

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR  
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

**MARISA ELIETE DO NASCIMENTO JULIANI**

**O PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM  
UMUARAMA-PR: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES NA  
SOCIOEDUCAÇÃO**

**CAMPO MOURÃO - PR  
2026**

**MARISA ELIETE DO NASCIMENTO JULIANI**

**O PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM  
UMUARAMA-PR: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES NA  
SOCIOEDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

**Linha de Pesquisa:** Formação humana, política pública, e produção de espaço

**Orientadora:** Prof. Dra. Suzana Pinguello Morgado

**CAMPO MOURÃO – PR  
2026**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Juliani, Marisa Eliete do Nascimento  
O Processo de Responsabilização de Adolescentes em Umuarama-PR: desafios interdisciplinares na socioeducação / Marisa Eliete do Nascimento Juliani. -- Campo Mourão-PR, 2026.  
205 f.

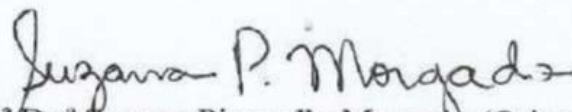
Orientador: Suzana Pinguello Morgado.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2026.

1. Socioeducação. 2. Profissionais do sistema socioeducativo. 3. Responsabilização juvenil. 4. Interdisciplinaridade. I - Morgado, Suzana Pinguello (orient). II - Título.

MARISA ELIETE DO NASCIMENTO JULIANI

**O PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO DE ADOLESCENTES  
EM UMUARAMA/PR: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES NA  
SOCIOEDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup>/Dr.<sup>a</sup> Suzana Pinguello Morgado (Orientadora)


Prof. Dr. Samilo Takara (UNIR-Porto Velho) 

Documento assinado digitalmente

**SAMILO TAKARA**

Data: 11/03/2026 14:01:01-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silmara Carneiro e Silva (UEPG) 

Documento assinado digitalmente

**SILMARA CARNEIRO E SILVA**

Data: 12/03/2026 09:18:38-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Fred Maciel (Unespar) 

Documento assinado digitalmente

**FRED MACIEL**

Data: 12/03/2026 10:12:57-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Data de Aprovação

10/03/2026

Campo Mourão - PR

## DEDICATÓRIA

Esta pesquisa é dedicada, em primeiro lugar, aos trabalhadores do sistema socioeducativo, e neste universo de complexidade e esperança, aos adolescentes, suas famílias e toda a rede socioassistencial envolvida. Dedico-a, também, aos pesquisadores que buscam, com ética, compromisso e responsabilidade social, contribuir para a ciência e o bem-estar da sociedade, e que servem de inspiração para não apenas se investigar, mas para ser instrumento de transformação por meio do conhecimento. E, por fim, dedico-a à sociedade – palco de lutas, resistências e conflitos de narrativas. Que este conhecimento alcance os espaços vividos e concretos, *dando voz*, e *sendo voz*, para que as mudanças almejadas resultem em um mundo mais justo, digno e inclusivo.

## AGRADECIMENTOS

A produção desta pesquisa acadêmica foi, sem dúvida, o desafio mais intenso que já vivi. Neste processo, meu maior auxílio e socorro bem presente foi Deus. Sua obra em mim e Sua Palavra vieram em momentos certos. Quando os desafios de uma escrita acadêmica eram desconhecidos e desafiadores, Ele estava junto a mim; e quando toda a inspiração parecia sumir, Ele a trazia de volta. A Ele toda glória, e minha eterna e constante gratidão por tudo.

O exercício de produzir algo a ser analisado e avaliado por outros foi, em essência, uma jornada de autoconhecimento e de construção de autoconfiança. Embora o medo do julgamento e a pressão inerente ao processo tenham sido constantes, este trabalho me forçou a dar passos de coragem e amadurecimento e a sair de zonas de conforto e segurança consolidados em mim. Ao final, valorizo e reconheço cada esforço e cada passo dado para completar esta caminhada. O reconhecimento dos avanços alcançados passa por compreender que ele não foi feito sozinho, mas por meio de muitas pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida como pessoa, como profissional e acadêmica.

Por isso, minha gratidão se estende à instituição e à comunidade acadêmica por meio do Programa de Pós-Graduação do PPGSeD de Campo Mourão, ao qual esta dissertação está vinculada, por me proporcionar o ambiente e a estrutura para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos professores que, com sua dedicação e conhecimento, inspiraram o debate e o rigor teórico. Estendo este agradecimento aos ilustres membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Silmara Carneiro e Silva, Prof. Dr. Samilo Takara e Prof. Dr. Fred Maciel, por aceitarem o convite para a leitura atenta e crítica deste trabalho, enriquecendo-o com suas valiosas contribuições.

Registro minha gratidão à Secretaria da Justiça e Cidadania, por meio da Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo, e aos diretores do Centro de Socioeducação Waldir Colli e da Casa de Semiliberdade, por autorizarem a realização de entrevistas com os profissionais. O apoio institucional e a compreensão da relevância desta pesquisa foram fundamentais, autorizando minha liberação para os estudos como demonstração do reconhecimento do valor do conhecimento para a qualificação do Sistema. Agradeço, também, à Secretaria da Assistência Social do Município de Umuarama, pela confiança e pela autorização concedida para a coleta de dados nos programas de Meio Aberto do CREAS. Espero que a contribuição deste estudo possa reverter em benefícios concretos e em ações estratégicas para todas as esferas de atuação. Posso afirmar que este trabalho foi feito por

várias mãos. Fui guiada pelos conhecimentos de autores que vieram antes de mim, e cujas obras consolidam as realidades vividas por gerações. O diálogo com esses autores me conduziu no processo de análise, conhecimento e na projeção de esperança.

Meu agradecimento especial à mão firme da minha orientadora, Professora Doutora Suzana Pinguello Morgado. Sua orientação foi decisiva: ao me exigir sempre mais do que eu julgava ser capaz, ela me impulsionou ao rigor científico e à superação pessoal. Sua confiança e paciência foram fundamentais para que eu alcançasse este resultado.

Agradeço às mãos amigas e parceiras das minhas colegas de trabalho (Karina, Camila, Lilian, Marta), que com o humor e o apoio incondicional, trouxeram luz para minhas incertezas, me fizeram rir dos meus dramas e exageros, e me impulsionavam ao alto, mesmo quando as inseguranças atolavam meus pés no chão. A amizade e o incentivo de vocês foram um porto seguro.

Esta pesquisa também se fez por meio das mãos dos Entrevistados, que me forneceram os subsídios concretos para ir além do campo das ideias e mergulhar na realidade, uma realidade que, embora distante do ideal, revela-se cheia de potência e possibilidades, onde a esperança se mantém viva por meio do compromisso e da ética profissional. Meu agradecimento também se dirige aos demais profissionais do sistema que, por meio da vivência interdisciplinar em construção e do compartilhamento de desafios cotidianos, fazem parte do meu próprio fazer profissional e conseqüentemente da produção desta pesquisa. A colaboração e o olhar coletivo para esta realidade, que é o nosso ambiente vivido, permitiram-me construir uma análise mais consistente e humana.

As mãos da minha família são parte indissociável desta conquista. Deles herdei a inabalável persistência e a dedicação de não abandonar os desafios até que sejam concluídos. Embora fisicamente distantes, foram sempre compreensivos com minhas ausências e generosos no apoio, demonstrando o maior orgulho por esta jornada.

E, de maneira especial, dedico minha profunda gratidão à mão parceira do meu esposo, José Roberto. Alheio ao universo acadêmico, ele manteve o foco inabalável no meu bem-estar e na minha liberdade para estudar. Em um compromisso de serviço e apoio que assumiu integralmente, ele foi o responsável por gerenciar e conduzir os afazeres do dia a dia da nossa casa, que me permitiram dedicação integral à pesquisa. Sua parceria incondicional, compreensão e presença por meio de atitudes concretas foram o alicerce silencioso que sustentou esta jornada. Não há palavras além de: *muito obrigada! Eu te amo!*

Por fim, meu profundo reconhecimento às mãos dos adolescentes, a razão desta pesquisa. Sua irreverência, resistência em se deixar moldar pelo sistema que os rotula e reduz,

e a busca incessante por um lugar de pertencimento e de direitos têm sido meu grande desafio profissional. A razão de *ser* desta pesquisa tem a ver diretamente com vocês. Que este trabalho possa ser uma ferramenta de voz e de defesa para que seus direitos sejam plenamente reconhecidos e respeitados.

JULIANI, Marisa Eliete do Nascimento. **O Processo de Responsabilização de Adolescentes em Umuarama-PR: desafios interdisciplinares na socioeducação.** 205f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2026.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a prática interdisciplinar dos profissionais que atuam nos programas de medidas socioeducativas no processo de responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais no município de Umuarama-PR, a fim de oferecer subsídios para a compreensão da organização e funcionamento desses programas, contribuindo para o aprimoramento do sistema socioeducativo local. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece o sistema socioeducativo sob o paradigma da Proteção Integral; contudo, o contexto neoliberal e a criminalização da pobreza levam à prevalência de ações punitivas em detrimento da prática pedagógica emancipatória. Esta pesquisa, vinculada à área de conhecimento Sociedade e Desenvolvimento, na linha de Formação Humana, Políticas Públicas e Produção do Espaço, traz uma abordagem interdisciplinar e qualitativa e se utiliza dos pressupostos teóricos do Direito, História, Educação e Serviço Social, por meio do método de análise do materialismo histórico-dialético para a compreensão do contexto socioeducativo. A metodologia incluiu revisão bibliográfica, seguida de entrevistas semiestruturadas com as equipes de referência dos serviços em meio aberto e fechado, e análise dos dados. Os resultados revelaram a profunda contradição entre o ideal normativo e a materialidade das relações sociais, ao situar a atuação profissional no contexto do Estado penal e de controle. Os profissionais do sistema socioeducativo de Umuarama mostraram-se qualificados e demonstraram uma visão conceitualmente robusta e alinhada à Doutrina de Proteção Integral sobre a responsabilização juvenil. Contudo, a operacionalização das medidas é marcada pela eficácia parcial, ligada à prevalência da lógica punitiva e de controle, ao déficit de recursos humanos, à burocratização, e a ausência de políticas de formação e capacitação crítica. A pesquisa também evidenciou uma hierarquia de saberes e gênero que prioriza o controle e a segurança (associado ao masculino) em detrimento do fazer técnico e pedagógico (associado ao feminino). No que tange à dinâmica interdisciplinar, verificou-se uma distinção: as medidas de restrição e privação de liberdade (Semiliberdade e CENSE Waldir Colli) operaram em um modelo de multidisciplinaridade, com justaposição de saberes, enquanto as medidas em Meio Aberto (LA e PSC) apresentaram maior alinhamento ao fazer interdisciplinar. Em todas as modalidades, a falta de um projeto institucional unificado e a dificuldade na articulação com a rede intersetorial inviabilizam a coesão da equipe e a efetividade da inclusão do adolescente no pós-medida. Concluiu-se que, apesar dos limites, o sistema demonstrou um inegável potencial transformador, ancorado na força ética e no engajamento dos profissionais. A efetividade da ação socioeducativa exige a superação da lógica de precarização, e, para aprimorar o sistema, a pesquisa inferiu a necessidade de investimento em três eixos estratégicos: Política de Capacitação Permanente e Crítica, Suprimento de Recursos Humanos, e a Estruturação da Intersetorialidade como Política Pública.

**Palavras-chave:** Socioeducação. Profissionais do sistema socioeducativo. Responsabilização juvenil. Interdisciplinaridade.

JULIANI, Marisa Eliete do Nascimento. **The Accountability Process of Adolescents in Umuarama-PR: interdisciplinary challenges in socio-education.** 205f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão Campus, Campo Mourão, 2026.

## ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the interdisciplinary practice of professionals working in socio-educational measure programs within the accountability process of adolescents in conflict with the law in the municipality of Umuarama-PR, in order to provide insights for the understanding of the organization and functioning of these programs, contributing to the improvement of the local socio-educational system. The Statute of the Child and Adolescent (ECA) establishes the socio-educational system under the paradigm of Integral Protection; however, the neoliberal context and the criminalization of poverty lead to the prevalence of punitive actions to the detriment of emancipatory pedagogical practice. This research, linked to the field of knowledge of Society and Development in the research line of Human Formation, Sociocultural Processes and Institutions or Human Formation, Public Policies and Production of Space, brings an interdisciplinary and qualitative approach and utilizes the theoretical assumptions of Law, History, Education and Social Work, through the method of historical-dialectical materialism analysis for the understanding of the socio-educational context. The methodology included a literature review, followed by semi-structured interviews with the reference teams of the open-medium and closed-medium services, and data analysis. The results revealed the profound contradiction between the normative ideal and the materiality of social relations, by situating professional performance within the context of the penal and control State. The professionals of the socio-educational system of Umuarama proved to be qualified and demonstrated a conceptually robust vision aligned with the Integral Protection Doctrine regarding youth accountability. However, the operationalization of the measures is marked by partial efficacy, linked to the prevalence of punitive and control logic, the deficit of human resources, bureaucratization, and the absence of critical training and qualification policies. The research also evidenced a hierarchy of knowledge and gender that prioritizes control and security (associated with the masculine) to the detriment of technical and pedagogical work (associated with the feminine). Regarding the interdisciplinary dynamics, a distinction was verified: the measures of restriction and deprivation of liberty (Semiliberdade and CENSE Waldir Colli) operated in a model of multidisciplinary, with a juxtaposition of knowledge, while the measures in Open Medium (LA and PSC) showed greater alignment with interdisciplinary practice. In all modalities, the lack of a unified institutional project and the difficulty in articulating with the intersectoral network render team cohesion and the effectiveness of the adolescent's inclusion in the post-measure period unfeasible. It was concluded that, despite the limits, the system demonstrated an undeniable transforming potential, anchored in the ethical strength and engagement of the professionals. The effectiveness of socio-educational action requires overcoming the logic of precarization, and, to improve the system, the research inferred the need for investment in three strategic axes: Permanent and Critical Training Policy, Supply of Human Resources, and the Structuring of Intersectorality as a Public Policy.

**Keywords:** Socio-Education. Socio-educational system professionals. Juvenile accountability. Interdisciplinarity.

## **LISTAS DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Fluxograma de atendimento

Figura 2: Mapa de localização das Unidades Socioeducativas do Estado do Paraná

Figura 3: Quadro de Vagas disponível por Unidade

Figura 4: Faixa de tempo de atuação dos profissionais na socioeducação (N=12)

Figura 5: Objetivos institucionais operacionalizados

Figura 6: Faixa de tempo de atuação dos profissionais na socioeducação (N=12)

Figura 7: Classificação do ambiente de trabalho

Figura 8: Sistema de informação institucional

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Teorias e concepção de criminalidade

Quadro 2: Legislação Infanto-juvenil no Brasil

Quadro 3: Código de Menores *versus* ECA

Quadro 4: Medidas Socioeducativas previstas no ECA

Quadro 5: Princípios Socioeducativos

Quadro 6: História das instituições para adolescentes infratores no Paraná

Quadro 7: Medidas em Meio Aberto no Estado do Paraná

Quadro 8: Formação e aperfeiçoamento profissional *versus* Objetivo institucional

Quadro 9: Panorama do ambiente de trabalho

Quadro 10: Responsabilidades dos Agentes de Segurança Socioeducativo

Quadro 11: Metodologia de análise das questões

Quadro 12: Bloco A – Dualidade da responsabilização: entre punição, Lei e Subjetividade

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMP – Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CDCA – Conselho dos Direitos da Criança e Adolescente

CEDIT – Centro de Estudo, Diagnóstico e Indicação de Tratamento

CEI – Centro de Educação Infantil

CEJU – Centro da Juventude

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CEMIC – Centro de Estudo do Menor e Integração com a Comunidade

CENSE – Centro de Socioeducação

CF – Constituição Federal

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CGF – Coordenação Estadual de Gestão do Sistema Socioeducativo

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNAS – Conselho Nacional da Assistência Socialmente

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializada da Assistência Socialmente

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

DAS – Departamento de Assistência Socialmente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescentes

FASPAR – Instituto de Ação Social do Paraná

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FIA – Fundo para Infância e Adolescência

FONACRIAD – Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IAM – Instituto de Atenção ao Menor

IASP – Instituto de Ação Social do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JR – Justiça Restaurativa

LA – Liberdade Assistida

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEFI – Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à Família e Indivíduos

PAIF – Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PROEDUSE – Programa de Educação para as Unidades Socioeducativas

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

RJ – Responsabilização Juvenil

SAI – Serviço Auxiliar da Infância e Adolescência

SAP – Serviço de Atendimento Psicológico

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SAS – Serviço de Atendimento Social

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo

SECJ – Secretaria de Estado da Criança e da Juventude

SECR – Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família

SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SETREM – Serviço e Recepção e Triagem

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SPDCA – Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 A RESPONSABILIZAÇÃO JUVENIL NO BRASIL</b> .....	24
2.1 Criminalização e seletividade penal.....	28
2.2 Do abandono à repressão: o percurso histórico da infância criminalizada .....	43
2.3 ECA: A doutrina da proteção integral no Brasil .....	51
2.4 Responsabilização juvenil .....	59
2.4.1 O mito da impunidade.....	69
<b>3 POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	78
3.1 SINASE: organização e desafios na responsabilização de adolescentes autores de ato infracional .....	79
3.2 Socioeducação: fundamentos conceituais .....	90
3.3 Socioeducação e interdisciplinaridade.....	97
3.4 A Socioeducação no Estado do Paraná .....	107
3.4.1 Socioeducação em Umuarama: breves considerações .....	118
<b>4 OS PROFISSIONAIS DA SOCIOEDUCAÇÃO E A RESPONSABILIZAÇÃO DE ADOLESCENTES</b> .....	123
4.1 Da Lei à ação: medidas socioeducativas no município de Umuarama .....	125
4.2 Análise da Política de Socioeducação e responsabilização juvenil .....	140
4.3 Possibilidades e desafios do fazer interdisciplinar .....	167
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	183
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	192
<b>APÊNDICES</b> .....	203

## 1 INTRODUÇÃO

A criminalização juvenil do Brasil é um fenômeno histórico que atravessa séculos, e se marca por uma lógica de exclusão social que ideologias dominantes e práticas institucionais seletivas sustentam. A trajetória histórica do “menor infrator”, resultou de uma representação social hegemônica que aponta, predominantemente, para o jovem pobre, negro e periférico como sujeito delinquente. Tais sujeitos figuram como o principal alvo de políticas de controle social<sup>1</sup> que, sob o discurso de proteção, operam de forma punitiva, repressiva, discriminatória e estigmatizante.

A responsabilidade juvenil, tal como se apresenta no atual sistema socioeducativo do Brasil, não pode ser compreendida somente como um instrumento técnico-jurídico, mas sim como um produto de um processo histórico, social e político permeado por desigualdades estruturais. Neste sentido, o Direito, assim como as Políticas Públicas, não são neutros, tampouco imparciais; em um sistema capitalista, eles se apresentam como instrumentos de regulação social, e acabam por atuar em defesa dos interesses da classe dominante.

A legislação penal, ao definir o que é crime e quem é o criminoso, constrói um tipo de inimigo, que não é aleatório, ele possui cor, raça e condição socioeconômica definida. Trata-se daquele que ameaça a ordem e rompe com a “normalidade” esperada pela sociedade – ordem e normalidade que a elite também define. Tal construção simbólica é fundamental para legitimar práticas repressivas, especialmente quando associadas à juventude pobre, negra e periférica. Deste modo, o sistema jurídico atua de forma seletiva, reproduz punições e invisibiliza os determinantes históricos, sociais e econômicos da criminalidade.

Neste contexto, o discurso dominante contribui para desresponsabilizar o Estado quanto às causas naturais da criminalidade juvenil e transfere toda a carga da culpa ao indivíduo, o que promove a ideia de fracasso pessoal e não coletivo. Tais narrativas são disseminadas e perpetuadas por meio de instrumentos de reprodução ideológica, como a escola, os meios de comunicação e o próprio aparato jurídico, que estigmatizam grupos e moldam o imaginário coletivo acerca da periculosidade de certos sujeitos. Assim, a responsabilização juvenil passa a ser um processo mais simbólico do que jurídico, mais político do que técnico, mais punitivo do que pedagógico.

---

<sup>1</sup> Controle social é o modo como o poder organiza comportamentos e produz sujeitos dentro da sociedade. Ele acontece por meio da disciplina (nos corpos) e da normatização (nas populações). Instituições como escolas, prisões, hospitais, fábricas e famílias são ferramentas centrais desse controle: educam, vigiam, corrigem, classificam e fazem as pessoas se adaptarem às normas sociais (Foucault, 1987).

Frente a esta realidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge como um marco na tentativa de romper com práticas autoritárias, à medida que busca garantir direitos e instituir um sistema socioeducativo, centrado no atendimento personalizado de adolescentes infratores como sujeitos em desenvolvimento. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) regulamenta a execução dessas medidas, com equipes multiprofissionais que devem promover tanto a responsabilização quanto a reintegração social dos jovens e oferecer oportunidades de transformação (CONANDA, 2006).

No entanto, para que essas normas se traduzam em mudanças operacionais efetivas, é necessário também modificar o imaginário social sobre a responsabilização juvenil. Pesquisas levantadas até o momento indicam que, apesar das diretrizes do ECA, as práticas punitivas e disciplinadoras ainda prevalecem em detrimento de abordagens mais pedagógicas e emancipatórias, como previsto na lei (Cifali; Chies-Santos; Alvarez, 2020).

Essa lógica de criminalização simbólica e seletiva também se manifesta no interior das instituições socioeducativas, uma vez que evidencia o distanciamento entre o que prevê a norma e o que acontece na prática. No contexto da socioeducação, os atores envolvidos são chamados a romper com a lógica punitivista e segregadora por meio de uma ação engajada, política e a favor da emancipação da população atendida. Todavia, Abril (2023) confronta essa realidade, à medida que conclui, em seus estudos, que, para o adolescente, a medida socioeducativa da forma como é operacionalizada, não gera autorreflexão, apenas desejo pela liberdade. Ou seja, para o adolescente, não se estabelece uma relação entre o ato praticado e as ações desenvolvidas no programa. Nesse sentido, a autora ressalta “a importância de adotar abordagens que vão além da cultura prisional para promover a ressocialização dos jovens” (Abril, 2023, p. 135). O conceito de “ressocialização”, no entanto, merece uma análise crítica. A própria ideia de “re-socializar” sugere que a socialização original do adolescente teria sido falha ou inadequada cabendo ao sistema ensinar uma forma supostamente “correta” de integração e de convivência em sociedade. Esta perspectiva é problemática, pois desvia a responsabilidade do sistema excludente, seletivo e desigual, ao transferir a culpa para o indivíduo e sua condição socioeconômica e familiar.

O discurso da “ressocialização”, embora apresente uma intenção aparente de solução, na prática perpetua um conjunto de ideias e crenças que reforçam a exclusão social. Ao atribuir o problema à suposta “socialização inadequada” do indivíduo, esse discurso ideológico pressupõe a existência de uma “socialização correta”, geralmente alinhada aos valores burgueses, e desloca o olhar da seletividade do sistema penal e das desigualdades estruturais, que constituem causas centrais da criminalidade. Essa visão ideológica molda o

imaginário coletivo, atua para manter o *status quo*, e justifica práticas que, sob o pretexto de educar, continuam a punir e estigmatizar.

Essas questões evidenciam a necessidade de um olhar mais detalhado para os profissionais do sistema e para a forma como se constituem suas compreensões acerca do processo de responsabilização juvenil e os desafios que enfrentam na execução de suas funções. Como reforça Oliveira (2021), a legislação oferece poucos elementos para qualificar e orientar o atendimento, além de não fornecer bases suficientes para uma compreensão mais ampla e crítica sobre a socioeducação. Para a autora,

o tema da Socioeducação se relaciona ao da execução penal, no contexto da justiça juvenil. Mas essa relação é bastante problemática, uma vez que atrela a execução de uma pena a uma ação educativa, o que reforça a ideia de que para educar é preciso punir (Oliveira, 2021, p. 89).

Nesta mesma linha de argumentação, Brasil *et al.* (2020), classifica os agentes socioeducativos em equipe interdisciplinar composta por várias especialidades, como assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, educadores sociais, e todos esses têm uma dupla atuação: educar e punir. Neste contexto, compreende-se que esses profissionais são afetados pela natureza do trabalho, que exige funções contraditórias e os coloca em uma posição de ambiguidade, com repercussões subjetivas.

