 (20,00%)
4 anos e 4 meses	Prestador/a de Serviço	1 (5,00%)
7 meses	Prestador/a de Serviço	1 (5,00%)
5 meses	Prestador/a de Serviço	1 (5,00%)
2 meses	Prestador/a de Serviço	1 (5,00%)
3 meses	Prestador/a de Serviço	1 (5,00%)
-	Concursado/a	1 (5,00%)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

É possível observar que dois/as educadores/as têm um período de atuação na referida escola superior a 10 anos. Visto que o CSE foi construído em 2013, é possível dizer que esses/as profissionais atuaram em alguma outra Unidade de internação. Os dados destacam que 85%

dos/as educadores/as são prestadores/as de serviço. Chama atenção que uma única resposta mencionou ter vínculo concursado, sem marcar a função e o tempo de serviço, e 10% dos participantes não forneceram uma resposta.

A fragilidade no vínculo empregatício de profissionais que dependem de contratos que, facilmente, são rescindidos pode gerar mais insegurança em posturas mais críticas ou na abertura para fazer sugestões ao sistema de trabalho. A rotatividade também pode confirmar a fala do profissional, que afirmou que a ida para essa escola é vista como punição.

Uma vez identificado o perfil do/a educador/a da Escola do CSE, também busquei informações sobre a presença, ou não, da EDH na rotina e na formação desses/as profissionais; os significados internalizados sobre a EDH para adolescentes privados de liberdade; e, além disso, sobre como a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, dos planejamentos e das práticas se dá em um campo com tantas especificidades, como veremos a seguir.

#### **4.3.2 A Educação em Direitos Humanos na Escola Socioeducativa**

Na Educação em e para os Direitos Humanos (EDH), de acordo com Candau (2018), é importante ter clareza do que se pretende alcançar e, a partir daí, construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com o objetivo, além de propiciar experiências que colaborem na formação e no empoderamento de sujeitos de direito e dos grupos socialmente mais vulneráveis. Para Bittar (2016), na EDH, as técnicas pedagógicas devem se guiar no sentido de recuperar, no educando, a capacidade de sentir, pensar e ser tocado.

O planejamento deve ser, assim, um processo sistemático e contínuo, com definição de objetivos, seleção de atividades e recursos, distribuição de responsabilidades e avaliação dos resultados. Além disso, a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento é essencial para uma abordagem integrada. Ou seja, além da integração entre campos/disciplinas, no planejamento conjunto entre a Escola e a Unidade de MSE, é fundamental integrar os objetivos educacionais e socioeducativos. Por outro lado, a falta de integração pode levar a lacunas no cumprimento do direito à educação e nos objetivos socioeducativos de promover o desenvolvimento dos adolescentes.

Para ter entender as intersecções entre Educação, Direitos Humanos e Práticas Socioeducativas, busquei compreender como os/as participantes embasam a construção de suas atividades/aulas. Assim, eles/elas foram questionados/as sobre os documentos que utilizam em

seus planejamentos, a frequência com que esses documentos são atualizados e se há análises coletivas sobre as especificidades da escola para adolescentes privados de liberdade.

Quadro 6 - Documentos acessados para planejamento das atividades e elaboração dos planos de aulas.

<b>Documentos acessados</b>	<b>Número de profissionais que acessam</b>	<b>Os doc. são atualizados?</b>	<b>Com que frequência são atualizados?</b>
ECA	9 (45,00%)	Sim	6 (35,3%) nas Formações continuadas
SINASE	7 (35,00%)	Sim	4 (23,5%) Anualmente, durante a formação inicial do ano letivo
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	8 (40,00%)	Sim	4 (23,5%) não souberam responder
Estudos sobre educação com e para adolescentes privados de liberdade	7 (35,00%)	Sim	1 (5,9%) semestralmente 1 (5,9%) nos planejamentos
BNCC	1 (5,00%)	Sim	4 participantes não responderam
Nenhuma das opções	2 (10,00%)	-	-
Não especificado	2(10,00%)	-	-

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

A análise das respostas revela que, dentre as opções de documentos acessados pelos/as profissionais da Escola Almirante Saldanha para embasar o planejamento das aulas/atividades — incluindo aqueles essenciais ao contexto da socioeducação, como o ECA, o SINASE e o Plano de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) —, nenhum deles foi assinalado por todos/as os/as educadores/as. Nenhum dos documentos foi acessado por mais de 45% dos/as educadores/as, embora a questão permitisse múltiplas escolhas. A questão não deu conta de esclarecer se o acesso aos documentos se dá de forma individual, em momentos coletivos ou se são fontes de consulta frequente por parte dos profissionais.

É uma questão sensível, tratando-se de uma escola que lida com problemáticas sociais graves, que deve educar para alcançar os objetivos da educação e da socioeducação, partindo de projetos e ideais. Segundo Machado, Zappe e Dias (2023), a depender de como as atividades escolares se desenvolvem, os adolescentes podem seguir duas direções durante a internação: em uma, a trajetória escolar não difere da anterior, mantendo o afastamento e reforçando a exclusão; na outra, quando adotadas medidas e estratégias educacionais que estimulem a vinculação, o engajamento escolar dos adolescentes é maior, e há aumento da escolarização,

além da aquisição de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento integral (Machado; Zappe; Dias, 2023, p. 13).

O Plano de Educação em Direitos Humanos foi mencionado em oito respostas, indicando sua subutilização como referência para o trabalho educacional na socioeducação. Estudos sobre educação com e para adolescentes privados de liberdade foram citados por sete participantes, destacando a ausência de pesquisas e de conhecimento especializado nesta área como ferramentas para a formação desses profissionais.

O SINASE (Brasil, 2012) visa garantir os direitos e o acesso à educação e ao exercício da cidadania. Para isso, a equipe de profissionais envolvida no processo socioeducativo deve propiciar um ambiente de cultura e conhecimento por meio de suas ações pedagógicas. Assim, “a prática socioeducativa exige capacidade técnica e humana permanente, sobretudo com conteúdos relacionados aos direitos humanos” (Brasil, 2012, p. 42).

Os documentos de embasamento legal, como o ECA e o SINASE — que estabelecem o direito à educação e as diretrizes para o atendimento socioeducativo e escolar no interior das Unidades privativas de liberdade —, também são pouco acessados. Isso pode indicar que as atividades são aplicadas de forma desconectada da realidade à qual a escola se destina, revelando a urgência de processos formativos baseados nos princípios da educação na socioeducação. Além disso, estudos específicos sobre educação para adolescentes privados de liberdade podem oferecer subsídios com outras práticas recomendadas para essa realidade.

Dos vinte participantes que responderam à pergunta sobre a atualização dos documentos que podem auxiliar na construção das ações e na atuação docente, 12 afirmaram que os documentos são atualizados na formação inicial, quatro nas formações contínuas, seis disseram que isso ocorre uma vez por semestre, e um marcou que são atualizados nos planejamentos. Em um universo de 20 profissionais, oito marcaram não ter conhecimento sobre a atualização dos documentos que deveriam embasar suas práticas educativas. As informações contraditórias sobre quando esses documentos são atualizados podem sugerir que a organicidade da escola e a estruturação da prática, considerando as legislações e planos específicos para a educação na socioeducação, são frágeis.

A realização de análises coletivas sobre as especificidades do funcionamento de uma escola para adolescentes privados de liberdade é fundamental para garantir uma abordagem mais integrada à realidade,. Tais análises também permitem uma compreensão mais profunda das particularidades desse contexto educacional, possibilitando a identificação de desafios e proposições, dado os obstáculos comuns nas escolas das Unidades de MSE.

Assim, quando questionados/as sobre a realização de análises sobre as particularidades da escola em que lecionam, 75% dos/as profissionais indicaram que são realizadas análises coletivas sobre essas singularidades. Por outro lado, 10% dos participantes não souberam informar, 10% não responderam à pergunta e 5% indicaram que tais análises não são feitas. Ou seja, 25% dos profissionais que responderam à pesquisa da Escola Almirante Saldanha, afirmaram que nunca participaram de análises específicas sobre o trabalho em uma escola socioeducativa.

Conhecer a realidade em que se trabalha — e, nesse caso, uma realidade atravessada por duas políticas distintas, por um histórico de instituições privativas de liberdade e que busca romper com lógicas punitivistas ao adotar a doutrina da proteção integral — é essencial para uma educação com intencionalidade. Os dados fornecidos reforçam o que Costa, Alberto e Silva (2019) apresentam: a educação na MSE acontece sem intencionalidade pedagógica.

A organização e execução dos planejamentos entre as instituições educativa e socioeducativa — a saber, a Escola Almirante Saldanha e o CSE — são fundamentais para o desenvolvimento e a implementação das práticas educativas e socioeducativas. Além disso, fazem parte de uma organicidade prevista nas normas legais e nos projetos políticos do CSE e da EAS. Quando questionados/as se a escola realiza planejamentos conjuntos com atores da socioeducação, 12 participantes — o que corresponde a 88,9% — afirmaram que sim: eles acontecem semanalmente, às quartas-feiras, que já são reservadas para reuniões gerais ou específicas, durante as quais são discutidas as atividades coletivas e as questões individuais dos adolescentes.

No entanto, um/a participante afirmou que os planejamentos não acontecem junto com a equipe da Unidade Socioeducativa, um/a não soube informar e dois/duas não responderam às questões sobre o planejamento. A pesquisa não deu conta de aprofundar as informações contraditórias sobre como os planejamentos ocorrem na prática, uma vez que, durante a exploração do campo, interlocutoras afirmaram, em conversas, que a aproximação entre as equipes é recente e ainda precisa avançar em ações coletivas.

Importante destacar, ainda, que o dia do planejamento semanal, apontado pelos/as educadores/as, é o mesmo dia em que ocorre a visita familiar. Não foi possível realizar observações em nenhuma quarta-feira, sob a alegação de que é um dia mais agitado na Unidade. Assim, não pude perceber se há uma relação estreita entre os familiares que visitam seus adolescentes e a equipe da EAS. Sabendo da importância do acompanhamento familiar durante o cumprimento da MSE — como enfatizado pelo ECA e pelo SINASE —, é de suma

importância que os/as profissionais da educação também participem da conexão com a família dos educandos. Pelo exposto, os/as educadores/as estabelecem uma dinâmica de plantões pedagógicos; isso quer dizer que ficam à disposição de algum familiar que deseje falar sobre a vivência escolar do adolescente durante o dia da visita.

Dentre os documentos que orientam a escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é crucial para nortear as práticas educacionais e promover a coesão entre os/as profissionais no ambiente escolar — e, neste caso, no ambiente socioeducativo. Conhecer o PPP é fundamental, pois é nesse documento que se delineiam as diretrizes educacionais, os princípios, objetivos, metas, metodologias de ensino, estratégias da instituição, entre outros aspectos essenciais — sobretudo para a prática educativa em um cenário que requer especificidades.

A participação nesse processo permite que os profissionais contribuam com suas experiências e perspectivas, garantindo que o documento reflita a realidade e a dinâmica da socioeducação, a alta rotatividade de adolescentes e as especificidades que envolvem a EJA e a ECS. A elaboração do PPP envolve a realização de diagnóstico, definição de metas e estratégias, participação da comunidade escolar e revisão periódica do documento para garantir sua relevância. Pode ser influenciado por diversos fatores, como as diretrizes do SINASE, as características e necessidades específicas dos adolescentes atendidos pela escola, as políticas educacionais e socioeducativas do estado, entre outros. Deve ser adaptado para atender às demandas e peculiaridades desse contexto, garantindo uma educação de qualidade e uma abordagem eficaz na socioeducação (Brasil, 2006a).

O quadro a seguir ilustra a distribuição das respostas sobre a proporção de profissionais que afirmam conhecer ou não o PPP da Escola Almirante Saldanha, além da proporção daqueles/as que afirmam participar ou não da construção do documento.

Quadro 7 - Conhecimento e participação na construção do PPP

Conhece o PPP da Escola	Quantidade de Profissionais	Participa na Construção do PPP da Escola	Quantidade de Profissionais
<b>Sim</b>	17 (94,4%)	<b>Sim</b>	17 (94,4%)
<b>Não</b>	1 (5,6%)	<b>Não</b>	1 (5,6%)
<b>Não responderam</b>	2	<b>Não responderam</b>	2

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

A análise das respostas mostra que 94% dos/as participantes afirmaram conhecer e participar da construção do PPP da escola onde trabalham. No entanto, um participante indicou não conhecer o PPP da escola, e dois deixaram a pergunta sem resposta. A presente pesquisa

não deu conta de investigar se esse conhecimento se traduz em práticas pedagógicas, nem se há iniciativas para garantir a disseminação e a compreensão desse documento por todos/as os/as profissionais da instituição escolar, tampouco se os/as mesmos/as profissionais têm conhecimento do PPP da unidade socioeducativa onde a escola funciona.

Conhecer os projetos políticos e pedagógicos que orientam as atividades da unidade privativa de liberdade e da escola deveria ser essencial a todos/as os/as profissionais que atuam nesses universos. Durante as observações, não tive oportunidade de ter acesso a um local onde os documentos fiquem disponíveis em versão física para os/as profissionais da Escola Almirante Saldanha — se ficam. Também não tive acesso a um ambiente virtual onde esses documentos possam ser acessados. Em uma das primeiras visitas, recebi o regimento interno, o PPP da escola e o PPPI da fundação gestora em versão física.

É possível dizer que há um bom nível de envolvimento dos/as profissionais no PPP. Promover um ambiente de colaboração e valorização na construção de documentos para o funcionamento da escola é essencial para que diferentes perspectivas sejam consideradas, para que aconteçam trocas de experiências e para que os/as profissionais atuem em sintonia com as mesmas orientações (Paraíba, 2022).

As respostas dos participantes sobre como a construção do PPP acontece revelaram uma variedade de abordagens adotadas, a exemplo de: “acontece em conjunto com todos os professores e gestão, levando em consideração a contribuição de todos os docentes, de forma democrática, com revisão anual” (Dados da pesquisa, 2025). Uma resposta chamou atenção por ser a única a apontar que a construção do PPP acontece com a participação de todos os profissionais das quatro unidades da Escola Almirante Saldanha, ou seja, com as equipes escolares que atendem às quatro unidades socioeducativas. Não foi possível identificar como a construção do PPP da EAS acontece de fato: se exclusivamente com a equipe escolar de cada unidade ou em conjunto.

Sobre a influência que o PPP sofre por ser direcionado à educação dentro de uma unidade socioeducativa, os/as participantes indicaram que essa influência se manifesta na “importância de ter um olhar diferenciado em relação aos direitos fundamentais dos alunos”; “nas medidas de segurança, priorizando a integridade dos mesmos”; “na mudança de pensamentos dos alunos em relação ao contexto de vida fora da unidade socioeducativa”; que “é influenciado pela realidade da rotina de funcionamento da unidade”; “pelos práticas do dia a dia”; “pelos especificidades dos alunos”; e “pela realidade da comunidade atendida” (Dados da

(pesquisa, 2025). Alguns participantes também mencionaram que o PPP é baseado em diretrizes do ECA, do SINASE e do regimento interno da unidade.

Essa diversidade de respostas levanta algumas questões: 18 profissionais responderam, porém apenas 17 haviam sinalizado que conheciam o PPP e participavam de sua construção. Apesar de a questão ser aberta, possibilitando que os/as profissionais expressassem como a construção se dá, não foi possível entender como o PPP é adaptado à realidade da socioeducação. Pelo que foi observado e reforçado nas falas das direções do CSE e da Escola Almirante Saldanha, o PPP não é adaptado à realidade de uma escola socioeducativa, incluindo um pedido de que a presente pesquisa contribua com esse processo.

Ao pensar naquilo a que tive acesso sobre como se dá o processo de construção do PPP, sua forma e conteúdo, é possível dizer que me deparei, ao mesmo tempo, com um limite e uma possibilidade. Uma vez que não ter um projeto orientado para a especificidade da educação na socioeducação é um limite, isso também abre campo para construção e adaptação — logo, possibilidade. Contudo, não é possível afirmar que, uma vez adaptado, o projeto político-pedagógico seria seguido, tendo em vista toda a crítica ao avanço da produção dos textos legais e sua distância com o que é materializado na prática.

A forma como o PPP é organizado demonstra como o papel da escola, da supervisão e da direção escolar é definido na construção de um projeto que deve contemplar normativas e orientações para ir além da aprendizagem formal, garantindo direitos humanos e contribuindo com a trajetória de adolescentes que, em linhas gerais, vêm de experiências negativas com a escola e, na MSE, têm a obrigatoriedade de frequentá-la. É válido refletir sobre o que essa escola pode oferecer de diferente para esse adolescente, durante um período em que o Estado também é forçado a garantir direitos que lhes foram negligenciados antes de estarem em uma medida socioeducativa.

O Plano Nacional de Educação, o ECA, o SINASE, o PPPI da FUNDAC e o PPP do Centro Socioeducativo Edson Mota orientam que a escola que funciona no interior de uma unidade de MSE e se destina à escolarização de adolescentes em conflito com a lei tenha, em suas premissas, a educação em e para os direitos humanos (EDH).

Para Miranda e Cavalcante (2023), a EDH é, ao mesmo tempo, um requisito fundamental e um resultado necessário da atuação de uma rede de responsabilização, como a socioeducativa. Para os autores (*ibid.*), os profissionais que trabalham nesse campo devem estar em constante processo de formação e atualização, especialmente em um contexto em que narrativas tentam desacreditar os direitos humanos. Benevides (2000) diz que, para educar em

e para os DH, primeiro é preciso entender a educação para a cidadania, para que o sujeito se torne consciente de seus deveres e direitos, e, assim, associá-la à EDH.

Sendo assim, a última parte do questionário abordou a importância da EDH na socioeducação, explorando os significados atribuídos pelos/as profissionais a esse modelo de educação e seus efeitos no processo socioeducativo. Por meio de uma série de questões, busquei perceber se há integração dos princípios da EDH no contexto escolar socioeducativo, os desafios enfrentados, os fatores de êxito e falha das MSE, além da existência de formações em direitos humanos e práticas de EDH na rotina escolar socioeducativa.

O processo de socioeducação do adolescente em conflito com a lei envolve uma série de aspectos e direitos fundamentais. Os elementos considerados importantes para que o adolescente cumpra a MSE e seja reintegrado à sociedade, na percepção dos 17 profissionais que responderam à pergunta, têm relação direta com os campos “educação”, “família”, “trabalho” e “o projeto de vida do socioeducando” (Dados da pesquisa, 2025). Nesse aspecto, mesmo diante da restrição de não se entender com precisão o sentido articulado pelo interlocutor, é possível pensar em “projeto de vida” tanto como disciplina específica da grade curricular quanto como a construção, naquele espaço e tempo, de um novo “sentido de vida”, observável em frases como “a oportunidade de evolução dentro da unidade socioeducativa, a preparação para o mercado de trabalho [...]” (Dados da pesquisa, 2025).

Em grande medida, as respostas aqui trazidas guardam relação com as respostas dos profissionais quando perguntados sobre “quais os principais desafios em sua atuação profissional na socioeducação?”. Nessa ocasião, os mesmos trouxeram respostas cujos verbos foram: “desconstruir”, “conscientizar”, “transformar”, “ressocializar”, “integrar”, “lidar”, “reconstruir”, “fazer acreditar”. É possível tecer associações entre esses verbos, no sentido de que eles dão a tônica de um profissional que se entende como “fabricante” ou “artesão”, responsável por “moldar” uma matéria com um histórico anteriormente “construído”, “inconsciente”, “não integrado”, “desacreditado”: por meio do estudo, do trabalho, da construção de um projeto de vida etc. Assim, não é difícil perceber que as categorias anteriormente propostas — “educação”, “família” e “trabalho” — informam sobre quem está junto ao profissional nesse desafio e como esse profissional entende que ele pode ser superado.

Considerando aquilo que pude observar, ouvir e pensar sobre a tônica das ações expressas nos verbos apontados pelos/as educadores/as, arriscaria dizer que há uma distância entre intenção e gesto, pois, em uma pesquisa com o viés dos direitos humanos, pressupõe-se a busca por experiências de reconhecimento e valorização, com ênfase nos DH. Isso pode tornar

as respostas tendenciosas, sem necessariamente revelar um compromisso real com uma educação em e para os direitos humanos. Além de uma tendência à visão salvadora da educação ao achar que pode moldar e fabricar outra realidade para o adolescente.

Além disso, quando perguntados sobre os fatores atribuídos ao sucesso de uma medida socioeducativa, os profissionais citaram fatores como “a cooperação entre todos os envolvidos”, “o suporte dado pelo Estado”, “a educação, escola [...]”, “acompanhamento da família” (Dados da pesquisa, 2025), enfatizando, por conseguinte, os diferentes atores que estão co-responsáveis pelo sucesso dessa “reconstrução” (objetiva e subjetiva do adolescente). A ênfase no suporte estatal sugere a importância de políticas governamentais para garantir que as MSE alcancem seus objetivos. Ao atribuírem o respeito e a volta da dignidade como fatores que impactam positivamente a MSE, reconhecem a ausência desses aspectos.

A educação, a escola, o esforço dos/as professores/as e das equipes, e a necessidade de uma política educacional eficaz, que coloque o jovem no centro do processo educativo, demonstram o reconhecimento do papel da educação na socioeducação, bem como a constatação de que o modelo, tal como se apresenta, não tem efetividade.

De Maeyer (2013) enfatiza que a educação nunca parte do nada e, por isso, os/as educadores/as precisam pensar na educação proposta no ambiente privativo de liberdade sem a ilusão de que ela funcionará como um ponto de partida. Deve-se preocupar em ajudar os sujeitos a identificarem as aprendizagens que lhes dão sentido e oferecer possibilidades de se pensar fora da privação de liberdade, com aspectos reais de sua vida.

Na mesma linha, Freire (1987) defende que a educação não é neutra: ou serve à dominação, ou à libertação. O/a educador/a deve ter consciência dos valores do projeto de educação de que participa e ajuda a construir, rejeitando relações autoritárias. O autor (*ibid.*) enfatiza que a educação precisa ser problematizadora; para além do repasse de conhecimentos, deve conscientizar o educando sobre as estruturas opressoras, ajudando-o a entender sua condição social e a cultura do silêncio imposta aos oprimidos.

O acompanhamento familiar durante a medida também é citado como fator-chave na socioeducação. A pesquisa de Costa, Alberto e Silva (2019) aponta que um dos fatores de proteção para adolescentes em cumprimento de MSE é a boa relação com a família, embora essa seja uma condição vivida por uma minoria. A educação de adolescentes em cumprimento de MSE, como dever compartilhado entre Estado e família — conforme previsto no ECA e no SINASE (Brasil, 1990b; 2006a; 2012) —, pressupõe que o Estado deve garantir acesso a ensino de qualidade, atividades pedagógicas e profissionalizantes nas Unidades; já a família tem o

papel de acompanhar ativamente o adolescente durante a MSE, mantendo vínculos e participando do processo socioeducativo. No entanto, essa corresponsabilidade esbarra em desafios estruturais: muitas famílias não conseguem se deslocar até a Unidade de internação por dificuldades socioeconômicas, e não foi possível perceber como o CSE e a EAS trabalham a integração família-escola-unidade, para além dos plantões pedagógicos.