Deste modo, alinhada à fundamentação do projeto *Infâncias (des)protegidas*, da Dra. Suzana Pinguello Morgado, esta pesquisa adota uma abordagem crítica de base materialista histórico-dialética com o objetivo de analisar a prática interdisciplinar dos profissionais que atuam nos programas de medidas socioeducativas no processo de responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais no município de Umuarama-PR, a fim de oferecer subsídios para a compreensão da organização e funcionamento desses programas, contribuindo para o aprimoramento do sistema socioeducativo local. Para tanto, o estudo utiliza como referencial teórico-epistemológico o materialismo histórico-dialético, por compreendê-lo como método proeminente para interpretar uma realidade em constante transformação, determinada por conflitos de classe e relações de dominação.

Complementarmente, a pesquisa se apoia também em uma abordagem interdisciplinar, uma vez que o próprio SINASE se articula a diferentes áreas do conhecimento, como Direito, Educação, Serviço Social, entre outras, a fim de promover uma compreensão mais ampla e integrada da condição dos adolescentes e do processo socioeducativo. Essa visão interdisciplinar é fundamental não apenas para formular práticas mais eficazes e condizentes

com a realidade, mas também para aprofundar a análise da complexidade que envolve o processo de responsabilização juvenil.

Pensar a socioeducação exige compreender que a realidade que atravessa as vivências dos adolescentes atendidos não pode ser plenamente abarcada nem transformada a partir de um único campo do conhecimento. Conforme Alvarenga *et al.* (2011), a interdisciplinaridade valoriza o saber existente e se propõe a operar nas fronteiras das disciplinas, à medida que conecta diversos campos de conhecimento para lidar com a complexidade das situações enfrentadas. No âmbito da socioeducação, isso significa integrar os saberes profissionais compartilhados pelas equipes que compõem o serviço, de modo que se deixe de olhar o fenômeno a partir de perspectivas estanques e fragmentadas e se construam estratégias mais abrangentes e eficazes para a responsabilização e a reintegração desses adolescentes ao convívio social. Portanto, o debate no campo das ideias deve chegar a uma prática localizada, delimitada por um território concreto e por sujeitos reais – profissionais e adolescentes. É nesse cenário que a lei se operacionaliza e que o trabalho socioeducativo acontece, condicionado por fatores objetivos e subjetivos. Compreender as nuances que permeiam a atuação dos profissionais, as relações interprofissionais e os impactos gerados na vida dos adolescentes é fundamental para repensar o sistema como um todo.

Esse estudo parte de inquietações surgidas no cotidiano profissional da pesquisadora, que atua como assistente social em uma unidade responsável pela execução da medida de internação no município de Umuarama-PR. No exercício dessa função, evidenciou-se uma lacuna teórica sobre o tema, especialmente no que se refere à atuação interdisciplinar, conforme preconizado pelo SINASE. Questões como o *fazer* profissional das equipes que atuam nas medidas socioeducativas no município de Umuarama-PR tem contribuído para o processo de responsabilização dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas neste município? Há alinhamento entre os setores para o desenvolvimento das ações voltadas aos adolescentes, de forma a promover neles o senso de responsabilização frente ao ato praticado? Essas e outras indagações emergem das reflexões técnico-operativas que se entrelaçam com as dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas que fazem parte do cotidiano profissional desta pesquisadora. A complexidade do objeto de pesquisa exige uma análise que transcenda o meramente técnico e abarque as implicações sociais, os dilemas éticos e as bases teóricas que fundamentam a intervenção profissional.

A partir destas questões, esta pesquisa além do objetivo geral já mencionado, se desdobra nos seguintes objetivos específicos: investigar a construção do processo de responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais na legislação brasileira;

escrutinar o ordenamento sociopolítico da socioeducação nas diferentes esferas de governo, a fim de entender os impactos nas estruturas locais do município de Umuarama-PR; e analisar a atuação e a compreensão dos profissionais da socioeducação sobre o processo de responsabilização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a partir das possibilidades e desafios do trabalho interdisciplinar na dinâmica dos programas de atendimento do município de Umuarama-PR.

Por essas razões, este estudo revela-se crucial para a melhoria contínua do sistema socioeducativo. Entre as justificativas, destaca-se, na esfera pessoal, a atuação desta profissional, que busca desenvolver uma prática crítica e comprometida com a emancipação do público atendido. No âmbito acadêmico, a pesquisa contribui para o fortalecimento da universidade como espaço de produção de conhecimentos, de inovação e de formação qualificada. Ao oferecer um saber contextualizado e que realmente contribua e promova o desenvolvimento humano, o ambiente acadêmico impulsiona o desenvolvimento da comunidade e qualifica o campo de pesquisa sobre a socioeducação no Estado do Paraná. Esta pesquisa, em particular, visa somar-se às produções existentes no campo da socioeducação do Paraná e fornecer insumos teóricos e práticos que reverberem diretamente na atuação do sistema socioeducativo estadual. Socialmente, o conhecimento produzido empodera os atores envolvidos e resulta em uma atuação mais engajada, crítica e contextualizada dentro da complexa realidade dos desafios da socioeducação.

A título de contextualização, Umuarama localiza-se na região noroeste do Paraná. Trata-se de uma cidade de grande porte e município-sede de comarca, que conta com uma Vara da Infância e Juventude responsável pela área infracional, entre outras atribuições. Encontra-se em funcionamento no município os programas que atendem às medidas socioeducativas previstas pelo ECA, a saber: Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida, ofertados pelo órgão gestor municipal, através do Centro Especializado de Assistência Social (CREAS); uma Casa de Semiliberdade e uma unidade de internação denominada Centro de Socioeducação Waldir Colli, ambas sob a responsabilidade do Governo do Estado do Paraná. Os serviços contam com equipe mínima para atendimento e acompanhamento de adolescentes que cumprem medida socioeducativa com profissionais de diferentes áreas, como Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Direito, entre outras.

Os programas em meio aberto oferecidos pelo CREAS atendem exclusivamente adolescentes que cometeram atos infracionais dentro do próprio município. Já os programas de semiliberdade e internação, administrados pelo estado, recebem, também jovens de outras comarcas em um raio de até 150 quilômetros, com o objetivo de preservar os vínculos

familiares. Contudo, em situações excepcionais que visem ao melhor interesse do adolescente, jovens de regiões mais distantes do Paraná podem ser acolhidos, especialmente quando há necessidade de garantir sua segurança.<sup>2</sup> Diante da importância deste estudo, é fundamental que sua condução esteja alicerçada em uma metodologia cientificamente embasada que garanta rigor e credibilidade aos resultados. Segundo Minayo (1994), a ciência na sociedade ocidental tem a supremacia na construção e consolidação da verdade. Ela foi ao longo do tempo construindo sua forma de questionar, investigar, intervir e conceitualizar o mundo, as coisas, os fenômenos, as relações e tem, para tanto, conteúdos, métodos, metodologias e técnicas próprias para compreender a realidade posta, devendo dessa forma, extrair dela o saber já disponível e apontar para o novo. Em uma espiral dialeticamente crescente, somam-se, ao longo do percurso, novas descobertas que permitem ultrapassar o senso comum e o já conhecido. Desse modo, compreende-se a metodologia como um conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e problematiza seus limites e possibilidades, avançando em direção a novos saberes. Neste estudo, a abordagem interdisciplinar e qualitativa é fundamental para compreender a complexidade do processo de responsabilização dos atores da pesquisa. A integração de conhecimentos advindos do Direito, da História, do Serviço Social e da Educação permitirá uma análise multifacetada e aprofundada, essencial para os objetivos propostos. A perspectiva do Direito, por exemplo, é crucial para fundamentar a pesquisa no arcabouço legal e normativo que rege as medidas socioeducativas no Brasil; a História oferecerá a lente para contextualizar o processo de responsabilização dos adolescentes; já contribuição do Serviço Social será essencial para a compreensão da dimensão social e das particularidades dos sujeitos envolvidos no processo de responsabilização; e, por fim, a perspectiva da Educação é vital para desvendar o caráter pedagógico intrínseco ao processo socioeducativo e de responsabilização.

Para aprofundar a compreensão desse fenômeno, esta pesquisa adota o materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade estudada. Como aponta Gil (2008), essa abordagem propicia uma interpretação dinâmica, abrangente e crítica da realidade. A dialética favorece mudanças qualitativas, se opõe a qualquer abordagem exclusivamente de ordem quantitativa e diferencia-se assim das pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva positivista; ela visa uma compreensão mais holística e abrangente da dinâmica dos fenômenos sociais. No caso desta pesquisa, trata-se de analisar a prática interdisciplinar dos profissionais que atuam nos programas de medidas socioeducativas no processo de responsabilização de

---

2 Resolução nº 169, Art. 3º, inciso I, alínea a) de 21 de dezembro de 2018 (Paraná, 2019).

adolescentes autores de atos infracionais no município de Umuarama-PR, fenômeno marcado pela complexidade e suas nuances multifacetadas.

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa fornece condições para se realizar um trabalho de campo mais interativo com a realidade, uma vez que inclui em seu método de investigação, entrevistas, análise de conteúdo, dentre outros, para coletar dados ricos em detalhes e contextos, o que possibilita compreender com mais profundidade os significados, as experiências e interações sociais.

Desta forma, para a coleta de dados, partiu-se, em um primeiro momento, de pesquisa e análise bibliográfica e documental, seguindo o seguinte roteiro: inicialmente, realizou-se a identificação do material já produzido sobre o tema, como legislações, obras de referência, teses e dissertações; em seguida, procedeu-se à análise dos materiais levantados, com o intuito de elencar pontos comuns e divergentes, os quais contribuiriam para ampliar a compreensão acerca de como se consolidou historicamente e como se constitui o processo de responsabilização juvenil no Brasil e na realidade municipal em que se insere a pesquisadora. Esta coleta de dados atende aos objetivos específicos da pesquisa, uma vez que visa investigar a construção do processo de responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais na legislação brasileira, a fim de contextualizar as práticas locais à luz da construção histórica. De outro modo, a coleta contribui para escrutinar o ordenamento sociopolítico da socioeducação nas diferentes esferas de governo, visando refletir sobre os seus impactos nas estruturas locais, com a finalidade compreender como está organizada a Socioeducação no município de Umuarama-PR.

A referida pesquisa propõe-se, também, a analisar a compreensão dos profissionais a respeito das ações desenvolvidas no processo de responsabilização dos adolescentes. Para alcançar esse objetivo, adotou-se como metodologia de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas presenciais. Conforme afirma Gil (2008), ao retomar Selltiz *et al.* (1967), “a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (Gil, 2008, p. 109 *apud* Selltiz *et al.*, 1967, p. 273). As entrevistas foram realizadas com os atores envolvidos no processo de execução das medidas socioeducativas do município de Umuarama-PR. Para a definição desse público, utilizou-se o critério de amostragem que, como indica Minayo (1994), possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões. Foram selecionados profissionais que atuam nas diversas frentes dos serviços, a saber: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, gestores e agentes de

segurança, a fim de garantir uma visão multifacetada da realidade, com um público total de 12 profissionais<sup>3</sup>.

Este instrumento possibilitou atender ao objetivo específico de analisar a atuação e a compreensão dos profissionais da socioeducação sobre o processo de responsabilização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, considerando as possibilidades e desafios do trabalho interdisciplinar na dinâmica dos programas de atendimento do município de Umuarama-PR.

Para a realização desta pesquisa, todas as autorizações necessárias foram previamente solicitadas junto aos órgãos responsáveis. A autorização para participação dos profissionais da gestão municipal da assistência social foi concedida pelas respectivas coordenações dos programas envolvidos, e o mesmo se deu em relação às coordenações da esfera estadual. Com esses trâmites devidamente cumpridos, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 84836624.3.0000.9247. Após a aprovação, os participantes foram convidados a participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com as informações coletadas, realizou-se a análise e interpretação dos dados, que, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 167), “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. A interpretação deu-se à luz do referencial teórico que serviu de base para a compreensão da organização e o funcionamento dos programas e promover o aprimoramento do sistema no município de Umuarama-PR.

Para as análises, utilizaram-se as seguintes categorias do materialismo histórico-dialética:<sup>4</sup> totalidade, ideologia e reprodução. Tais conceitos demonstram-se apropriados, uma vez que descortinam as nuances e contradições das relações sociais em uma sociedade de estrutura capitalista. De modo geral, elas auxiliaram na compreensão do objeto de investigação, pois permitiram circunscrever a socioeducação dentro de uma realidade social, política, econômica e cultural marcada pela desigualdade.