Na questão sobre os possíveis motivos pelos quais a socioeducação falha em sua função de educar e reintegrar os adolescentes, os/as educadores/as associaram as falhas à “falta de interesse”, à “falta de suporte” — aqui citando-se a família e o Estado como principais responsáveis —, e aos “conflitos dentro da unidade”, sejam esses entre os próprios adolescentes, sejam entre Escola e Unidade. Isso mostra, novamente, as interlocuções entre as dimensões sociais, individuais e institucionais na responsabilização pelas falhas de uma MSE em sua função de contribuir com o desenvolvimento do adolescente e seu retorno ao convívio familiar e comunitário.

Dando ênfase à autoavaliação dos profissionais sobre seu fazer e quanto às suas habilidades e conhecimentos, o quadro a seguir mostra as percepções para atuarem em uma Escola Socioeducativa.

**Quadro 8 - Autoavaliação de habilidades**

Habilidade	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente	Total
Nível de conhecimento sobre o campo de trabalho	-	-	7	8	3	18
Formação para lidar com tal especificidade (socioeducação)	-	-	9	6	3	18
Conhecimento sobre o ECA	-	1	12	4	1	18
Conhecimento sobre o SINASE	1	1	11	5	-	18

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025)

No que diz respeito ao nível de conhecimento sobre o campo de trabalho, os/as 18 profissionais que se avaliaram, afirmaram que conhecem a socioeducação em um nível muito bom, satisfatório ou excelente, o que demonstra o grau de confiança dos/as profissionais em suas competências. Porém, é válido dizer que conhecer não significa, necessariamente, seguir as normativas, visto que a educação ocorre na Unidade com interrupções, o que compromete a

garantia do direito à educação, está condicionado à complexidade do facionamento dos adolescentes e orientações das normativas legais não são cumpridas.

Sobre a formação para lidar com as especificidades da socioeducação, a maioria classificou sua habilidade como satisfatória (45%), seguida por muito boa (30%) e excelente (15%). Isso pode sugerir que, embora os/as profissionais se sintam relativamente confortáveis com suas habilidades, reconhecem que aprimoramento e desenvolvimento contínuo são necessários.

Quanto ao conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a maioria dos/as participantes avaliou sua competência como satisfatória (60%). Em relação ao conhecimento sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a maioria também classificou como satisfatória (55%), seguida por muito boa (25%), indicando um nível geral de familiaridade com a legislação e a política socioeducativa. Essa análise reflete a autopercepção dos/as profissionais em relação às suas habilidades e conhecimentos com documentos essenciais às medidas socioeducativas, mas a pesquisa não deu conta de aprofundar como isso se reflete na prática.

O SINASE (Brasil, 2006a; 2012) orienta que as Unidades de MSE tenham programas de formação permanente para os recursos humanos envolvidos. A formação deveria explorar documentos fundamentais para as garantias de direitos específicos à socioeducação e servir como espaço de problematização da prática socioeducativa, de reconhecimento da diversidade dos sujeitos da socioeducação, de reflexão sobre as contradições da educação e do papel do/a educador/a na privação de liberdade.

Pereira e Mathias Júnior (2016, p. 38) defendem que “a formação deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito transformar-se enquanto transforma seu contexto”. Além disso, os educadores devem estar atualizados sobre novos paradigmas e fundamentações teóricas a respeito da categoria adolescente em conflito com a lei, da política socioeducativa, da gestão do SINASE e das metodologias de atendimento, para assim tentar diminuir a reprodução de práticas contrárias à Doutrina da Proteção Integral.

Pensando na importância da formação dos/as educadores/as e no objetivo desta pesquisa, levantei uma questão sobre a existência de formação com a temática dos direitos humanos para os/as profissionais. Quinze responderam que há formações nesse âmbito, um/a disse não ter conhecimento, um/a marcou a opção de que acontece às vezes, mas não todos os anos, e três não responderam. Duas respostas evidenciaram a incerteza ou a falta de conhecimento sobre o tema nos processos formativos. Isso sugere uma possível lacuna na

abordagem dos DH na capacitação dos/as profissionais, destacando a necessidade de uma análise mais detalhada sobre a consistência e a eficácia dessas formações.

A preocupação com a formação sobre DH para os/as profissionais que trabalham na socioeducação aparece no ECA, no SINASE (Brasil, 1990b; 2006a), no RI da FUNDAC, nas normas para as ECSI (Paraíba, 2018) e também no Programa Nacional de Direitos Humanos nº 3 — PNDH-3 (Brasil, 2009), que sugere a implementação de Centro de Formação Continuada para Profissionais do Sistema Socioeducativo. No SINASE, é explícito que os entes federativos devem proporcionar a formação continuada dos/as socioeducadores/as, bem como cabe às organizações gestoras desenvolver uma política de formação de seus recursos humanos (Brasil, 2006a).

Nessa esteira, Mathias Júnior (2013), ao analisar a formação continuada de servidores do Sistema Socioeducativo brasileiro, afirma que a ênfase que o SINASE dá à formação continuada dos/as profissionais da socioeducação é parte da estratégia de enfrentamento às práticas punitivas, violadoras de direitos humanos e assistencialistas. A formação dos/as educadores/as “mais que estimular as capacidades técnicas, deve expandir habilidades dialógicas que refletem na construção do vínculo e na relação diária com os adolescentes” (Mathias Júnior, 2013, p. 173).

O autor (*ibid.*) argumenta que a formação é essencial para garantir a eficácia das MSE, promovendo uma abordagem humanizada e centrada nos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Esse tipo de formação pode ter o potencial de transformar tanto os/as profissionais quanto o próprio sistema socioeducativo, ao promover reflexões sobre os papéis e a natureza do sistema socioeducativo, priorizando ações de inclusão social e a cidadania dos socioeducandos (Mathias Júnior, 2013).

Na questão referente à presença de práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH) na rotina de trabalho com os adolescentes, 14 educadores/as responderam que sim, três afirmaram que não, e três não responderam à questão. A predominância de respostas afirmativas sugere que a EDH está presente nas práticas escolares dos/as educadores/as com os adolescentes. No entanto, algumas respostas negativas e a ausência de resposta indicam que ainda existem lacunas ou desafios na efetivação dessas práticas no cotidiano socioeducativo.

As práticas de EDH desenvolvidas na Escola Socioeducativa Almirante Saldanha, de acordo com os/as 14 educadores/as que responderam à questão, são: “palestras”; “aulas sobre os direitos humanos fundamentais da criança e do adolescente”; “cidadania, respeito, preparação para o mercado de trabalho”; “diálogos sobre os direitos e deveres”; “destaque para

os direitos da criança e adolescente, bem como sua integridade”; “estudos e rodas de diálogos”; “oficinas, aulas, dinâmicas”; “realização de atividades voltadas para o ECA”; “o respeito ao próximo e às suas limitações”; “refletimos sempre sobre cultura de paz e os artigos propostos na Declaração Universal de Direitos Humanos”; e “o respeito ao outro” (Dados da pesquisa, 2025).

Além desse conjunto de respostas, três educadores/as responderam apenas com a palavra “não”, o que pode indicar a inexistência de práticas de EDH na Escola, e seis educadores/as não responderam à pergunta. A ausência de práticas específicas de EDH sugere que as normativas ainda não são cumpridas integralmente, evidenciando a necessidade de investimento teórico e prático, bem como a implementação de estratégias mais abrangentes de promoção dos direitos humanos no contexto da educação e da socioeducação.

As práticas consideradas, pelos/as educadores/as, como EDH referem-se a momentos específicos de oficinas, rodas de diálogo etc. Nesse sentido, Candau (2016) defende que promover eventos e atividades esporádicas não é suficiente: é imprescindível que a EDH seja integrada ao PPP da escola e aos processos formativos, para que os/as educadores/as consigam articular a EDH com as dimensões cognitiva, afetiva, artística e sociopolítica do educando, favorecendo o “educar-nos em Direitos Humanos” (Candau, 2016, p. 88).

Zenaide (2016) sustenta que o direito à educação em direitos humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação. Logo, podemos dizer que construir a educação e garantir a escolarização dos adolescentes em MSE é lutar pela garantia dos DH; e educar em direitos humanos pode ser visto como a forma mais ampla de educar um cidadão. Silva e Zenaide (2016) complementam que é fundamental desenvolver um Plano de Ação para a EDH, que garanta um diagnóstico dos DH no contexto escolar, ações educativas em e para os DH, “considerando os contextos comunitário e escolar, as condições, o clima escolar, os sujeitos envolvidos, a qualidade, as habilidades e as experiências dos educadores/as e o processo de avaliação e acompanhamento” (Silva; Zenaide, 2016, p. 101).

Em relação às impressões dos/as educadores/as da Escola Almirante Saldanha sobre os efeitos das práticas de EDH na socioeducação, temos o seguinte quadro:

Quadro 9 - Efeitos das práticas de EDH na Socioeducação

Pergunta	Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
Essencial para esse campo de trabalho	9	6	1	1	-

Desnecessário a esse campo de trabalho	-	1	1	7	7
Alinhada com o previsto no SINASE, logo é um caminho para a garantia de direitos	5	8	2	-	2
Não ajuda no processo de ressocialização	-	-	1	7	9
Desconheço essas práticas	-	-	2	7	7

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025)

Ao analisar as respostas sobre os efeitos das práticas de EDH na socioeducação, 16 educadores/as concordam que a temática é essencial para seu campo de trabalho; dois não concordam ou não sabem, e dois não responderam. Quando perguntado se a EDH é desnecessária à realidade da socioeducação, 14 discordam dessa afirmativa, dois concordam ou não sabem, e quatro não responderam. Com isso, é possível afirmar que os/as educadores/as, em sua maioria, consideram que práticas de educação em e para os direitos humanos são essenciais para a educação na socioeducação.

Dos 16 participantes que marcaram a questão, 13 concordam que a EDH está alinhada com os princípios do SINASE e que pode favorecer a socioeducação; 16 acreditam que esse modelo de educação pode contribuir com o processo de socializar e educar os adolescentes para que voltem ao convívio social e familiar. Embora não seja possível aprofundar, neste estudo, as formas como essas práticas em EDH se materializam no cotidiano da Escola Almirante Saldanha, é possível afirmar que os/as educadores/as reconhecem sua importância e o potencial de produzir efeitos positivos no processo de socioeducação dos adolescentes.

Quanto aos significados internalizados sobre a educação como prática ressocializadora, 14 educadores/as responderam enfatizando a importância da educação na vida dos adolescentes em MSE, destacando que a educação: “é de suma importância, pois tem o poder da transformação”; “é a esperança de uma sociedade mais justa”; “é uma peça fundamental na prática ressocializadora”; “é de total importância, pois a grande maioria dos alunos chega aqui sem o mínimo de educação escolar; aqui eles conhecem, de verdade, o que é uma escola”; “restabelece a vida social e restaura o projeto do adolescente”; “mostra que é possível ressocializar, mas depende também da vontade do adolescente em, por exemplo, mudar de ambiente/bairro”; “é extremamente necessária para uma melhoria de indivíduos e da sociedade” (Dados da pesquisa, 2025).

Como é possível ver, várias respostas enfatizaram o poder transformador da educação, que pode refletir uma compreensão do potencial da educação crítica para transformar

realidades, como também a crença na educação como salvadora em contextos de privação de liberdade, como apontado por De Maeyer (2013). O autor critica a ideia de que a educação em espaços de privação de liberdade seja superestimada, até mesmo apelativa e salvadora — algo que, anteriormente, era considerado menos urgente. Isso leva a refletir sobre como a educação é colocada como a salvação do adolescente que, socialmente, “saiu do caminho”, mas o mesmo apelo não é feito para que se invista em educação de qualidade e em alternativas ao sistema socioeducativo.

Ao afirmar que os adolescentes chegam à Escola Socioeducativa sem o mínimo de educação escolar, os/as educadores/as confirmam o que os textos apresentam sobre a fragilidade da trajetória escolar do adolescente em MSE. Machado, Zappe e Dias (2023) concluem que as trajetórias escolares dos adolescentes em conflito com a lei são marcadas pela fraca vinculação e pelo progressivo distanciamento do contexto escolar, o que culmina no último estágio do desengajamento: a evasão.

Ao dizer que é na escola de uma unidade de privação de liberdade que esses adolescentes conhecem o que é uma escola de verdade, os/as educadores/as expõem a falha no sistema e a negação do direito à educação aos adolescentes privados de liberdade. Isso pode confirmar o que é apresentado por Machado, Zappe e Dias (2023): que a fragilidade da trajetória escolar é um fator de risco para o engajamento infracional. Constantino (2019) argumenta que, normalmente, adolescentes autores de ato infracional são vítimas de violações estruturais — como a falta de acesso à escola, o racismo, a pobreza e o abandono estatal — antes de cometerem o ato.

Na mesma linha reflexiva, Padovani e Ristum (2013), ao investigar a percepção de educadores do sistema socioeducativo sobre a atuação da escola na prevenção e diminuição da reincidência de atos infracionais, perceberam que apenas algumas ações educacionais isoladas são realizadas para fortalecer a relação educador-educando, e que os/as educadores/as consideram essenciais, na MSE, tanto a relação com os educandos quanto as ações educativas que os capacitem e facilitem sua inserção social.

Outra resposta chama a atenção ao atribuir ao adolescente o poder de escolher mudar seu território de origem, como se isso dependesse exclusivamente de sua vontade. Os territórios periféricos urbanos, de onde vem uma parcela significativa dos adolescentes que cumprem MSE, são espaços onde, segundo Santos (1996), as populações mais vulneráveis foram empurradas, tendo seus direitos básicos mutilados — o que reforça ciclos de exclusão e

marginalização. Além disso, alguns adolescentes não podem voltar aos seus territórios de origem pelo risco de letalidade (Brasil, 2019).

A carga horária mínima estabelecida pelas diretrizes da Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS) (Paraíba, 2018) e pela BNCC (Brasil, 2018a), de 30 horas semanais, visa garantir que esses adolescentes tenham acesso a um tempo adequado de ensino, contribuindo para seu desenvolvimento educacional e social. Sobre o cumprimento da carga horária escolar, 16 educadores/as afirmaram que a rotina escolar socioeducativa consegue cumpri-la; um/a respondeu que não cumpre, e três profissionais não responderam à questão. No entanto, dos três educadores/as que responderam sobre como a diminuição da carga horária afeta o adolescente, dois disseram que não afeta, e um/a afirmou que os alunos deixam de ter práticas complementares ao ensino, ficando praticamente só com o básico.

Nesse sentido, chama-se atenção para uma denúncia feita em uma das respostas: um/a profissional demonstrou como a redução significativa de horas no processo educativo dos adolescentes em conflito com a lei afeta seu desenvolvimento socioeducativo, uma vez que só têm acesso ao básico. Isso pode impossibilitar o desenvolvimento de estratégias educativas e socioeducativas, além de evidenciar a insistência em um modelo de carga horária escolar que a realidade mostra ser inviável — ou a falta de integração entre educação e socioeducação. Soma-se a isso a fala da profissional, que afirmou que, pelo número de adolescentes e pela divisão dos grupos por facção, nenhum deles vivencia a escola em tempo integral. Há grupos que acessam a escola pela manhã e outros à tarde.

As respostas positivas dos/as educadores/as contradizem o que foi expresso nas conversas com os interlocutores, que afirmaram que a dinâmica específica da escola não permite o cumprimento da carga horária recomendada. Essa contraposição, somada à denúncia feita por um/a único/a educador/a, pode indicar tanto uma falta de leitura dos impactos na realidade quanto uma tentativa de proteção de informações consideradas sensíveis e que podem expor problemas que o conjunto de profissionais da escola não deseja assumir.

Contudo, é inevitável questionar como uma carga horária tão reduzida dá conta da escolarização e das aprendizagens dos adolescentes que apresentam altas defasagens em suas trajetórias educacionais. Com esse déficit em disciplinas essenciais e a carga reduzida para as atividades complementares, como o Estado garante que a escola cumpra sua condição de ser uma instituição — uma Escola Cidadã, Integral e Socioeducativa (ECIS)? São pontos que, com a estrutura da pesquisa e do questionário, não foi possível responder.

Questionados/as sobre a existência de disciplinas e/ou conteúdos específicos voltados para os adolescentes em cumprimento de MSE, 10 educadores/as responderam que há; cinco marcaram que não sabem; dois afirmaram que não há disciplinas nem conteúdos com especificidades da socioeducação; e três participantes não responderam à questão. A estrutura da pergunta, no entanto, não permitiu entender quais são as disciplinas e/ou conteúdos trabalhados com os adolescentes, considerando sua especificidade socioeducativa.

No geral, a análise das respostas destaca a importância de uma abordagem educacional sensível e adaptada às necessidades dos adolescentes em privação de liberdade, visto que metade dos/as participantes (10) está entre os que afirmaram que não há ou não têm conhecimento sobre tal questão. Isso pode indicar certo nível de incoerência em relação à afirmação de que os planejamentos ocorrem de forma coletiva. Se ocorrem, deveriam configurar-se como espaços em que os/as educadores/as tenham conhecimento sobre a estrutura curricular da escola e os conteúdos transversais.

Considerando a menção já feita sobre a divisão de grupos por facção e como ela afeta a rotina da escola, os profissionais foram questionados sobre esse ponto. Nas 17 respostas apareceu, dentre outras coisas, que essas decisões são tomadas “pela equipe de segurança” e que “se adaptam à infeliz realidade”, mas os grupos “manteriam as mesmas rotinas e atividades, embora o menor grupo, por algumas vezes, seja prejudicado pela logística existente na Unidade” (Dados da pesquisa, 2025).

É possível notar que, na percepção dos/as educadores/as, trata-se de uma realidade que determina a divisão dos grupos e condiciona a rotina escolar. No entanto, não houve nenhuma fala sobre como o faccionamento afeta o desenvolvimento, em si, das atividades escolares. Embora os/as profissionais reconheçam que a escola é condicionada à dinâmica da Unidade Socioeducativa, a decisão de dividir os adolescentes por facção é atribuída aos agentes socioeducadores — e não à escola.

A avaliação dos/as 17 participantes sobre como acontece a integração dos princípios, dos planos e das práticas que orientam a educação das duas instituições — Escola e Unidade Socioeducativa — revelou algumas respostas recorrentes. Em resumo, temos que a integração é: “Satisfatória, adaptando-se às especificações de uma Unidade de MSE”; “com boa parceria”; “bastante satisfatória, para atender às necessidades dos socioeducandos”; “bem alinhados e tem êxito em suas aplicações”; “um bom relacionamento, devido aos planejamentos semanais”; “em sua maioria, se torna eficaz, produtivo e extremamente necessário”; “em alguns aspectos, a escola cidadã não contempla os alunos em MSE” (Dados da pesquisa, 2025).

Há algumas fragilidades nesses discursos, uma vez que, nos aspectos associados ao fracasso de uma MSE, os participantes expressaram que uma das causas é o desafio de alinhamento entre as duas instituições. Como já foi mencionado anteriormente — sobretudo pelas Direções das duas instituições — a relação entre a Escola e o CSE ainda precisa ser fortalecida. Há, contudo, a menção de que a escola cidadã não contempla, em alguns aspectos, os educandos que se encontram sob medida socioeducativa.

O SINASE (Brasil, 2006a) estabelece que, nos casos em que a escolarização ocorre no interior das Unidades Socioeducativas, a estrutura e a organização escolar devem estar em consonância com o projeto pedagógico obrigatório do programa de internação. Todas as atividades devem estar de acordo com as metodologias, conteúdos e modalidades propostas, com o objetivo comum de contribuir para o desenvolvimento do adolescente e a prevenção da reincidência infracional. No caso especificado neste estudo, estamos lidando com uma realidade complexa que envolve a educação de adolescentes, o sistema de ECIS e a socioeducação, que deveria ter um projeto comum para alcançar os objetivos previstos no SINASE (Brasil, 2006a).

Por fim, dos 17 educadores/as que responderam até o final do questionário, 100% acreditam que a Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha é capaz de contribuir significativamente para a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei. Essa percepção reflete um grau de confiança na abordagem da Escola, embora os dados não mostrem que as normativas previstas para uma ECIS sejam efetivamente garantidas nos aspectos que a educação pode oferecer. Além disso, surgem contradições ao considerarmos os desafios enfrentados pela Escola na socioeducação.

Não é possível identificar, por meio das respostas, de que forma os/as educadores/as acreditam que a ECIS contribui para o desenvolvimento dos adolescentes, pois não houve uma pergunta direcionada nesse sentido. Diante disso, sugere-se a abertura para futuros estudos que investiguem: como os/as educadores/as são selecionados para atuarem na educação na socioeducação; como o PPP da Escola é construído e adaptado à realidade socioeducativa; como a família participa desse processo; e como a EAS se relaciona com ela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar a presença da educação em direitos humanos (EDH), com seus limites, desafios e potencialidades, na Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha, nas dependências do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), parti do aparato legal que rege os direitos da infância e adolescência no Brasil, uma construção que acompanhou a evolução dos DH em nível internacional, e impulsionou a mudança da Doutrina da Situação Irregular para a da Proteção Integral. Benevides (2000) considera que o reconhecimento e adesão dos DH nas legislações e planos é um avanço civilizatório.

Na esteira da mudança de paradigmas, o olhar para o adolescente autor de infracional também mudou nos termos legais, resultando na construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que pela primeira vez define diretrizes de caráter educativo para os adolescentes em conflito com a lei. Mas a realidade mostra um abismo entre os direitos previstos no ECA (Brasil, 1990b), que, ao serem negligenciados, contribuem para o engajamento infracional, e se repete em relação ao que determina o SINASE (Brasil, 2012).

Nesse sentido, apesar do ECA (Brasil, 1990b) ser considerado uma das legislações mais avançadas na proteção da infância e adolescência, há um modelo de Justiça Juvenil não consolidado e em transição, com fragilidades das políticas públicas e da garantia da proteção integral. Os progressos e conquistas alcançados ao longo dessa trajetória legal ainda são limitados diante de um contexto marcado pelo por desigualdades e violações de direitos. Muito se apela para punição do adolescente que comete ato infracional, mas a mesma tônica não é aplicada a negligência do Estado, mais presente na disciplina do que na garantia de direitos.

O levantamento anual do SINASE (2023) revelou um debate acerca da interseccionalidade e mostrou que gênero, cor da pele/etnia, renda familiar e território de moradia dos adolescentes do sistema socioeducativo, são marcadores sociais que determinam espaços, relações e acessos a direitos, em uma sociedade desigual, marcada por violações e negações de direitos como o Brasil, em especial, no último Governo. O autor de ato infracional é também penalizado pela ausência dos seus direitos.