A categoria da *totalidade* permitiu compreender que nenhum fato da vida acontece isolado, conectando o cenário social como engrenagem de um processo que não existe por

---

3 Inicialmente, o projeto previa a participação de 11 profissionais. No entanto, com a recente inclusão de uma nova profissional de Psicologia na equipe da unidade de Semiliberdade de Umuarama-PR, o total de participantes foi ampliado para 12, a fim de contemplar a equipe técnica completa no momento da realização da pesquisa.

4 As discussões pormenorizadas, de cada uma das categorias de análises aqui levantadas, serão realizadas de forma dialética no decorrer da dissertação, ao passo em que se torna fundamental o emprego da categoria para a discussão da realidade analisada.

acaso, nem restrito a si mesmo, mas em constante movimento. Analisar as questões ora estudadas por meio dessa categoria possibilitou desvelar as linhas invisíveis que relacionam eventos cotidianos à estrutura inteira da sociedade.

A categoria *ideologia*, por exemplo, favoreceu a compreensão do conjunto de ideias, valores e crenças que permeiam os discursos e práticas sociais e revela como determinados entendimentos são construídos, disseminados e internalizados. Assim, essa categoria permite analisar se os discursos e práticas sobre justiça, crime e responsabilização juvenil são construídos e reproduzidos com o intuito de manter a subalternidade ou romper com as desigualdades. Por fim, a categoria *reprodução* explica como a sociedade se preserva, como reproduz suas relações fundamentais, e como garante a manutenção do *status quo*. No campo da socioeducação, essa categoria permite refletir sobre se as práticas socioeducativas acabam por perpetuar ou combater as desigualdades (Oliveira; Oliveira; Santos, 2023; Schlesener, 2016).

Ao aproximarmos essas categorias do objeto de análise pretendeu-se estabelecer uma compreensão pautada na materialidade das relações sociais. Buscou-se situar a socioeducação, a atuação profissional e a responsabilização juvenil no contexto do modo de produção característico do capitalismo contemporâneo. Essas categorias ofereceram uma leitura crítica da socioeducação como um micro espaço social de produção e reprodução de poder e ideologias que cristalizam o modo de ser de uma sociedade baseada na desigualdade e subalternidade da classe menos privilegiada. Tais categorias também indicam caminhos para sua superação, ao instrumentalizar os atores por meio de uma prática que promova a criticidade e a emancipação do adolescente. Desse modo, esta dissertação não se limita a uma análise legal das questões propostas, mas propõe uma leitura crítica e contextualizada da política socioeducativa, situada no contexto de um Estado neoliberal. Isso implica refletir sobre as contradições entre os discursos de proteção e responsabilização, frente às dinâmicas sociais e institucionais contemporâneas. Tal compreensão será desenvolvida ao longo do texto, à medida que se estabelece um contraponto entre o discurso e a realidade. Para a apresentação do desenvolvimento da pesquisa, o texto foi organizado em quatro seções. A primeira consiste nesta Introdução, que apresenta o panorama geral do estudo, incluindo a contextualização, os objetivos, a problemática, a justificativa, a metodologia e as concepções interdisciplinares que fundamentam a natureza do trabalho.

A segunda seção, intitulada “Responsabilização juvenil no Brasil”, aborda a trajetória histórica das concepções sobre a criminalidade e como se constitui a responsabilização do adolescente em conflito com a lei. Analisam-se a trajetória desses jovens no sistema de

justiça, bem como as mudanças sociais e legais que moldaram essa abordagem, por meio da nova visão trazida pelo ECA como marco legal da socioeducação no Brasil dentro da perspectiva da proteção integral e a crítica ao chamado “mito da impunidade”.

A terceira seção, denominada “Política de socioeducação no Brasil”, explora as diretrizes estabelecidas pelo SINASE, os fundamentos conceituais da socioeducação e seu caráter interdisciplinar. A análise se estende à aplicação dessas diretrizes no Estado do Paraná, com destaque para o município de Umuarama.

Na quarta seção, cujo o tema é “Os profissionais da socioeducação e a responsabilização de adolescentes”, apresentam-se o funcionamento dos programas socioeducativos em Umuarama-PR, e a percepção dos profissionais acerca do processo de responsabilização dos adolescentes, bem como as dinâmicas do trabalho que se pretende interdisciplinar. A análise final abordou as potencialidades e os obstáculos encontrados nesse contexto, com a expectativa de que os achados desta pesquisa possam subsidiar reflexões e estratégias para o fortalecimento das ações socioeducativas e o aprimoramento da atuação profissional em Umuarama-PR.

Esta pesquisa tem a intenção de extrapolar os muros acadêmicos e ser um instrumento de inserção social, à medida que se propõe a olhar criticamente o sistema socioeducativo do município de Umuarama como um reflexo do sistema no Estado do Paraná e da realidade do “sistema penal juvenil” que opera na atualidade, e desta forma fornecer subsídios para que a prática interdisciplinar deixe de ser uma exigência formal mantida por ritos jurídicos e se torne uma práxis de fato emancipadora para os adolescentes.

## 2 A RESPONSABILIZAÇÃO JUVENIL NO BRASIL

Nós também amamos a vida, nós também queremos viver  
 Para vocês a vida é bela/ Para nós é favela  
 Para vocês carro do ano/ Para nós resto de pano  
 Para vocês o luxo/ Para nós o lixo  
 Para vocês escola/ Para nós pedir esmola  
 Para vocês ir a lua/ Para nós morar na rua  
 Para vocês coca-cola/ Para nós cheirar cola  
 Para vocês avião/ Para nós camburão  
 Para vocês academia/ Para nós delegacia  
 Para vocês piscina/ Para nós chacina  
 Para vocês imobiliária/ Para nós reforma agrária  
 Para vocês compaixão/ Para nós organização  
 Para vocês tá bom, felicidade/ Para nós... igualdade  
 Nós também amamos a vida. Nós também queremos viver!  
 (Poema dos Meninos e Meninas de Curitiba).<sup>5</sup>

Esta seção tem por objetivo investigar a construção do processo de responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais na legislação brasileira. Inicialmente, o texto aborda conceitos de criminalidade que influenciam a forma como a sociedade encara esse fenômeno na atualidade. Em seguida, analisa o contexto histórico e social da infância e juventude no Brasil, sob o recorte das populações mais vulneráveis. Historicamente, tais populações constituíram um dos segmentos da sociedade mais marginalizados, criminalizados e responsabilizados por sua condição socioeconômica. Foram tratadas como descartáveis ou subordinadas aos interesses do sistema econômico vigente, o que reflete uma lógica que acompanha a consolidação de um modo de produção capitalista perverso e segregador.

O trabalho ora proposto parte da matriz teórico-epistemológica do materialismo histórico-dialético, uma vez que este referencial nos permite apreender a realidade como um processo histórico que não está consolidado, mas em constante transformação com reverberações no presente e no futuro, dada a forma como se constituiu no passado. É certo que a realidade se transforma; todavia, no presente regime capitalista, sua transformação visa à manutenção de estruturas que perpetuam a dicotomia entre dominante e dominado e mantêm o *status quo*.

Para a compreensão dessa dinâmica, é preciso levar em consideração que a realidade apresentada não é a realidade em si, mas a sua representação, construída de acordo com os interesses dominantes em cada período histórico. A ideologia, por sua vez, cria as condições para mascarar essa realidade, fazendo com que as pessoas vivam sob a aparência de uma

---

<sup>5</sup> In: Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias Profeta Elias (s.d., n.p. *apud* Silva, 2006, p. 30).

normalidade ou de uma igualdade que, de fato, não existe (Chauí, 2008; Santos, 2021). Lucena (2008, p. 73), retomando Chauí (2008), afirma que

o termo ideologia passa a ser apreendido como um conjunto de ideias de uma época determinada com o intuito de dar explicações aos elementos naturais e humanos de uma realidade e de sua conjuntura, precisamente, a representação de ideias sobre o fenômeno da sociedade e, não necessariamente, seus aspectos reais

Nesse contexto, o Estado se utiliza do Direito como um de seus mecanismos centrais para a manutenção dessa representação ideológica. Conforme a análise de Sartori (2013), o Direito é compreendido como um complexo ideológico manipulatório, uma vez que sua aparente autonomia e neutralidade servem para ocultar as relações de dominação e exploração inerentes ao capitalismo. Ao invés de ser um instrumento universal de justiça, o Direito atua como um mecanismo que legitima e naturaliza a subordinação dos dominados, ao apresentar a ordem social como consensual e justa, mesmo quando ela favorece os interesses de uma classe específica.

Chauí (2008), aponta que o Estado se organiza por meio das leis para regular as relações sociais, o que favorece os dominantes e submete os dominados ao dever da obediência. O propósito é ocultar ou amenizar os aspectos da dominação e apresentar-se não como violento, mas como legítimo defensor da vida em comunidade e, portanto, como uma ordem aceita por todos. A fim de que a ideologia cumpra seu papel de servir à classe dominante, é necessário que as ideias dessa classe sejam transformadas em uma ideia universal. Para tanto, ela se apresenta como uma forma de vida boa e justa para todos e funciona, conforme Iasi (2014), como a “carne real das abstrações ideais”, ou seja, não se trata de ideias meramente abstratas, mas de elementos que se materializam concretamente no cotidiano, em crenças e valores que parecem normais e naturais, mas que ocultam a dominação e a exploração, reproduzindo a desigualdade social (Chauí, 2008; Santos, 2021).

Schlesener (2016) revela que a ideologia transcende a mera ilusão; ela é uma força ativa e real que age na sociedade. Trata-se de uma realidade objetiva e operante que atua na construção da subjetividade coletiva e, como um “grilhão invisível”, prende sutilmente as classes subalternas e as mantém nesta condição. Dessa forma,

Os pensamentos da classe dominante, são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe

também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (Marx; Engels, 1818-1883 [1998], p. 48).

Desse modo, independente do regime político e econômico – feudalismo, capitalismo ou socialismo – as dinâmicas de dominação podem persistir, mesmo que assumam formas diferentes. A ideologia continua sendo uma ferramenta central para moldar e sustentar a ordem social, com variações de acordo com o contexto histórico e as relações de poder (Chauí, 2008). Nesse sentido, a reprodução das estruturas sociais ocorre por meio da transmissão e naturalização de práticas e normas que legitimam a manutenção do *status quo*, ainda que sob novas roupagens. Cury (2002) ilustra essa questão quando aborda a história do direito à educação, que, embora garantida legalmente por meio de mobilização social, não deixa de ser cooptada para servir aos interesses da classe dominante. Conforme o autor,

Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito. Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha (Cury, 2002, p. 253).

Desta forma, mesmo quando ocorrem avanços formais, eles não necessariamente rompem com as estruturas de dominação; ao contrário, podem até reforçá-las por meio de novos discursos que, ao fim, legitimam a manutenção da ordem vigente. Assim, a reprodução das desigualdades se dá não apenas pela exclusão, mas também por meio da inclusão controlada e regulada dos interesses da classe dominante (Cury, 2002). Para atingir seus objetivos, a ideologia utiliza a alienação. Esse é um estado em que as pessoas se desconectam da sua própria condição e capacidade de transformar a realidade.

Esse processo ocorre, em parte, pelas condições materiais impostas à sociedade. O sistema cria um estilo de vida marcado pela rotina de trabalho e exploração, além das demais demandas decorrentes dessa realidade. O discurso dominante reforça esse processo por meio de narrativas que culpam os indivíduos por problemas sociais complexos e ignoram as suas causas estruturais. Um exemplo disso é a culpabilização das pessoas em situação de pobreza, sob a alegação de que não demonstram empenho suficiente para superar sua condição, enquanto se desconsideram a precariedade do acesso à educação de qualidade e a limitação

das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. A meritocracia<sup>6</sup> também serve para justificar o enriquecimento de alguns, o que oculta a real questão da desigualdade e o desequilíbrio na distribuição de renda. Desta forma, as pessoas incorporam esses discursos e se esforçam cada vez mais para alcançar padrões ditados pelo sistema; aceitam essa realidade como algo natural e imutável e perpetuam o funcionamento do próprio sistema que as oprime (Chauí, 2008).