O direito à educação durante a privação de liberdade, como um dos direitos fundamentais que devem ser garantidos ao adolescente, apresenta desafios estruturais, observadas neste trabalho tanto na literatura, quanto na pesquisa de campo. Como visto em De Maeyer (2013), há um paradoxo da educação em espaços privativos de liberdade, que fundamentalmente, são antieducativos.

Se Julião (2016) assume que a escola no cárcere pode ser um espaço que contribui com a reintegração social, e pode ajudar a romper o ciclo de reincidência, se o direito à saúde, alimentação digna, integridade física, psicológica, moral e oportunidades, também forem garantidos, a realidade, as vivências escolares dentro das Unidades de MSE, não têm conseguido promover o desenvolvimento dos adolescentes nem estimular a prática da cidadania, pois encontram inúmeros desafios.

É possível notar a necessidade de um modelo de educação em consonância com uma realidade tão específica e desafiadora. Assim, a educação em direitos humanos (EDH), apresenta princípios voltado à vivência da igualdade em dignidade e direitos, à tolerância, de forma permanente e global, para além de conteúdos disciplinares, como apontado por Benevides (2000), e parece apropriado para um espaço que tem em suas bases legais socioeducar, mas que na prática se distancia da garantia e preservação dos DH.

Após explorar a literatura pertinente ao tema e a observação participante como modalidade de pesquisa, algumas questões persistiram sobre as possibilidades da EDH no contexto de medida socioeducativa. Para aprofundar essa hesitação e entender seus limites, o questionário semiestruturado respondido pelos/as profissionais da Escola Socioeducativa ajudou a contrastar minhas observações, o que foi dito nas conversas e o diário de campo.

Apoiada em Farias, Costa e Oliveira (2021, p. 223), que defendem que “é no acaso que a conversa se torna potente, pois não é regulada nem territorial e requer de quem pesquisa, uma postura disponível de escuta e entrega”, que me aproximei das pessoas e ouvindo-as sem ser invasiva. Mantive uma escuta atenta ao que estava sendo dito, mostrado e não-dito, estive aberta ao inesperado, ao que foi acontecendo espontaneamente no território da pesquisa e ao que não podia ser registrado devido às peculiaridades de um território privativo de liberdade e pelas tensões do entrelaçamento das políticas que se cruzam no mesmo ambiente.

A análise documental dos projetos políticos pedagógicos (PPP) da Escola e da Unidade de MSE e a abordagem qualitativa nas conversas com os interlocutores e com as 17 pessoas que concluíram o questionário, me possibilitou perceber as interlocuções entre os documentos que orientam a educação na socioeducação e as práticas.

A socioeducação leva a educação em seu nome, por assumir que o caráter educativo deve se sobrepor ao punitivo, no entanto, Bonatto e Fonseca (2020), colocam que, o caráter pedagógico defendido nas legislações, não condiz com os dados da realidade, pois o sistema socioeducativo apresenta ao mesmo tempo, princípios inovadores e conservadores, que ainda servem à lógica de criminalização de meninos pobres que não foram incluídos nas políticas

públicas ou as acessaram por meio do cometimento de ato infracional. Dado que foi observado na realidade pesquisada, uma vez que a socioeducação e a educação têm, só recentemente, estabelecido uma relação de maior proximidade, que o direito à educação é prejudicado pelas dinâmicas da Unidade, que o acesso à direitos básicos se dá quando o adolescente se encontra sob custódia do Estado.

Nesse sentido, alguns desafios foram percebidos na concretização da prática educativa, como a desarticulação institucional e pouca integração entre as políticas de educação e socioeducação, resultando em ações fragmentadas. E quase como um cenário paralelo, encontra-se o grupo de Agentes Socioeducadores, que conduzem os adolescentes entre os dois espaços, responsáveis pela segurança, porém não parecem fazer parte de um todo socioeducativo e têm um perfil militarizado, como exposto.

Uma distância considerável foi percebida entre o que é previsto para uma Escola que deveria funcionar em tempo integral e a realidade da Escola Almirante Saldanha (EAS). A carga horária é bastante reduzida, interrompida pela dinâmica do CSE e do grave problema de faccionar os grupos no interior de um espaço socioeducativo e de um espaço que se espera educar, ambos com funções específicas, que deveriam ser indissociáveis. Há um modelo de educação mais tecnicista e voltado à profissionalização. Raveroni e Momma (2016), alertam para o risco das escolas integrais priorizarem a ampliação da jornada escolar, reduzindo-a ao preenchimento de horários sem significado.

Os dados mostraram que é muito difícil garantir educação integral, que há uma insistência da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, mesmo não havendo condições reais para isso. Talvez fosse pertinente à Escola ampliar o debate sobre sua sustentabilidade e sobre a intersetorialidade com o CSE, pois se as atividades acontecessem de forma articulada, seria possível garantir ações educativas em tempo integral. Para além de funcionar intramuros, os dados apontam para um muro, simbólico, que separa a Escola do Centro Socioeducativo, e tensões por ser um espaço subordinado a duas secretarias.

Uma Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS), comporta especificidades por ser integral, por ser socioeducativa e ainda seguir as normativas para a educação de jovens e adultos (EJA), os dados mostraram divergências sobre como os documentos que fundamentam e orientam a prática dos/as educadores/as, aulas e atividades, são construídos, atualizados e consultados rotineiramente. A dissonância entre o discurso e as práticas mostra um sistema, que embora avançado legalmente, ainda é carente de mecanismos efetivos para operacionalização.

E o Projeto Político Pedagógico (PPP), não é considerado, pelas Direções do CSE e da própria Escola, como adequado à realidade de uma Escola Socioeducativa.

Muito se fala da construção do projeto de vida para os adolescentes durante o cumprimento da MSE, a Escola o assumiu como uma disciplina e os profissionais reconhecem como essencial, mas não fica claro nas legislações, nos documentos da Escola, nem nas falas dos/as profissionais como essa construção acontece ou como pode ser efetiva para quando o adolescente estiver livre. E mesmo com objetivos semelhantes, não há articulação com o Plano Individual de Acompanhamento (PIA), reforçando o muro que separa os mecanismos da educação dos da socioeducação. Ou como disse uma pessoa profissional, o PIA serve mais para responder às obrigações judiciais, do que realmente contribuir com a construção de metas reais para que o adolescente retome sua vida.

Foi possível encontrar interseções entre os princípios da EDH e as orientações do SINASE (Brasil, 2006a), ao enfatizar a importância de um modelo educativo que promova a formação integral do adolescente, considerando suas potencialidades, necessidades socioemocionais e singularidades, que zele pelo respeito e dignidade do adolescente, e a promoção de políticas em sintonia com os DH, contra o racismo, as discriminações e as violências a ele correlatas. A EDH defende uma pedagogia que vá além da transmissão de conteúdos, priorizando a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres, com respeito à individualidade e à diversidade.

Há consenso sobre a importância da EDH para a Escola socioeducativa, embora os documentos a coloquem de forma genérica e as práticas relatadas pelos/as educadores/as se limitem a promoção de atividades complementares como oficinas e rodas de diálogo, mas não como um tema e prática transversal na educação socioeducativa.

Algumas falas sensíveis e apelativas à disciplina e evidenciam a falta de criticidade e alinhamento com a lógica punitiva. Afirmou-se que a proximidade entre a Escola e o Centro Socioeducativo é recente, mas não foi possível perceber como vem sendo construída e o que contribuiu para essa mudança; se foi por consequência da ação ou personalidade de pessoas ou de políticas. Também não foi possível identificar como se dá a política de formação dos profissionais da escola. E ainda que seja possível compreender o receio de falar sobre a questão do faccionamento, não deixa ser preocupante que não seja um ponto em discussão para pensar em estratégias de solução.

Assim é possível dizer que dentre os limites da EDH na realidade da Escola Socioeducativa Almirante Saldanha, encontra-se o descumprimento das orientações das

normativas para a educação em e para os direitos humanos, a ausência de plano de ação que estabeleça ações concretas, transversais e integrativas entre educação e socioeducação; a disciplina acima da ação educativa; os educando sendo obrigados a frequentar as aulas; o silenciamento das realidades dos adolescentes; e a falta de um programa de formação continuada em direitos humanos para todos/as que se encontram no espaço socioeducativo.

A profissional do CSE revelou que a última formação em DH para profissionais da educação na Socioeducação aconteceu em 2018, que atualmente, tem cursos de DH promovidos pela Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba (ESPEP) e os/as professores/as ficam livres para participar ou não, e muitos/as não têm interesse. A formação continuada está expressa como um dos requisitos obrigatórios dos programas socioeducativos, como visto. Mathias Júnior (2013), sublinha que, em sua maioria, os/a trabalhadores/as do Sistema Socioeducativo não recebem formação adequada para atuar em tal contexto, assim como confirmado pelos dados desta pesquisa.

Corroborando com essas informações, Pastore (2021) apresenta que a situação da educação dentro das Unidades de MSE no nível macro, com fragilidades como a ausência de proposta metodológica de ensino específica para adolescentes em cumprimento de MSE; falta de qualificação específica dos profissionais; subordinação das escolas ao regime disciplinar das Unidades de internação, impossibilitando, muitas vezes, a presença do adolescente na sala de aula, “a restrição ao estudo é utilizada como sanção” (Pastore, 2021, p. 276).

Ao considerar que o conhecimento sobre os DH é basilar para acessar outros direitos, e que a educação não é apenas um direito inalienável, mas também um elemento imprescindível para a formação subjetiva e de cidadãos conscientes e responsáveis, que as MSE em meio fechado reproduzem as desigualdades sociais extramuros, punindo e institucionalizando a adolescência pobre e periférica, e que um modelo de educação emancipador, que questione as situações que excluem os adolescentes em conflito com a lei, é capaz de romper com essa lógica (Pastore, 2021), que busquei encontrar possibilidades da educação em e para os direitos humanos dentro da Escola Socioeducativa.

Este trabalho pode concluir que a EDH se apresenta na Escola Socioeducativa Almirante Saldanha de forma tímida. Nas normativas aparecem em linhas gerais, mas não há um plano de ação que estruture a formação contínua. Além disso, os profissionais reconhecem as inadequações do modelo atual e das práticas pedagógicas da Escola Socioeducativa para realidade que atuam.

Mais que possibilidades, isso mostra urgência e necessidade da EDH no campo da socioeducação; para formações que invistam na adaptação metodológica orientada pela educação em e para os DH como prática emancipatória; a repensar os espaços de privação de liberdade como única resposta ao adolescente que comete ato infracional; as práticas restaurativas em contraponto ao modelo punitivo; definição de como deve se dar a construção do projeto de vida considerando os marcadores sociais que atravessam a vida do adolescente em conflito com a lei; a revisão curricular com a incorporação de temas como racismos, desigualdades; a construção de um plano socioeducativo que inclua a ação educativa, que guie a Unidade e a Escola.

O/a educador/a da socioeducação precisa refletir sobre quem é e como é o educando que ele/a encontra na Escola Socioeducativa, que não chegaram do nada nesse espaço, nem buscam estratégias para se manterem nele e vêm de um universo de exclusão e violação, como apresentado por Maeyer (2013), e devem ter clareza sobre o seu papel, para que não seja confundido com os intervenientes do sistema, e possam contribuir com o potencial da educação e dos direitos humanos.