Nessas narrativas ideológicas, que servem ao controle social e à manutenção do sistema, a criminalidade infantojuvenil se destaca por meio de uma construção midiática que seleciona um determinado perfil de adolescente e o apresenta como perturbador da ordem e como ameaça à segurança pública. Por meio de reportagens sensacionalistas, que isolam o ato e o autor e ocultam a realidade socioeconômica que atravessa tais situações, constrói-se um estereótipo bem definido que, com o tempo, cristaliza-se no imaginário social. Esse processo contribui para a discriminação e alimenta o clamor por práticas cada vez mais repressivas, sob a ilusão de que, assim, a sociedade estará mais segura. Entretanto, como apontam Andrade; Silva; Ribeiro (2020, p. 6),

as condições de vulnerabilidade dificilmente são expostas pela mídia, que considera apenas os delitos praticados, noticiando-os frequentemente de modo sensacionalista e pouco comprometido com os inúmeros fatores que levam às práticas de infração. Como resultado, a audiência é direcionada a reagir com repúdio à juventude pobre, demonizando-a [...].

Ao destacar casos isolados e enfatizar a periculosidade juvenil, a mídia contribui para uma visão distorcida do problema, legitima políticas repressivas em detrimento de abordagens socioeducativas e desvia a atenção pública dos reais problemas socioeconômicos do país que atravessam a problemática da infração juvenil.

A fim de compreender como essa narrativa ideológica foi construída no Brasil, este texto apresenta, por meio de uma revisitação histórica, a forma como a sociedade tem tratado a criminalidade e a responsabilização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, bem como seus desdobramentos jurídicos e nos serviços socioassistenciais, problematizando, ainda, a noção de proteção integral.

---

6 De acordo com Johnson (1997, n.p.), a “meritocracia é um sistema social no qual o sucesso do indivíduo depende principalmente de seu mérito – de seus talentos, habilidades e esforço. A idéia de meritocracia tem servido como ideologia, baseada no argumento de que a desigualdade social resulta de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão”.

## 2.1 Criminalização e seletividade penal

Embora o fenômeno da criminalidade seja geralmente associado à contemporaneidade, suas manifestações têm raízes profundas na história das relações humanas. De acordo com Foucault (1987), as definições e classificações de crime são historicamente constituídas e alteradas conforme os interesses de cada época. Nesse sentido, “é verdade que é a sociedade que define, em função de seus interesses próprios, o que deve ser considerado como crime: este, portanto, não é natural” (Foucault, 1987, p. 87). O que hoje se considera crime pode, em períodos anteriores, ter sido compreendido como conduta adequada e até mesmo socialmente incentivada, como no caso da escravidão, que por muito tempo foi institucionalizada e amplamente aceita socialmente.

Essa compreensão já havia sido formulada e aprofundada por Durkheim (2004), o argumentar que o crime constitui um fenômeno social normal e desempenha função relevante na coesão social e nos processos de transformação moral. Para o sociólogo, a punição reafirma valores e normas coletivas e fortalece a solidariedade. Essa perspectiva positivista entende a repressão do crime como um reforço da consciência coletiva. Entretanto, é crucial notar que essa abordagem tende a mascarar as dimensões de poder e controle social, ao submeter o indivíduo à força imperativa do campo social em detrimento de sua autonomia e da análise das causas estruturais da criminalidade.

Como crítica a esta compreensão, Zaffaroni (1991) sustenta que a criminalização de certas condutas reflete menos uma preocupação com a justiça e mais a necessidade de controle social. Por sua vez, Becker (2008) complementa o argumento de que o crime não é um fenômeno objetivo, mas um rótulo atribuído de acordo com as regras e valores de cada sociedade. De acordo com o autor,

[...] grupos sociais criam desvios ao fazer as regras a pessoas particulares e rotulá-las como *outsiders*. Deste ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outras regras e sanções a um “infrator”. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (Becker, 2008, p. 22).

Ademais, as próprias transformações das normas penais confirmam que as definições de crime e violência são construções sociais e não naturais e estão em constante mudança. Tais normas servem para manter o controle social à medida que selecionam comportamentos e indivíduos. Nesse sentido, a *teoria do etiquetamento (Labeling Approach)*, amplamente

discutida por Baratta (2002) é fundamental para reafirmar a compreensão de que esse rótulo não é neutro, mas sim o resultado de um processo seletivo e estigmatizante, que será mais a frente abordado. Baratta (2002) esclarece que essa seletividade se manifesta em duas fases: a *criminalização primária*, que se refere à produção legislativa das normas penais, ou seja, momento em que se definem quais atos e comportamentos serão criminalizados (de acordo com os interesses e valores de uma determinada estrutura socioeconômica); e a *criminalização secundária*, referente à aplicação efetiva da lei pelas instâncias de controle social, e são elas que definem quais indivíduos, entre todos aqueles que cometem infrações, serão efetivamente estigmatizados e punidos. Isso resulta na seleção e etiquetamento discriminatório de indivíduos, em geral aqueles em situação de maior vulnerabilidade social.

Tanto as definições quanto a seleção dos sujeitos a serem criminalizados obedecem a uma lógica de exclusão que privilegia interesses de grupos dominantes e contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Para compreender e abordar essa questão, diversas teorias e conceitos foram formulados, ainda que sempre vinculados às formas de vida e de organização próprias de cada período histórico. Com as transformações socioeconômicas, essas explicações também vão sendo reconfiguradas, de modo a corresponder às novas realidades e a se ajustar às necessidades dos grupos que detêm o poder. A trajetória dessa construção teórica é extensa e complexa, e fugiria das delimitações deste trabalho realizar um levantamento de modo a exaurir todas as fontes. Portanto o que ora será apresentado se dá a partir de um recorte histórico-econômico que melhor dê embasamento ao cenário atual da problemática. Por considerar que vivemos em um sistema sociocultural moldado pelo modo de produção capitalista, o recorte econômico será usado para guiar a trajetória histórica do fenômeno da criminalidade e suas implicações sociais e institucionais.

Com o objetivo de evidenciar a relevância histórica dessa discussão para a compreensão da criminalidade e de seus processos de construção social, o quadro a seguir apresenta, ainda que de modo sintético, as principais teorias que orientaram diferentes civilizações ao longo do tempo e que ainda hoje repercutem tanto no imaginário social quanto na formulação de legislações, além de servirem, em alguns casos, como referência para movimentos de contestação e transformação social.

**Quadro 1:** Teorias e concepção de criminalidade

TEORIA/ ESCOLA	PENSADOR	PERÍODO	CRIME	RÉU	PENA	OBJETIVO	IMPACTO BRASIL
Teoria retributiva -	Código de Hamurabi	1754 a.C.	Ofensa à ordem divina	Alguém que desafiou a	Proporcional ao delito -	Retribuição e manutenção da	Influência ref. ao conceito de

<b>Antiguidade</b>			e a autoridade estabelecida.	ordem divina e social.	“olho por olho, dente por dente”.	ordem divina e social.	proporcionalidade.
<b>Escolástica</b>	Agostinho de Hipona;  Tomás de Aquino	Idade média	Pecado contra as leis divinas e naturais.	Pecador	Castigos para promover o arrependimento.	Salvação espiritual e moral.	Influência nas bases morais cristãs do direito.
<b>Clássica</b>	Cesar Beccaria;  Jeremy Bentham	Século XVII	Transgressão do contrato social	Ser racional e autônomo que opta pelo crime	Proporcional ao delito	Prevenção, reeducação	Amplamente utilizado. Base para o Código Penal.
<b>Positivista</b>	Cesare Lombroso  Enrico Ferri  Rafaelle Garofalo	Século XIX	Resultado de determinismos biológicos, psicológicos e sociais.	“Criminoso nato” ou influenciado pelo meio.	Encarceramento, segregação, medidas corretivas individualizadas.	Defesa social e proteção contra indivíduos “perigosos”.	Influenciou práticas penais e imaginário social.
<b>Estrutural-funcionalista - Sociológica</b>	Émile Durkheim  Robert Merton	Século XX	Ruptura das normas sociais. Resposta a condições estruturais.	Produto das condições sociais e do contexto vivenciado.	Foco em medidas preventivas e de reabilitação.	Reabilitação e reintegração social.	Presente nas Políticas Públicas e na criminologia.
<b>Crítica</b>	Alessandro Baratta	Século XX	Reflexo das desigualdades e instrumento de controle das classes dominantes.	Vítima do sistema opressor, não totalmente responsável por seus atos.	Questiona a eficácia da pena. Propõe transformações estruturais.	Reduzir desigualdades e desconstruir o sistema punitivo.	Crítica ao sistema criminal.
<b>Rótulo/ Interacionista</b>	Howard Becker	Século XX	Uma construção social, resultado de um processo de rotulação e estigmatização.	Indivíduo marginalizado e rotulado pela sociedade	Questiona o conceito de pena. Propõe a desestigmatização do “criminoso”.	Minimizar os impactos negativos da estigmatização.	Influência em estudos e programas socioeducativos.
<b>Restaurativa</b>	John Braithwaite	Final do século XX	Dano causado a relação social e comunitária.	Pessoa que pode reparar os danos causados.	Reparação do dano e conciliação entre vítima, ofensor e comunidade.	Restaurar relações e prevenção.	Em ascensão o uso de práticas restaurativas.
<b>Abolicionismo penal</b>	Louk Hulsman	Século XX	Construção cultural e política que perpetua desigualdades.	Vítima do controle social institucionalizado.	Propõe a abolição do sistema penal como um todo.	Desconstrução do sistema. Construção de novas práticas.	Pouco aplicado, mas influente em estudos críticos.
<b>Economia do crime</b>	Gary Becker	Século XX	Uma escolha racional baseada em análise de custo e benefício.	Agente racional que busca maximizar benefícios pessoais.	Medidas que aumentem o custo do crime, diminuindo assim o atrativo.	Dissuadir o crime por meio de punições estratégicas.	Pouco aplicado, mas influente em políticas públicas de segurança.

Fonte: Elaborada pela autora, com dados Beccaria (1999); Baratta (2002); Batista (2011) e Paula (2006).

O Quadro acima sintetiza as diversas abordagens sobre a criminalidade e evidencia a complexidade do assunto e suas construções históricas. Nesta pesquisa, será adotada a teoria da Criminologia Crítica, com foco no *Labeling Approach*, como referencial principal. Essa escolha se justifica teórica e metodologicamente por se entender que o crime não é um fenômeno isolado, mas uma construção social atrelada às relações de poder e à seletividade do sistema penal. Assim, o estudo do processo de responsabilização de adolescentes será conduzido sob a ótica da reprodução das desigualdades sociais, a fim de desvelar as nuances da prática socioeducativa em Umuarama-PR.

A forma como a criminalidade é historicamente interpretada e representada na sociedade influencia diretamente a maneira como as pessoas a percebem no cotidiano. Na contemporaneidade, quando se trata de criminalidade e violência, prevalece uma sensação difusa de insegurança. No imaginário coletivo, que Goffman (1988) chama de *identidade social virtual*<sup>7</sup>, a criminalidade tem cor, idade, raça, classe social, localidade; enfim, há um estereótipo que se encontra fortemente arraigado em nosso inconsciente, que nos faz mudar de calçada e evitar certos espaços públicos a certas horas do dia ou da noite.

O estereótipo está ligado à ideia de *estigma* apresentado por Goffman (1988), que o entende como um fenômeno pelo qual um atributo considerado desvalorizado macula a identidade de uma pessoa e a leva a ser vista e tratada como inferior ou indesejada pelos outros. Tal processo prejudica as interações sociais e reduz o indivíduo a uma identidade “desumanizada”, o que contribui para a exclusão, marginalização e o cerceamento de direitos. Nessa perspectiva,

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular (Goffman, 1988, p. 11-12).

Esses mecanismos de categorização e estigmatização, que moldam a percepção da criminalidade no cotidiano, não surgem de forma espontânea, mas têm raízes históricas profundas. Essa tendência de reduzir a complexidade do crime a um conjunto de atributos

---

<sup>7</sup> Identidade social virtual: aquela que se projeta em termos de expectativas normativas. É uma identidade construída socialmente (rótulos, estereótipos e expectativas) que os outros atribuem a um indivíduo. O autor fala também da identidade social real, que se contrapõe a virtual, uma vez que a real refere-se aos atributos autênticos que o indivíduo apresenta ao longo do tempo, o que ele efetivamente prova possuir (Goffman, 1988).

individuais foi, em grande parte, construída no século XIX com a figura do *criminoso nato*<sup>8</sup> apresentado pela Escola Positivista através das ideias de Cesare Lombroso (1835-1909), Enrico Ferri (1856-1929) e Raffaele Garofalo (1851-1934). Esta corrente deslocou o foco do delito em si para a análise das supostas características inerentes ao infrator e contribuiu para que a questão criminal fosse, muitas vezes, reduzida a um problema de classe e de segurança pública (Batista, 2011; Baratta, 2002).