Destaco que o uso do termo ressocializar/ressocialização foi utilizado no questionário, e aparece nas respostas, no sentido reinserir o adolescente ao seu lugar de origem, e por ser amplamente utilizado pela comunidade educativa. Não foi possível compreender as representações do termo para os/as educadores/as. Mas, aqui não foi utilizado para refletir uma crença que o sistema de privação de liberdade é capaz de realizar um processo de integração social que é falho com os adolescentes muito antes do cumprimento das medidas.

É importante citar algumas limitações do presente estudo, por se desenvolver em uma única Unidade de MSE, apresenta uma visão limitada sobre a educação dos adolescentes durante o cumprimento de medida privativa de liberdade. O questionário poderia ter sido melhor desenvolvido para dar conta de extrair respostas que se aproximasse mais da investigação. A amplitude dos problemas que envolvem o sistema socioeducativo, gerou discussão de muitos pontos, e em alguns momentos tive dificuldade de manter o foco nos limites e possibilidades da EDH na educação socioeducativa. ainda assim, os bastidores têm questões não apresentadas por escapar à minha capacidade de compreensão e interpretação.

Portanto, para fortalecer a presença da EDH na Socioeducação, é fundamental investir em formação contínua para os profissionais, promover espaços de diálogo e reflexão sobre a temática e incentivar a colaboração entre os diversos atores envolvidos, incluindo educadores/as, socioeducadores/as, gestores/as e adolescentes. Somente por meio de um

esforço conjunto será possível aproveitar plenamente o potencial da EDH para promover a justiça social, a igualdade e o respeito aos direitos humanos no contexto de MSE.

E que esse estudo contribua com outras pesquisas que olhem para as especificidades educacionais, pois a Escola na Socioeducação deve construir algo próprio e diferente de uma escola fora da MSE, considerando a peculiaridade dos adolescentes que constituem o público da escola, mas especialmente por também serem diversos e diferentes entre si. Para problematizar a lógica punitivista e tornar concretos os instrumentos que compõem a proteção integral.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andreia Cristina da Silva; PEDERSEN, Jaina Raquel; SILVA, Jorge Alexandre. Estatuto da Criança e do adolescente: os (des)caminhos na efetivação da proteção de crianças e adolescentes. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-24, e2016513, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em 04 dez. 2024.
- ALMEIDA, Thaís Farias De; LIMA, Maria José Soares; LEITE, Ivonaldo. Aspectos do cotidiano de uma escola cidadã integral para adolescentes autores de atos infracionais. In: CONEDU, 8., 2022, Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88779>. Acesso em 04 mai. 2025.
- ALMEIDA, Thaís Farias; MORAES, Larissa Davis. O direito à educação de jovens e adolescentes em privação de liberdade. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 27 – 40, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.22456/2595-4377.109692>. Acesso em 04 dez. 2024.
- BARBIANI, Rosangela. Violão de direitos de crianças e adolescentes no Brasil: interfaces com a política de saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 109, p. 200 – 211, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/WKKJ9BtCkdfkQMjY9tYPZ3k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 jan. 2025.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata? In: Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Benevides-MV-2000-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-DH-de-que-se-trata.pdf> Acesso em 13 jan. 2025.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. A escola como espaço de Emancipação dos Sujeitos. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Educando em Direitos Humanos:** Fundamentos Educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016. v. 3, p. 61 - 70. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH\\_Vol-3.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf). Acesso em 02 jun. 2022.
- BONALUME, Bruna Carolina; JACINTO, Adriana Giaqueto. Encarceramento juvenil: o legado histórico de selevidade e criminalização da pobreza. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 160 – 170, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Qq6QLcbfcSRLZj7kRh9R3Bm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 out. 2024.
- BONATTO, Vanessa Petermann; FONSECA, Débora Cristina. Socioeducação: entre a sanção e a proteção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, e228986, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N7cDkdvNNnhpNJdGZ7MbS3K>. Acesso em 27 ago. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 476, 31 dez. 1927.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso em 30 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 14945, 11 out. 1979. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l16697.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l16697.htm). Acesso em 30 mai. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 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 1 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano 128, n. 22256 – 22261, 22 nov. 1990a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em 30 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano 128, n. 135, p. 13563 – 13577, 16 jul. 1990b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 04 jun. 2024.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, ano 129, n. 200, p. 22589 – 22590, 13 out. 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8242.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm). Acesso em 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833 - 27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 02 jun. 2024.

Brasil. Poder Legislativo. Decreto Legislativo nº 179, de 14 de dezembro de 1999. Aprova os textos da Convenção 138 e da Recomendação 146 da organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Idade Mínima de Admissão ao Emprego, Adotadas em junho de 1973, em Genebra. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, Ano 138, n. 239-E, p. 1, 15 dez. 1999. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/1999&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=160>. Acesso em 04 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC, 2003. Disponível em: [https://new.safernet.org.br/sites/default/files/content\\_files/plano-educdh.pdf](https://new.safernet.org.br/sites/default/files/content_files/plano-educdh.pdf). Acesso em 14 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Ano 141, n. 252, p. 9 -

12, 31 dez. 2004. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucional/constituicao/emendas/emc/emc45.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constituicao/emendas/emc/emc45.htm). Acesso em 22 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. 1. ed. Brasília: CONANDA, 2006a. 100p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: MEC/MJ, 2006b. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh\\_2.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf). Acesso em 04 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, ano 143, n. 237, p. 3 - 5, 12 dez. 2006c. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104396>. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano 149, n. 14, p. 3 - 8, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em 30 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, Ano 151, n. 120-A, p. 1 - 8, 26 jul. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano 152, n. 92, p. 6 - 7, 16 mai. 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2016-05-13.pdf>. Acesso em 30 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em 30 mai. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. **Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MDH, 2018. 221 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/consultorias/cidadania/analise-dos-comites-estaduais-de-educacao-em-direitos-humanos/view>. Acesso em 23 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros**. Brasília: CNMP, 2019. Disponível em:

[https://cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/LIVRO\\_PROGRAMAS\\_SO\\_CIOEDUCATIVOS\\_WEB.pdf](https://cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/LIVRO_PROGRAMAS_SO_CIOEDUCATIVOS_WEB.pdf). Acesso em 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento Anual do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE) 2020:** Eixo 03 - Programas do SINASE. Porto Alegre: MMFDH/UFRGS, 2020a. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/SINASE\\_EIXO03.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/SINASE_EIXO03.pdf). Acesso em 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Pesquisa de Avaliação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Brasília/Porto Alegre: MMFDH/UFRGS, 2020b. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub\\_151.pdf](https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_151.pdf). Acesso em 15 jun. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Habeas Corpus coletivo. **Cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Impetração voltada a corrigir alegada superlotação em unidades. Violão de Direitos Fundamentais dos adolescentes internados.** Habeas Corpus 143.988. Defensoria Pública do Estado do Espírito Santo, Estado do Espírito Santo e outros. Relator: Ministro Edson Fachin. Acordão, 24 ago. 2020b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5189678>. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 233, de 30 de dezembro de 2023. Estabelece diretrizes e parâmetros de atendimento socioeducativo às adolescentes privadas de liberdade no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**, Seção 1, ano 161, n. 2, p. 212 - 214, 03 jan. 2023a. Disponível em <https://www.gov.br/participamaisbrasil/resolucao-do-conanda-n-233-de-30-de-dezembro-de-2022>. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Secretaria Nacional da Criança e do Adolescente. **Levantamento Anual do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Brasília: MMFDH, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSinase20231.pdf>. Acesso em 04 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Educando em Direitos Humanos:** Fundamentos Educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016. v. 3, p. 43 – 50. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH\\_Vol-3.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf). Acesso em 02 jun. 2024.

CARBONARI, Paulo de Cesar. **Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual.** In: Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos, 2., São Paulo, 2006. **Anais** [...], São Paulo: ANDHEP, p. 1 - 6, 2006. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari\\_edh\\_reflexao\\_conceitual.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf). Acesso em 24 nov. 2024.

CINE Transformar: projeto da Fundac completa dois anos e muda cotidiano dos socioeducandos. In: **Site Oficial do Governo do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 10 dez.

2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/cine-transformar-projeto-da-fundac-completa-dois-anos-e-muda-cotidiano-dos-socioeducandos>. Acesso em 04 jan. 2025.

CNBB e Pastoral do Menor lançam campanha “Dê oportunidade”. In: **Site CNBB**, Brasília, 29 ago. 2016. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/cnbb-e-pastoral-do-menor-lancam-campanha-de-oportunidade/>. Acesso em 27 out. 2024.

**COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS - CIDH. Situação dos direitos humanos no Brasil.** Washington: OEA, 2021. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em 15 abr. 2025.

CONSTANTINO, Patrícia. Adolescentes em conflito com a lei: violadores ou violados? **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 8, p. 2780, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/b35rzbkK5CMLSk5jxKSvnsr/?lang=pt>. Acesso em 06 jan. 2025.

COSTA, Cibele Soares da Silva.; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; SILVA, Erlayne Beatriz Félix de Lima. Vivências nas medidas socioeducativas: possibilidades para o projeto de vida dos jovens. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, p. 1 – 16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gGk76g3HvbkQ95Y6G6ryGKB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jun. 2024.

CRAIDY, Carmem Maria. **Medidas socioeducativas**: da repressão à educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DANAZZI, Maria Virgínia Machado. O que é socioeducação? Uma proposta de delimitação conceitual. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, Belo Horizonte, n. 17, p. 71- 81, ago. 2018.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 2. ed. Rio de Janeiro: Defel, 2018.

DE MAEYER, Marc. A Educação na Prisão não é uma mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p.33 - 49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/3070>. Acesso em 15 out. 2024.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Educando em Direitos Humanos**: Fundamentos Educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016. v. 3, p. 43 – 50. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH\\_Vol-3.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf). Acesso em 02 jun. 2024.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**. 8. ed. Curitiba: Fundação Escola do Ministério Público do Estado do Paraná, 2020. E-book. Disponível em: [https://www.cedca.pr.gov.br/sites/cedca/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-10/eca\\_anotado\\_2020\\_8ed\\_mppr.pdf](https://www.cedca.pr.gov.br/sites/cedca/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/eca_anotado_2020_8ed_mppr.pdf). Acesso em 18 jan. 2025.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; COSTA, Sandy Lima; OLIVEIRA, Wenderson Silva. Conversa como Metodologia de Pesquisa: Por que não? **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 3, p. 221 - 225, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59742>. Acesso em 14 abr. 2024.

FERNANDES, Maria Nilvane; CASTILLO, Elizabeth Trejos. As Instituições e as leis para a Infância no Brasil Império: circulação de ideias sobre o menorismo. **Educar em Revista**, Curitiba v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6g84BnHG4GmZYT34rD9Lyvb/?lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2025.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children: o nascimento do menorismo. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 25, Edição Especial de 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11887/8619>. Acesso em 10 jan. 2025.

FRAGA, Letícia. COSTA, Vinicius Oliveira. Impressões sobre a Escola e o abandono escolar de adolescentes com quem a lei entra em conflito. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 81-100, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/781>. Acesso em 16 mai. 2024.

FRANCO, Mariana Guedes de Oliveira; BAZON, Marina Rezende. Percurso e Experiência escolar de adolescentes em conflito com a Lei: trajetórias possíveis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e 183939, p. 1-31, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/spxGbHcRGGgBb3zKSGQYQSF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **O papel do Educador**: Palestra de Paulo Freire. São Paulo: FEBEM, 1984. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/e29066ed-3ca9-4d62-9647-dcc12c1d8fdb/content>. Acesso em 02 out 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2022. Disponível em: [https://fadc.org.br/sites/default/files/2022-03/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022\\_0.pdf](https://fadc.org.br/sites/default/files/2022-03/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022_0.pdf). Acesso em 22 ago. 2024.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma Educação Menor**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p 169-178, abr. 2002.

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. Ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

**IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019: Módulo Educação.**  
 Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>.  
 Acesso em 14 jan. 2024.

**INSTITUTO ALANA (org.). Panorama nacional da educação no contexto socioeducativo.** 1. ed. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em:  
[https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Panorama\\_Educacao\\_Socioeducativo.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Panorama_Educacao_Socioeducativo.pdf).  
 Acesso em 23 abr. 2025.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da Prisão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25 - 42, jan./abr. 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 jan. 2025.

KARAM, Maria Lucia. Abolir as prisões: por um mundo sem grades. In: PIRES, Guilhermo Moreira (org.). **Abolicionismos: vozes antipunitivistas no Brasil e contribuições libertárias**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 33 – 40.

MACHADO, Jéssica Costa; ZAPPE, Jana Gonçalves; DIAS, Ana Cristina Garcia. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: Revisão da literatura. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 15, n. 3, p. 1 – 20, dez. 2021. Disponível em:  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472021000300002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472021000300002).  
 Acesso em 23 nov. 2023.

MALLART, Fábio; GODOI, Rafael. Vidas matáveis. In: MALLART, Fabio; GODOI, Rafael (orgs.). **BR 111: a Rota das Prisões Brasileiras**. São Paulo: Veneta, 2017. p. 21 – 33.

MATHIAS JUNIOR, Mauro. A formação continuada de servidores do sistema socioeducativo brasileiro. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio (orgs.). **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: Nova Degasse, 2013. p. 163 – 182.

MELO, Jennifer Silva. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 14 jan. 2020. Disponível em:<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em: 20 set 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. Ed. São Paulo: Huciter, 2014.

MIRANDA, Ana Paula Mendes. Movimentos Sociais, a Construção de Sujeitos de Direitos e a busca por Democratização do Estado. **Lex Humana**, Petrópolis, n. 1, 2009. Disponível em:  
<https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/10/9>. Acesso em 30 jan. 2025.

MIRANDA, Humberto da Silva; CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. A garantia e proteção dos direitos das crianças e adolescentes: as diretrizes nacionais da educação em direitos humanos como perspectivas ético-política para ação sociopedagógica. **Humanidade e**

**Inovação**, Palmas, v. 10, n. 5, p. 285-295, mar. 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8774>. Acesso em 17 mar. 2024.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Hipóteses Sobre a Nova Exclusão Social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Caderno CRH**, Salvador, n. 21, p. 29-47, jul./dez. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v7i21.18772>. Acesso em 30 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ramon Olímpio. **Políticas Educacionais e a Garantia do Direito à Educação dos Adolescentes Internos de João Pessoa**. 2023. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Educação em Educação – PPGE, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/30694/1/RamonOl%C3%admpioDeOliveira\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/30694/1/RamonOl%C3%admpioDeOliveira_Tese.pdf). Acesso em 10 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução A/RES/217(III), de 10 dez. 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 10 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 30 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução A/RES/45/113, de 14 de dezembro de 1990. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade (Regras de Beijing)**. Nova York, 1990c. Disponível em: <https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/regrasprotecaojovens.pdf>. Acesso em 12 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena: ONU, 1993. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_viena.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf). Acesso em 15 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990d. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em 02 dez. 2024.

ORTEGAL, Leonardo. Questão racial e sistema socioeducativo: uma introdução ao debate. In: BISINOTO, Cynthia; RODRIGUES, Dayane Silva (orgs.). **Socioeducação**: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes. Curitiba: CRV, 2018. p. 43 – 56. Disponível em: [https://www.academia.edu/109680918/Quest%C3%A3o\\_racial\\_e\\_sistema\\_socioeducativo\\_uma\\_introdu%C3%A7%C3%A3o\\_ao\\_debate](https://www.academia.edu/109680918/Quest%C3%A3o_racial_e_sistema_socioeducativo_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_debate). Acesso em 15 dez. 2024.

PADOVANI, Andrea Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

PARAÍBA. Poder Executivo. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 15863 supl. 1, p. 1 - 40, 24 jun. 2015.  
<https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2015/junho/diario-oficial-24-06-2015--1a-parte-suplemento1.pdf/view>. Acesso em 15 jun. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Decenal**: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015 – 2024). João Pessoa: SEDH, 2015. Disponível em: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/institucional/diretorias-2/PLANOESTADUALDEATENDIMENTOSOCIOEDUCATIVODAPARABA\\_LAYOUTCOMPLETOREDIAGRAMADO.indd.pdf](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/institucional/diretorias-2/PLANOESTADUALDEATENDIMENTOSOCIOEDUCATIVODAPARABA_LAYOUTCOMPLETOREDIAGRAMADO.indd.pdf). Acesso em 30 nov. 2023.

PARAÍBA. Poder Executivo. Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário do Poder Legislativo**, João Pessoa, n. 7532, p. 1 – 6, 12 abr. 2018. Disponível em:<http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>. Acesso em 16 out. 2024

PARAÍBA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. Projeto Político Pedagógico da **Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC/PB)**. João Pessoa: SEDH/FUNDAC, 2019a. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/indiretas/fundac/arquivos/07-pppi-sede-jp-1.pdf>. Acesso em 30 nov. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida - FUNDAC. **Projeto Político Pedagógico do Centro Socioeducativo Edson Mota**. João Pessoa: SEDH/FUNDAC, 2019b. Disponível em: <https://fundac.pb.gov.br/arquivos/04-ppp-cse-jp-1.pdf>. Acesso em 30 nov. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida - FUNDAC. **Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha**. João Pessoa: SEED, 2021. Disponível em: <https://fundac.pb.gov.br/arquivos/04-ppp-cse-jp-1.pdf>. Acesso em 30 nov. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação - SEE. **Regimento Interno da Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha**. João Pessoa: SEED, 2021. 23p

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia - SEED. **Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. João Pessoa: SEED, 2023.

Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em 16 out. 2024.

**PASSETTI, Edson. Sociedade de controle e abolição da punição. São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 56–66, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/SRbDpqWNn6MFCBkrgCPHdSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jul. 2024.

**PASTORE**, Renata Sucena. A Educação Social como prática emancipatória: o direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. **Revista FATEC SEBRAE em Debate**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 270 – 288, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revista.fatecsebrae.edu.br/index.php/em-debate/article/view/197/226>. Acesso em 26 mai. 2024.

**PEREIRA, Irandi; MATHIAS JUNIOR, Mauro.** A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei. **RIDH: Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 4, n. 2, p. 23 - 42, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/387>. Acesso em 15 ago. 2024.

**RAMOS, Anne Carolina.** A construção social da infância: idade, gênero e identidade infantis. **Revista Feminismos**, [s. l.], v. 1, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29993>. Acesso em 3 mai. 2025.

**RAVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana M.** Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 235 – 259, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sYMstrTgsHSjnNjZZfKNKjr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 jan. 2025.

**RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal.** História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb>. Acesso em 01 abr. 2025.

**RIBEIRO, Viviane Martins.** **Um olhar etnográfico sobre o Centro de Educação Produtiva – Pindobal.** 2017. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) - Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

**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.

**SANTOS, Katia Martins.** Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade. In: **JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio (orgs.). Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: Nova Degasse, 2013. p. 108 – 122. Disponível em: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/06/doctrina41391.pdf>. Acesso em 12 jan. 2025.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

SANTOS, Milton. As Cidadanias Mutiladas. In: LERNER, Julio (ed.). **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996. Disponível em:[https://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas\\_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf](https://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf). Acesso em 04 jan. 2025.

SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Plano de Ação em Educação em e para Direitos Humanos na Educação Básica. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Educando em Direitos Humanos**: Fundamentos Educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016. v. 3, p. 101 – 114. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH\\_Vol-3.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf). Acesso em 02 jun. 2024.

SOCIOEDUCANDOS da Fundac participam de evento Caminhos Literários no Socioeducativo, do CNJ. In: **Site Oficial do Governo do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 12 dez. 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/socioeducandos-da-fundac-participam-de-evento-caminhos-literarios-no-socioeducativo-do-cnj>. Acesso em 04 jan. 2025.

SOCIOEDUCANDOS do CEA/JP participam da última edição do projeto Pé no Espaço, na FUNESC. In: **Site Oficial do Governo do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 07 dez. 2022. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/indiretas/fundac/socioeducandos-do-cea-jp-participam-da-ultima-edicao-do-projeto-pe-no-espaco-na-funesc-9>. Acesso em 04 jan. 2025.

SOUZA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em 01 dez. 2024.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Editora Vozes, 2001. p. 16 – 26.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Educando em Direitos Humanos**: Fundamentos Educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016. v. 3, p. 11 – 22. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH\\_Vol-3.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf). Acesso em 02 jun. 2024.



## PÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

	<b>Universidade Federal da Paraíba – UFPB</b> <b>Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA</b> <b>Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos,</b> <b>Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH</b>	 <b>PPGDH</b>
---	--	---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) **Participante da Pesquisa**,

As pesquisadoras Roberta Chaves Souza (mestranda) e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanalda Dantas Nóbrega di Lorenzo (orientadora) convidam você a participar da pesquisa intitulada **“Limites e Possibilidades da Educação em Direitos Humanos no contexto de medida socioeducação de internação”**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar elementos da Escola Cidadã Socioeducativa Almirante Saldanha e do Centro Socioeducativo Edson Mota, considerando suas especificidades e práticas pedagógicas em consonância com a Educação em Direitos Humanos. E por objetivos específicos: Discutir as literaturas referentes a EDH, ao ECA e ao SINASE e possíveis correlações com o currículo escolar e o currículo oculto no Centro de privação de liberdade de adolescentes e na escola que os atende; Analisar o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Centro Socioeducativo e da Escola que atende adolescentes em privação de liberdade; e Avaliar perspectivas e desafios para implementação da EDH na Escola da socioeducação e os significados internalizados pelos/as profissionais sobre esta perspectiva de educação como prática ressocializadora.

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, abordagem que interpreta os fatos que fazem parte da dinâmica do ambiente estudado, tem um plano aberto e flexível, traduzindo as percepções dos/as atores/as envolvidos/as no contexto analisado pelo/a pesquisador/a. Com o intuito de obter informações sociodemográficas dos sujeitos da pesquisa, tais como: idade, escolaridade, profissão, aplicaremos um questionário para caracterizá-los. Realizaremos também entrevistas semiestruturadas com base num roteiro construído previamente contendo questões sobre significados internalizados pelos/as professores/as e socioeducadores/as sobre a educação em direitos humanos como prática ressocializadora.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, mas caso o participante se sinta inibido, pouco à vontade para tratar dos temas abordados, sinta invasão de privacidade e receio de quebra de sigilo durante a entrevista, o contato poderá ser encerrado imediatamente. Quanto aos benefícios, o desenvolvimento do estudo poderá favorecer reflexões acerca das práticas educativas no processo de ressocialização dos adolescentes privados de liberdade, promover debates sobre a educação em direitos humanos como caminho teórico e metodológico pertinente ao processo socioeducativo, de modo a subsidiar ações de formação continuada para os profissionais envolvidos, inserção de ações em e para os direitos humanos no projeto político pedagógico da instituição.