A Escola Positivista surgiu como crítica ao pensamento predominante da época, representada pela Escola Clássica. Esta última não individualizou as causas do crime, mas a considerava uma expressão do livre arbítrio e atribuía responsabilidade moral ao indivíduo. O delinquente não era diferente de uma pessoa normal, uma vez que todos poderiam fazer o bem ou o mal, se assim o quisessem (Baratta, 2002). O que justificava essa inversão de pensamentos trazida pela nova escola, era a crença, baseada em estudos científicos<sup>9</sup>, de que a suposta “essência” do criminoso já estaria pré-determinada para a prática criminosa, ou seja:

[...] Lombroso construiu uma teoria evolucionista, na qual os criminosos aparecem como tipos atávicos, ou seja, como indivíduos que reproduzem física e mentalmente características primitivas do homem. Sendo o atavismo tanto físico quanto mental, poder-se-ia identificar, valendo-se de sinais anatômicos, quais os indivíduos que estariam hereditariamente destinados ao crime (Alvarez, 2005, p.79).

Cesare Lombroso, como principal teórico desta escola, é considerado o “pai da criminologia moderna”. Embora o termo “criminoso nato” tenha sido cunhado por Enrico Ferri, Lombroso foi quem realmente desenvolveu e popularizou essa ideia, ao defender que características biológicas, como traços físicos e genéticos, poderiam predispor o indivíduo ao comportamento criminoso. Acrescendo novos elementos a essa formulação teórica, Garófalo incorpora fatores de ordem psicológica, como traços de personalidade e possíveis distúrbios mentais, enquanto Ferri destaca a centralidade dos fatores sociológicos, incluindo condições econômicas, níveis de escolarização e o meio social, como determinantes na constituição do chamado homem delinquente. Como aponta Baratta (2002, p. 39), “o delito era reconduzido assim, pela Escola positiva, a uma concepção determinista da realidade em que o homem está

---

8 “Criminoso nato”, para Lombroso (2010) era o indivíduo que apresentava certas características e estigma degenerativo fisicamente e moralmente tanto de ordem psicológica como social que o reportavam ao comportamento semelhante ao de certos animais, plantas e a tribos primitivas selvagens.

9 Césare Lombroso, um dos principais teóricos da Escola Positivista, baseia-se em seus estudos como médico psiquiatra e, por meio do método empírico-indutivo/indutivo-experimental, buscava explicar o crime sob um viés científico. Na obra *O Homem Delinquente* (1876), apresenta uma série de estudos nas áreas da botânica, zoologia e antropologia, que corroboraram com seus estudos, experimentos e conclusões (Lombroso, 2010).

inserido, e da qual todo o seu comportamento é, no fim das contas, expressão”. Nessa perspectiva, o crime não seria meramente uma escolha consciente e moral do criminoso, mas a consequência inevitável das condições na qual o indivíduo vive, incluindo fatores como hereditariedade, ambiente social, educação, condição econômica, entre outros. Portanto, o crime seria apenas a expressão de uma realidade social ou biológica preexistente.

Assim, difundida essa ideia, o fenômeno criminológico passa a estar circunscrito a fatores biológicos ou sociais, e ignora as relações sociais e os contextos econômicos que estão na base do fenômeno da criminalidade. Essas ideias, aparentemente científicas, definem, por meio de vários estudos antropométricos, bioantropológicos e fatores sociológicos, a constituição de um estereótipo, de fácil aceitação pelo público mais amplo, devido ao caráter reducionista e simplista dos argumentos utilizados por esta escola. E por fim, contribui para o estabelecimento de um biotipo que serve ao discurso da classe dominante, visando a seletividade, o controle e a justificação da necessidade de ações interventivas punitivas (Baratta, 2002; Alvarez, 2005).

De acordo com Baratta (2002), com relação à pena, essa escola não se baseava tanto no delito e em sua classificação, mas sim no autor e sua categorização tipológica, ou seja, o crime cometido era um reflexo das características intrínsecas ou das condições impostas pelo ambiente social de quem o cometeu. A pena não era uma punição pelo crime cometido, mas sim pelo que o indivíduo é e, portanto, a penalidade deve se ajustar ao tipo de criminoso – se mais ou menos perigoso – e não apenas ao ato em si. Surge assim a ideia de penas individualizadas, que atendam cada perfil, como os tratamentos médicos, psiquiátricos, reclusão por determinado tempo, entre outros. Essa concepção retira a ênfase na punição e foca na reeducação e na cura. O que dava credibilidade à eficiência das penas era o fato de que essa teoria se baseava em métodos científicos, com abordagens técnicas a serem implantadas pelo sistema de justiça criminal, e não em princípios morais ou vingativos.

A concepção de que determinados grupos ou indivíduos possuíam uma predisposição natural ao crime contribuiu para a estigmatização e a rotulação, sobretudo, de pessoas pobres, negras e jovens das periferias como supostamente mais propensas à criminalidade. Tal entendimento passou a justificar a intensificação do controle e da vigilância sobre certos grupos sociais e determinados territórios, consolidando, assim, um ciclo contínuo de exclusão e marginalização dessa população. Aqui podemos ilustrar o título “menor” recebido por crianças e adolescentes no Brasil que se configurou como a construção do estereótipo de um sujeito anormal, perigoso e possuidor de uma índole ruim (Andrade; Silva; Ribeiro, 2020) e

que se perpetua nas malhas da necropolítica<sup>10</sup> atual. Santos (2023) corrobora com esse entendimento ao afirmar que

Necropolítica é a política de morte que tem sido adotada pelo Estado contra o contingente populacional taxado como inimigo, perigoso, que coloca em risco a ordem estabelecida. Em solo brasileiro esses inimigos/as foram produzidos/as pela classe dominante desde o processo de colonização, a população negra (Santos, 2023, p. 91).

Deste modo, os impactos das teorias da escola positivista ganharam terreno e foram amplamente incorporados na narrativa ideológica do sistema capitalista, visto que serviram ao propósito de criminalização das camadas mais vulneráveis da população e para justificar as desigualdades sociais. O positivismo, além de fornecer bases teóricas para as práticas de exclusão, também colaborou para a consolidação de uma cultura punitivista de controle social que protege os interesses das classes dominantes (Baratta, 2002; Santos, 2023).

Todavia, na esfera acadêmica, os avanços científicos passaram a apontar falhas na base metodológica, empírica e lógica dos trabalhos de Lombroso, visto que classificaram seus métodos como de rigor científico imprecisos, questionáveis,<sup>11</sup> ou pseudocientíficos. Além disso, avanços na área do conhecimento social demonstraram que o determinismo rígido do paradigma positivista não explicava a complexidade do fenômeno e que o comportamento criminoso está profundamente relacionado ao contexto social, às condições históricas e às construções ideológicas. A partir dessas críticas, na década de 1930, novas escolas começaram a surgir no cenário jurídico-criminal e propunham abordagens mais contextualizadas para compreender o fenômeno da criminalidade (Baratta 2002; Alvarez 2005).

Neste contexto, as teorias *Labeling Approach*<sup>12</sup> (1950-1960) – enfoque na reação social e a Teoria da rotulação social ou do etiquetamento, surgiram e afirmaram que é a reação social frente a determinada conduta que define se esse comportamento é criminoso ou não. Ou seja, esse fenômeno é uma construção social, assim como é social também a atribuição do rótulo de

---

10 Termo apresentado pelo filósofo negro, historiador, teórico, político e professor universitário camaronês Achille Mbembe que em 2003 escreveu um ensaio apresentando indagações sobre os limites da soberania, quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer” (Santos, 2023, p. 91). Necropolítica: formas contemporâneas que subjuga a vida ao poder da morte (Mbembe, 2003, p.71).

11 “[...] as ideias de Lombroso permaneceram por muitos anos como o tema por excelência das discussões jurídicas e penais, a despeito do caráter falacioso de seus argumentos e da precariedade das pesquisas por ele realizadas, mesmo considerando-se os padrões de cientificidade então vigentes” (Alvarez, 2005, p. 80).

12 O surgimento desta teoria se deu entre as décadas de 1950-1960, com base nos estudos de John Dewey (1855-1952) com contribuições de George Mead (1863-1931) e Margareth Mead (1901-1978). A partir dos escritos desses autores Howard Becker (1928-2023) desenvolveu a *Labeling Approach* - teoria do etiquetamento, sob o argumento de que o crime é um rótulo atribuído pela sociedade. Essa perspectiva reforça a ideia de que a criminalidade é uma construção social, que varia de acordo com as regras e valores culturais (Batista, 2011; Giddens; Sutton, 2017).

criminoso para a pessoa que pratica tal ato condenado socialmente. Os teóricos do etiquetamento interpretam o desvio como um processo de interação entre desviantes e não desviantes (Batista, 2011; Giddens; Sutton, 2017). De acordo com Giddens e Sutton, (2017, p. 286),

As pessoas que representam as forças da lei e da ordem, ou que conseguem impor sobre outros, definições de moralidade convencional, são os grandes responsáveis pela rotulação. Os rótulos que criam as categorias de desvio, portanto, exprimem o poder da estrutura da sociedade.

O etiquetamento não é, portanto, apenas um caso de má reputação, mas sim um longo processo de rotulação que envolve muitos atores, visto que a mídia é um poderoso instrumento de consolidação desses estereótipos. Ao analisarmos algumas reportagens jornalísticas acerca de fatos criminais que envolvem cidadãos de diferentes classes sociais, podemos constatar de maneira concreta como esses rótulos são construídos e consolidados discursivamente. Essa comparação revela não apenas as disparidades na forma de rotulação, mas também como essas designações afetam a autopercepção e a trajetória dos indivíduos, o que contribui para a exclusão social e a reincidência (Giddens; Sutton, 2017).

A análise realizada pelas autoras Andrade, Silva e Ribeiro (2020) traz essa questão quando compara o tratamento dado pela mídia referente a dois casos de adolescentes que praticaram atos infracionais. Os casos, amplamente divulgados pela mídia na época, se referem a um adolescente de periferia que, sob acusação de roubo, foi mantido em cárcere privado e submetido a tortura por adultos que tatuaram em sua testa “sou ladrão e vacilão”; e outro, adolescente de classe média, filho de policiais, que efetuou quarenta tiros na escola, vitimando dois alunos e ferindo outros quatro. Muitas são as considerações feitas pelas autoras, entre elas, que,

Ao analisarmos os discursos destacados pelos dados etnográficos, vemos duas formas distintas na maneira de tratar os casos, produzindo diferentes subjetividades em relação aos seus protagonistas. É na constante ênfase dada ao uso de drogas, aos antecedentes criminais e na associação do termo “menor” ao jovem da cena 1 e na exploração de elementos morais (família e religião) nos discursos sobre seus agressores que se verifica a produção de um adolescente portador de todos os critérios que justificariam, dentro da lógica punitiva, o crime de tortura efetuado contra o adolescente. Em contrapartida, em relação ao jovem de classe média, acompanha-se a gradativa inserção de elementos capazes de produzir em nós uma certa comoção, uma vez que sua história de vida é abordada na tentativa de entender o ocorrido, levando-nos a tratar o caso como tragédia e refletir criticamente a respeito dos diversos fatores que o propiciaram.

Além disso, há um elemento em comum que, apesar de explícito nas narrativas, ocupa posições diferentes nas duas cenas: ambos têm *problemas psicológicos*. Todavia, ao passo que no primeiro caso isso é completamente ignorado, o crime ocorrido na segunda cena só poderia ter ocorrido por essa razão (Andrade; Silva; Ribeiro, 2020, p. 11, grifo das autoras).