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinado pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

- ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA ONLINE
- NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA ONLINE

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com). Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: [conepe@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

## **APÊNDICE B - INFORMAÇÃO DE CONTATO DO RESPONSÁVEL PRINCIPAL E DE MEMBROS DA EQUIPE DE PESQUISA**

### **INFORMAÇÃO DE CONTATO DO RESPONSÁVEL PRINCIPAL E DE MEMBROS DA EQUIPE DE PESQUISA**

**Roberta Chaves Souza - Fone (83) 99635.7713**

robertapsicollogia@hotmail.com

**Profª Drª Ivanalda Nóbrega Dantas di Lorenzo**

Ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br

Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba

#### **Endereço e Informações de Contato do Programa**

**Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) - UFPB**

FONE: (83) 3209.879

SEDE: Central de Aulas – Bloco B - CEP: 58051-900 - Jardim Cidade Universitária – João Pessoa – OB

EMAIL: ppgdh.ufpb@gmail.com

#### **Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

#### **SEÇÃO I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA**

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Outros

Perfil dos/as participantes da pesquisa.

1. Idade: \_\_\_\_\_

6. Há quanto tempo atua na instituição?

2. Qual sexo foi atribuído em seu nascimento?

7. Qual função exerce na instituição?

( ) Feminino

( ) Concursado

( ) Masculino

( ) Prestador de Serviço

( ) Prefiro não dizer

( ) Comissionado

( ) Outro

( ) Outros

3. Com qual identidade de gênero você se identifica?

#### **SEÇÃO II – EDUCAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO**

( ) Feminina

Sobre a relação da Educação, dos Direitos Humanos e do fazer socioeducativo.

( ) Masculina

9. Quais documentos você tem acesso para embasar o processo de construção de suas aulas/atividades?

( ) Não Binário

( ) ECA

( ) Travesti

( ) SINASE

( ) Prefiro não dizer

( ) BNCC

( ) Outros

( ) Plano de Educação em Direitos Humanos

4. Como você se identifica em relação a raça/etnia?

( ) Estudos sobre educação para adolescentes privados de Liberdade

( ) Negra

( ) Nenhuma das opções

( ) Parda

( ) Não participo do processo de construção das atividades

( ) Branca

( ) Outras

( ) Indígena

( ) Amarela

( ) Outro

5. Escolaridade: Você cursou até:

( ) Nível Médio

10. Esses documentos são atualizados?

( ) Superior

( ) Sim

( ) Técnico

( ) Pós Graduação

( ) Não

11. Se são atualizados, qual é a frequência?

( ) Na formação inicial de cada ano

( ) Em processos de formação continuada esses documentos são sempre visitados

( ) Em planejamentos estratégicos

( ) Semestralmente

( ) Não sei

12. São realizadas análises coletivas sobre as especificidades do funcionamento de uma escola para adolescentes privados de liberdade?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei informar

13. Atores da Educação e da Socioeducação realizam planejamentos de forma conjunta?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei informar

14. Explique como se realizam os planejamentos (dia, hora, atividades realizadas, acompanhamento técnico, interdisciplinaridade)

15. Você conhece o PPP da sua Escola?

( ) Sim

( ) Não

16. Você participa da construção do PPP de sua Escola?

( ) Sim

( ) Não

17. Como o PPP de sua escola é elaborado?

18. De que forma o PPP de uma escola dentro de uma Unidade de medida socioeducativa é influenciado?

### **SEÇÃO III - A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA SOCIOEDUCAÇÃO**

A atuação profissional e os significados da EDH para a Socioeducação.

19. Quais elementos você considera importantes no processo de ressocialização do adolescente em conflito com a lei?

20. Como você avalia sua habilidade para atuar no universo da socioeducação?

Nível de conhecimento sobre o campo de trabalho

( ) Fraco

( ) Moderado

( ) Satisfatório

( ) Muito bom

( ) Excelente

Formação para lidar com tal especificidade

( ) Fraco

( ) Moderado

( ) Satisfatório

( ) Muito bom

( ) Excelente

Conhecimento sobre o ECA

( ) Fraco

( ) Moderado

( ) Satisfatório

( ) Muito bom

( ) Excelente

Conhecimento sobre o SINASE

( ) Fraco

( ) Moderado

( ) Satisfatório

- ( ) Muito bom  
 ( ) Excelente
21. Quais os principais desafios em sua atuação profissional na socioeducação?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não sei informar
22. Ao que você atribui o êxito de uma medida socioeducativa?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não tenho conhecimento  
 ( ) Outros
23. E quando a medida falha em sua função de educar e ressocializar, ao que você atribui?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não tenho conhecimento  
 ( ) Outros
24. Há formação no âmbito dos DH para profissionais da Socioeducação?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não tenho conhecimento  
 ( ) Outros
25. Em sua rotina com os adolescentes há práticas de educação em direitos humanos?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não
26. Se sim, quais práticas em EDH você desenvolve ou já desenvolveu com adolescentes?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não sei informar
27. A rotina escolar socioeducativa consegue dar conta da carga horária mínima recomendada para o período letivo?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não sei informar
28. Se não, de que forma a diminuição da carga horária escolar afeta o processo de ressocialização dos adolescentes?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não sei informar
29. Há especificidade de disciplinas e/ou conteúdos voltados para os adolescentes em cumprimento de MSE?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não sei informar
30. A partir de suas vivências, quais os principais desafios teóricos e práticos para a implementação da EDH na socioeducação?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não sei informar
31. Quais suas impressões sobre os efeitos das práticas de EDH na socioeducação?  
 É essencial para esse campo de trabalho  
 ( ) Concordo totalmente  
 ( ) Concordo  
 ( ) Não sei  
 ( ) Concordo  
 ( ) Concordo plenamente
- É desnecessário a esse campo de trabalho  
 ( ) Concordo totalmente  
 ( ) Concordo  
 ( ) Não sei  
 ( ) Concordo  
 ( ) Concordo plenamente
- É alinhada com o previsto no SINASE, logo é um caminho para a garantia de direitos  
 ( ) Concordo totalmente  
 ( ) Concordo  
 ( ) Não sei  
 ( ) Concordo  
 ( ) Concordo plenamente
- Não ajuda no processo de ressocialização  
 ( ) Concordo totalmente  
 ( ) Concordo  
 ( ) Não sei  
 ( ) Concordo

( ) Concordo plenamente

Desconheço essas práticas

( ) Discordo totalmente

( ) Discordo

( ) Não sei

( ) Concordo

( ) Concordo plenamente

32. Como a rotina escolar e socioeducativa são pensadas considerando a separação dos grupos a partir das “facções”?

33. Tendo em vista as especificidades de uma escola Cidadão Integral e de uma Unidade de MSE,

como você avalia a integração dos princípios, planos e das práticas dessas duas instituições?

34. Quais são os significados que você tem internalizado sobre a EDH como prática ressocializadora?

35. Na sua visão, essa Escola Cidada Integral (ECI) consegue contribuir com a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei informar

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Incidências de Educação em Direitos Humanos na Ressocialização de Adolescentes em Conflito com a Lei

**Pesquisador:** ROBERTA CHAVES SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 71190223.3.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.194.765

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, da aluna Roberta Chaves Souza, sob orientação da Professora Drª Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, com término previsto para junho de 2024. O pres. presente trabalho trata-se de um estudo qualitativo composto por uma etapa documental e pesquisa de campo através de entrevista semiestruturada. O presente estudo aborda a importância da Educação em Direitos Humanos no contexto de medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes que se encontram privados de liberdade em decorrência de conflito com a Lei. São discutidos os desafios enfrentados pelo sistema socioeducativo no Brasil, a importância de garantir o direito à educação como parte fundamental do processo de ressocialização social e a escola como espaço de promoção de direitos e construção da cidadania. O estudo visa analisar práticas pedagógicas do Centro Socioeducativo Edson Mota, localizado na Cidade de João Pessoa e da Escola Cidadã Almirante Saldanha, situada em suas dependências, considerando suas especificidades e nelas há consonância com a educação em direitos humanos.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar elementos da Escola Cidadã Socioeducativa Almirante Saldanha e Do Centro Socioeducativo Edson Mota, considerando suas especificidades e práticas pedagógicas em

Endereço:	Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar				
Bairro:	Cidade Universitária	CEP:	58.051-900		
UF: PB	Município:	JOÃO PESSOA			
Telefone:	(83)3216-7791	Fax:	(83)3216-7791	E-mail:	comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.194.765

consonância com a Educação em Direitos Humanos.

**Objetivo Secundário:** Discutir as literaturas referentes a EDH, ao ECA e ao SINASE e possíveis correlações com o currículo escolar e o currículo oculto no Centro de privação de liberdade de adolescentes e na escola que os atende; Analisar o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Centro Socioeducativo e da Escola que atende adolescentes em privação de liberdade; Avaliar perspectivas e desafios para implementação da EDH's na Escola da socioeducação e os significados internalizados pelos/as profissionais sobre esta perspectiva de educação como prática ressocializadora.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os aspectos de riscos e benefícios foram devidamente considerados pela pesquisadora.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo de interesse científico e de relevância social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A proposta de pesquisa não apresentou todos os Termos obrigatórios definidos no sistema CEP/CONEP.

**Recomendações:**

Descrever como os participantes (coordenadores, professores, educadores) serão selecionados nas duas escolas envolvidas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Anexar Termo de Anuência da escola estadual envolvida no estudo.

Não foi descrito como será efetivada a seleção da casuística dos participantes da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**PARECER DO CEP/CCS/UFPB:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP- CCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução do CNS 466/12 manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

Situação: Pendente

De acordo com a Res. 466/12, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador no prazo de 30 dias, a partir da data da emissão do parecer pelo CEP- CCS. Após esse

<b>Endereço:</b> Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	<b>CEP:</b> 58.051-900
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária	
<b>UF:</b> PB <b>Município:</b> JOAO PESSOA	
<b>Telefone:</b> (83)3216-7791	<b>Fax:</b> (83)3216-7791
	<b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.194.765

prazo, o protocolo será arquivado. A resposta do pesquisador principal deve ser avaliada pelo CEP com emissão de parecer consubstanciado e, se aprovado, deve ser encaminhado para a CONEP. Solicita-se ainda, que as respostas sejam enviadas de forma ordenada, conforme os itens das considerações desde parecer, indicando-se também a localização das possíveis alterações no protocolo, inclusive no TCLE. Ressaltamos que ao usar o TCLE na pesquisa, se o referido documento, tiver mais de uma página, as primeiras páginas, devem ser rubricadas pelo pesquisador responsável e pelo participante da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2104576.pdf	07/07/2023 16:25:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	07/07/2023 16:24:29	ROBERTA CHAVES SOUZA	Aceito
Outros	8_INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	07/07/2023 16:22:48	ROBERTA CHAVES SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	07/07/2023 16:22:11	ROBERTA CHAVES SOUZA	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJECTO.pdf	07/07/2023 16:21:48	ROBERTA CHAVES SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	07/07/2023 16:21:12	ROBERTA CHAVES SOUZA	Aceito
Orçamento	6_PREVISÃO_ORCAMENTARIA.pdf	05/07/2023 10:20:27	ROBERTA CHAVES SOUZA	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUÇÃO.pdf	05/07/2023 10:20:17	ROBERTA CHAVES SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	05/07/2023 10:17:13	ROBERTA CHAVES SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

Endereço:	Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar		
Bairro:	Cidade Universitária		
		CEP:	58.051-900
UF:	PB	Município:	JOÃO PESSOA
Telefone:	(83)3216-7791		
		Fax:	(83)3216-7791
		E-mail:	comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.194.765

**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não

JOAO PESSOA, 21 de Julho de 2023

---

Assinado por:  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária                   **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB   **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791                   **Fax:** (83)3216-7791                   **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br