Tal exemplificação reforça a ideia central das teorias do *Labeling Approach*, que evidenciam como a sociedade não apenas define o que é crime, mas também constrói identidades desviantes, o que pode ser evidenciado pela forma como os fatos e determinados grupos são apresentados na mídia. O julgamento externo influencia profundamente a trajetória do indivíduo rotulado que passa a se autoperceber a partir desta determinação social. Com isso, ele constitui sua identidade e molda seu comportamento, a fim de corresponder a esta realidade, uma vez que acaba por introjetar o rótulo como verdadeiro. Nesse processo, alguns sujeitos tornam-se particularmente vulneráveis penalmente, pois correspondem ao perfil construído e reforçado pelo próprio sistema de justiça criminal, que opera com uma lógica de seletividade. Essa vulnerabilidade penal, atravessada por recortes de classe, raça e idade, tende a produzir processos de exclusão social e, não raramente, a favorecer a reincidência. No caso do primeiro adolescente citado, por exemplo, algum tempo depois ele retorna aos noticiários em razão da prática de um novo ato infracional (Amaral, 2011; Andrade; Silva; Ribeiro, 2020; Baratta, 2002; Batista, 2011; Bonalume; Jacinto, 2019).

As contribuições dessas teorias remontam à luta pela desestigmatização e pela crítica ao sistema de justiça que perpetua este estado de desigualdade e exclusão. Todavia, como aponta Xavier (2008), para se entender o processo de criminalização é necessário compreendê-lo dentro de uma realidade estrutural, com seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Ou seja, o delinquente e sua ação são expressões de toda essa conjuntura que se manifesta por meio de um conflito social. Surge, então, a Criminologia Crítica, que realiza uma análise contextualizada da realidade. Nesta abordagem, a criminalidade revela-se

como um *status* atribuído a determinados indivíduos, mediante uma dupla seleção: em primeiro lugar, a seleção dos bens protegidos penalmente, e dos comportamentos ofensivos desses bens, descritos nos tipos penais; em segundo lugar, a seleção dos indivíduos estigmatizados entre todos os indivíduos que realizam infrações e normas penalmente sancionadas (Baratta, 2002, p. 161).

Para a Criminologia Crítica, o crime não constitui uma realidade natural ou neutra, mas uma construção social e histórica diretamente vinculada às relações de poder. Entre as críticas centrais dessa abordagem, destaca-se a compreensão de que o sistema penal, além de

exercer controle sobre determinadas condutas, também reproduz desigualdades e atua na proteção dos interesses das classes dominantes, criminalizando comportamentos que possam ameaçar a ordem social e econômica capitalista, ao mesmo tempo em que relativiza ou invisibiliza crimes praticados pelas elites, como os chamados crimes de “colarinho branco”, por exemplo. Essa visão ganha respaldo quando se compreende estes fenômenos à luz da categoria de reprodução, articulada na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Neste viés, as estruturas institucionais e os saberes que sustentam tais instituições, como a do sistema penal, não surgem de forma isolada, mas são reiteradamente reproduzidos ao longo do tempo e contribuem para a manutenção da situação vigente (Cury, 2002; Gramsci, 2007).

Dessa forma, as normas e práticas penais operam como instrumentos de manutenção da dominação e da desigualdade, mesmo quando se apresentam sob a aparência de transformações no discurso ideológico. Um exemplo recorrente disso é o discurso da ressocialização, frequentemente enunciado como objetivo humanizador do sistema penal, mas que, sob uma perspectiva crítica, pode configurar-se como uma estratégia de controle e disciplinamento social. Conforme aponta Baratta (1990), a ideia de ressocialização pode mascarar a manutenção das estruturas de poder, visto que serve mais à pacificação social e à legitimação da pena do que à efetiva reintegração do indivíduo. A fim de aprofundar sua crítica, o autor esclarece:

O ponto de vista de como encaro o problema da ressocialização, no contexto da criminologia crítica, é aquele que constata -- de forma realista -- o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo. Apesar disso, a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente (Baratta, 1990, p. 2).

A complexidade da ressocialização no contexto penal reflete uma dinâmica mais ampla em que mesmo as propostas de transformação social se veem atravessadas pelos embates de forças sociais. Esses embates resultam na aprovação de leis que sugerem a ampliação de direitos civis. No entanto, conforme aponta Cury (2002), tais avanços se inserem em um contexto no qual as elites recorrem a estratégias que, sob a aparência de progresso, restringem o acesso efetivo a esses direitos e desmobilizam coletividades, o que esvazia seu potencial emancipatório e reforça a lógica da reprodução social.

Nesse sentido, a Criminologia Crítica se estabelece como um instrumento de denúncia e busca redirecionar o uso da criminologia para a transformação social. Seu objetivo é romper

com os ciclos de reprodução que perpetuam a seletividade e a exclusão. “A Criminologia Crítica não aceita, qual a *priori* inquestionável, o código penal, mas investiga como, por quê e para quem (em ambas as direções: *contra quem e em favor de quem*) se elaborou *este* código e não outro”, como aponta Batista (2007, p. 32, grifo do autor).

Embora essas críticas e diversas outras concepções tenham sido formuladas ao longo do tempo, a matriz positivista ainda reverbera até os dias atuais, em parte porque a visão patologizante do crime permanece como uma premissa socialmente legitimada e, também, porque ainda se privilegiam estudos voltados à busca das causas da criminalidade, com o intuito de “individualizar as medidas adequadas para removê-los, intervindo sobretudo no sujeito criminoso” (Baratta, 2002, p. 30). A lógica positivista, ainda presente em algumas concepções sobre criminologia, contribui para a construção e manutenção de um estado de medo e insegurança frente à criminalidade e à violência amplamente divulgada pelos mais diversos aparatos sociais, tendo a mídia como sua principal disseminadora. Essa lógica serve ao propósito de apontar um determinado perfil de indivíduo como violento (paradigma positivista), o que legitima o aparato repressivo do estado sob o discurso da proteção à sociedade e do combate ao criminoso. “O comportamento violento de indivíduos é transformado, assim, na violência a ser combatida, e o indivíduo – o criminoso praticante do delito – volta à centralidade como objeto do direito penal” (Xavier, 2008, p. 277). Desta forma, a criminalidade passa ser tratada como uma questão individual, pois desconsidera as bases sociais e estruturais que a produzem e reproduzem.

Assim como a mídia constrói e dissemina a imagem de um criminoso intrinsecamente perigoso e violento, que, por essa razão, deve ser combatido e isolado, a Criminologia Crítica também aponta que o sistema penal e o sistema de ensino atuam como instâncias que contribuem para a consolidação desse imaginário. Essa perspectiva evidencia aproximações entre ambos, na medida em que, assim como o sistema prisional, o sistema educacional desempenha uma função ideológica, reforçando a cultura dominante e reproduzindo desigualdades sociais. Embora, em princípio, a educação tenha como finalidade instruir e qualificar social e intelectualmente, ela foi se constituindo historicamente como um espaço de difícil acesso e permanência para parcelas expressivas da população pauperizada do país (Baratta, 2002). Ainda que a escola tenha se tornado mais flexível e assuma um discurso de maior “inclusão”, possibilitando o ingresso de diferentes grupos sociais, isso não assegura que todos consigam concluir sua trajetória escolar. Pelo contrário, muitos permanecem pelo caminho, atravessados por critérios de seleção associados, entre outros fatores, ao discurso do mérito e às barreiras socioeconômicas estruturais próprias do modo de organização social

capitalista. De acordo com dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023, p. 9), entre

[...] jovens de 14 a 29 anos do País, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos.

Tais dados confirmam o caráter seletivo de uma das instituições basilares para a socialização e emancipação, uma vez que evidenciam um recorte racial significativo. Deste modo, embora seja uma política pública e com discurso inclusivo, a escola ainda reproduz barreiras que dificultam o acesso e a permanência de uma classe econômica específica da sociedade e perpetua um modelo de exclusão disfarçado de meritocracia.

Deste modo, Baratta (2002) atribui à escola a mesma função de controle social exercido pelo sistema penal, argumentando que por meio da socialização institucional, a escola seleciona e marginaliza tal qual o sistema penal. Para o autor,

A complementaridade das funções exercidas pelo sistema escolar e pelo penal responde à exigência de reproduzir e de assegurar as relações sociais existentes, isto é, de conservar a realidade social. Esta realidade se manifesta com uma desigual distribuição dos recursos e dos benefícios, correspondentemente a uma estratificação em cujo fundo a sociedade capitalista desenvolve zonas consistentes de subdesenvolvimento e de marginalização (Baratta, 2002, p. 171).

O impacto destas instituições basilares e formadoras da cultura de uma sociedade se dá por mensagens explícitas e implícitas que naturalizam a violência e a associam a determinados grupos ou indivíduos. Essa construção ideológica permite desviar o olhar de nossa própria omissão diante das violências estruturais, como a desigualdade econômica, o racismo e a indiferença frente ao sofrimento das populações socialmente vulnerabilizadas. Desta forma, a violência fica restrita ao “outro” estereotipado, que se torna o receptáculo da culpa por um problema que, na realidade, é social e fruto de um sistema socioeconômico desigual, uma vez que “o grande inimigo a ser combatido em busca da paz é, sem dúvida, o criminoso; não qualquer um, mas o estigmatizado, o pobre e negro, aquele de quem já se espera que seja o criminoso” (Xavier, 2008, p. 278).

Assim, a violência não se manifesta apenas de forma física, mas também se constitui simbolicamente no discurso, na exclusão e na aceitação tácita de normas que perpetuam a opressão, a segregação e a marginalização. Desta maneira, a violência não é um fenômeno

meramente individual, mas sim, parte de um contexto global, ideologicamente reduzido a manifestações individuais para justificar a responsabilização penal do sujeito infrator e desviar a atenção das questões que a originam. A violência estrutural é excluída do conceito de crime, e mantida na necessidade de controlar sujeitos e seus comportamentos classificados como criminosos (Xavier, 2008; Baratta, 2002; Andrade, 2003). Para Andrade (2003, p. 128),

[...] numa visão atomizada, isto é, com variáveis independentes e não dependentes das situações, a responsabilidade penal, por via da consequência, como responsabilidade individual, baseada no livre-arbítrio, o sistema penal constrói um conceito de criminalidade ou violência criminal essencialmente vinculado à violência individual (está concebida como potencialidade para delinquir).

Os meios de comunicação frequentemente associam a violência apenas a crimes como roubo e homicídio, visto que a reduzem a atos criminosos. No entanto, essa visão ignora a violência estrutural, presente na desigualdade, na pobreza, na exploração do trabalho e na precarização das políticas públicas. Embora essas formas de violência causem danos muito mais profundos à sociedade, raramente são tratadas como crimes (Xavier, 2008).

Tanto a violência quanto o crime são expressões da ordem social e refletem as hierarquias presentes em uma sociedade. Numa sociedade capitalista, os interesses de classe definem o que é considerado violência e crime. Assim, por exemplo, um furto cometido por uma pessoa pobre é enquadrado como crime, enquanto a exploração da mão de obra por meio de baixos salários é legitimada pelo discurso meritocrático e não criminalizada. Por fim, temos a classificação da *violência benéfica*, aquela exercida pelo poder de polícia do Estado, que se utiliza desse poder para proteger os indivíduos legitimados pelo discurso oficial e para rotular como infratores aqueles que não se enquadram no mesmo perfil socioeconômico. Contrapondo-se a essa concepção a *violência prejudicial* abrange todos os elementos que podem comprometer o desenvolvimento social da comunidade, inclusive aspectos que possam vir a comprometer a ordem social vigente (Andrade, 2003; Xavier, 2008). Nesse sentido, Xavier, 2008, p. 278 afirma:

Pode-se afirmar pelo exposto, que os processos que atribuem a um sujeito a etiqueta de criminoso são parte de um sistema de exploração social, em que, primeiro, há uma eleição das ações a serem criminalizadas e, depois a seleção, dentre todos os infratores, daqueles a receberem o rótulo de criminoso.

Portanto, criminalidade e responsabilização não são conceitos estanques e da ordem da individualidade como a ideologia dominante quer nos faz crer; são fenômenos profundamente enraizados nas estruturas sociais e nos interesses de classe que definem o que *é* ou *não* aceitável em uma sociedade de classe. Nesse contexto, a seletividade penal constitui um traço estruturante do sistema penal brasileiro, contribuindo diretamente para o expressivo fenômeno do encarceramento em massa. Os dados estatísticos evidenciam essa realidade de forma incontestável, como se observa nos registros da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), por meio do Sistema Nacional de Informações Penais. Entre janeiro e junho de 2024, dos 653.689 presos no Brasil, 424.620 eram negros, o que corresponde a 64,95% da população carcerária. Além disso, cerca de 44% dos presos não concluíram o ensino fundamental, enquanto outros 6% sequer tiveram acesso a qualquer nível de escolarização formal. Essa realidade também se reproduz no universo adolescente. Por meio do Painel de Inspeções do Socioeducativo do Conselho Nacional de Justiça, no primeiro semestre de 2025, havia um total de 11.147 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa e restritiva de liberdade<sup>13</sup>. Desse público, 95,4% são do sexo masculino. Quanto à faixa etária, observa-se maior concentração entre 17 anos, que corresponde a 34,3%, seguida por 16 anos, com 22,7%, e pelo grupo entre 18 e 21 anos, que representa 25,4%. No quesito raça e cor, os percentuais de adolescentes pardos e pretos são ainda superiores aos verificados na população adulta, totalizando 75,1% (CNJ, 2025). Quanto ao critério de renda, o Levantamento Anual de 2023, realizado pelo SINASE (Brasil, 2023b), constatou que, entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas restritivas de liberdade, 19,1% possuem renda familiar de até um salário mínimo, enquanto 58,9% foram registrados como possuindo outras formas de renda ou não tiveram essa informação declarada. Esse dado, além de evidenciar uma lacuna analítica, permite conjecturar, conforme indicado pelo próprio órgão, que se trata majoritariamente de famílias inseridas em condições de trabalho informal. Portanto, criminalidade e responsabilização são fenômenos profundamente enraizados nas estruturas sociais e nos interesses de classe. A seletividade penal se destaca neste contexto, como um pilar estrutural do sistema brasileiro. Conforme Zaffaroni (1991), a seletividade penal manifesta-se como um processo de escolha implícito e inerente ao próprio funcionamento do sistema penal, incidindo não sobre todos aqueles que cometem ilícitos, mas, predominantemente, sobre determinados grupos sociais. Trata-se de uma dinâmica que não se restringe ao público juvenil, pois opera de forma estrutural sobre recortes de classe, raça e

---

13 Essas medidas se referem a Internação provisória, internação sanção, internação e semiliberdade.

gênero, evidenciando o papel do sistema penal como instrumento de controle social direcionado a populações específicas. Essa lógica resulta no alarmante fenômeno do encarceramento em massa. Compreender essas narrativas e a seletividade inerente ao sistema nos permite enxergar como determinados fenômenos sociais são construídos a partir de interesses estruturais e de classe, e como a criminalização seletiva opera para manter o *status quo* da concepção de penalização em voga.

Com base nos dados apresentados anteriormente, torna-se evidente que a criminalização incide de forma desproporcional sobre determinados grupos sociais, por meio da seletividade penal, enquanto outros, embora também pratiquem ilícitos, muitas vezes sequer são responsabilizados. Compreender essa dinâmica é fundamental para problematizar as desigualdades produzidas pelo sistema penal e suas implicações sociais. Esse processo é ainda mais evidente ao voltar a atenção para grupos específicos, como adolescentes em conflito com a lei, vistos historicamente como “ameaças, uma vez que os “menores” precisam ser controlados, tratados, corrigidos, moldados, por meio de uma dinâmica de exclusão e repressão que remete ao que ora foi apresentado até aqui.

Isto posto, conclui-se que a criminalidade não pode ser reduzida a uma conduta individual ou a um desvio moral. A evidente seletividade do sistema penal, corroborada por dados estatísticos referentes à população carcerária e socioeducativa no Brasil, bem como pelas distintas narrativas que culpabilizam e responsabilizam determinados sujeitos enquanto isentam outros, revela uma lógica institucional voltada à reprodução e à legitimação das desigualdades sociais. A postura assumida por esta pesquisa é a de reconhecer todos os atravessamentos e narrativas ideológicas de manutenção de um sistema excludente e seletivo, e assumir uma criminologia crítica que denuncia as distorções do sistema, mas também a de promover reflexões a respeito do papel do Estado, das instituições e da sociedade na construção de uma justiça democrática e inclusiva.

A partir desse olhar, passa-se a contextualizar como, no Brasil, se deu historicamente o enfrentamento desse fenômeno e de que modo as camadas mais vulnerabilizadas da sociedade têm sido historicamente oneradas por um sistema excludente e seletivo. Nesse percurso histórico, a criminalização, em suas dimensões primária e secundária, bem como a seletividade penal, materializa-se de forma concreta, evidenciando que não apenas o crime em si, mas, sobretudo, os sujeitos envolvidos nele, ou mesmo aqueles potencialmente associados a ele, tornam-se alvos de processos simbólicos e institucionais de controle social. É nessa lógica que se constrói, no Brasil, o processo de criminalização da infância e da juventude pobre. Passamos a ver como, ao longo da história da criminalidade brasileira, crianças e

adolescentes pobres e negros foram frequentemente associados à ideia de periculosidade. Essa associação serviu de justificativa para políticas repressivas mascaradas de proteção, as quais se fundamentam no discurso da ressocialização e, por extensão, da “reintegração social”. Todavia, tais políticas mascaram a lógica da ideologia dominante e do controle social, conforme apontado anteriormente.

## **2.2 Do abandono à repressão: o percurso histórico da infância criminalizada**

Esta subseção apresenta a história da infância criminalizada no Brasil, comumente referida como “menores em situação irregular”. Para compreender esse processo, é imprescindível esclarecer dois conceitos jurídicos fundamentais: a inimputabilidade e o critério de discernimento. A inimputabilidade refere-se à situação na qual o indivíduo não possui a capacidade de compreender o caráter ilícito de seus atos, o que justifica a não responsabilização penal.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, houve uma distinção mais clara entre maioridade penal e inimputabilidade. No Brasil, a Constituição de 1988, no Artigo 228, estabelece a inimputabilidade penal para os menores de dezoito anos (Brasil, 1988). No entanto, durante grande parte da história judicial Brasileira, a inimputabilidade esteve ligada ao critério do discernimento. Este critério, que excluía apenas casos comprovados de doença mental, permitia ao juiz avaliar, de maneira subjetiva, a capacidade de compreensão do jovem sobre o ato praticado para determinar sua responsabilização. Contudo, na prática, esse “discernimento” se transformou em um juízo de valor profundamente enraizado em categorias de pobreza e moralidade (Rizzini, 2011).

Códigos como o Código de Menores de 1927 empregavam terminologias de caráter higienista e recorriam a critérios subjetivos para retirar das ruas crianças e adolescentes que não se conformavam aos padrões morais vigentes na sociedade.<sup>14</sup> O resultado era que crianças e adolescentes negros, pobres ou em situação de rua eram julgados e punidos não apenas pelo delito, mas por características que reforçavam preconceitos sociais, o que desencadeava e perpetuava práticas discriminatórias. O processo de responsabilização estruturava-se em duas vias principais, o abandono e a orfandade eram encaminhados à

---

14 O Código de Menores de 1927 traz a questão da condição de pobreza e da moral. No Art. 68 §2º “Se o menor for abandonado, pervertido ou *estiver em perigo de ser (...)*” (grifo nosso); Art. 80 “(...) fundando-se na personalidade moral do menor (...)” Art. 82 “(...) em favor do menor concorrerem circunstâncias reveladoras de boa índole (...)” Ou seja, mediante critérios subjetivos, amparado por estas terminologias que tinham caráter higienista se retirava da rua, crianças e adolescentes que não estavam de acordo com o padrão moral da sociedade, sob o discurso de reformar e regenerar (Brasil, 1927).

“caridade”, enquanto o delito era associado à “correção”, consolidando bases simultaneamente assistenciais e punitivas que remontam ao período colonial brasileiro. De acordo com Câmara (2020, p. 9),

Duas alternativas se abrem para alguns indivíduos “filhos da pobreza”: os que são abandonados ou órfãos, à “caridade”, e os que cometeram “algum delito”, à “correção”. Essas são as bases punitivas e assistenciais que fundamentam os espaços e tempos históricos e que remontam ao Brasil Colônia.

Como forma de introdução à trajetória histórica do atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Brasil, apresenta-se a seguir um quadro que sintetiza, de maneira didática, os principais marcos legais que orientaram as intervenções destinadas a esse público.

**Quadro 2:** Legislação infanto-juvenil no BRASIL

Período/Ano	Legislação	Responsabilização/Punição
1603 – 1830	Ordenações Filipinas	Punições severas, como morte, mutilações e açoites; não havia distinção clara entre crianças e adultos.
1830	Código Criminal do Império	Inimputabilidade para menores de 14 anos (salvo discernimento); criação de casas de correção como o Recolhimento de São Joaquim.
1890	Código Penal Republicano	Inimputabilidade para menores de 9 anos; de 9 a 14 anos (salvo discernimento); distinção entre “menores delinquentes” e “abandonados”. Prática de trabalho forçado.
1927	Código de Menores (Lei Mello Mattos)	Reformatórios disciplinares para jovens; medidas repressivas com foco em moralidade e controle social.
1979	Novo Código de Menores	Modelo autoritário; FEBEMs e FUNABEMs adotavam práticas repressivas e punitivas com condições degradantes.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Crianças (até 12 anos): medidas protetivas. Adolescentes (12 a 18 anos): medidas socioeducativas com foco em reintegração.
2012	SINASE	Regulamentação das medidas socioeducativas; prioridade para a reinserção social e reabilitação de adolescentes autores de ato infracional.

**Fonte:** Elaborada pela autora, com dados oriundos de Shecaira (2015); Priore (1999); Rizzini; Pilotti (2011) e Câmara (2020)

A trajetória do atendimento ao adolescente em conflito com a lei é balizada por legislações que, apesar de variarem as idades de imputabilidade, mantiveram o foco no controle e na repressão das classes subalternas. No período colonial, as Ordenações Filipinas (1603) vigoraram e estabeleceram a imputabilidade penal a partir dos sete anos, embora a pena de morte fosse excluída para esta população. Contudo, os castigos eram severos, sem

muita diferença em relação às penas aplicadas aos adultos (Soares, 2003). Naquele período, não existia uma distinção clara entre criança e adolescente; a transição da infância para a vida adulta era rápida, definida pela capacidade de trabalhar e se sustentar, e não por etapas de desenvolvimento (Ariès, 1978).

Com o Código Criminal do Império (1830), a imputabilidade foi fixada a partir dos 14 anos, mas o critério de discernimento permitia punição a partir dos 7 anos, com recolhimento às casas de correção. Embora prevista, a construção dessas casas foi demorada, e resultava no lançamento de crianças em prisões de adultos, em ambientes de promiscuidade e violência (Soares, 2003; Shecaira, 2015). O foco era punir os “menores” classificados como “delinquentes” ou futuros criminosos que viviam na ociosidade. Eles deveriam ser recolhidos e condenados a uma profissão imposta, sob o argumento de serem salvos pelo e para o trabalho, uma medida não onerosa para o Estado e lucrativa para o setor produtivo (Câmara, 2020).

A máquina que produzia a marginalização dessa população era resultado de um sistema excludente que, ao negar condições dignas de sobrevivência às camadas mais pobres, empurrava inúmeras crianças para a marginalidade. Esse grupo incluía os abandonados (entregues às Rodas dos Expostos<sup>15</sup>), crianças vítimas de maus-tratos, e, notavelmente, crianças negras pós-Lei do Ventre Livre<sup>16</sup> (1871) que, embora livres, eram frequentemente exploradas até os 21 anos ou acabavam nas ruas por falta de fiscalização e suporte (Câmara, 2020; Rizzini, 2011).

Sem moradia, alimento, trabalho ou ocupação definida, essa população vivia da mendicância e de pequenos delitos para se manter, visto que era marginalizada, estigmatizada e criminalizada (Câmara, 2020). De acordo com Priore (1999, p. 219),

Frequentemente, esses menores transitavam entre atividades lícitas e ilícitas, servindo de mão-de-obra em pequenos serviços, e na falta desses, entregando-se à prática de pequenos furtos, roubos, acobertando-se no intenso fluxo de transeuntes nas calçadas paulistanas.

A criminalidade infantil estava atrelada ao crime de vadiagem, previsto na legislação da época. Tendo em vista que eles não se enquadravam como mão de obra adequada para o

---

15 Sistema esse que se originou na Europa e consistia num mecanismo onde a criança era depositada em um recipiente que, ao girar, ingressava numa instituição de caridade (Câmara, 2020, p. 10).

16 Lei do Ventre Livre nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. Declarou livre os filhos de mulheres escravizadas nascidas no Brasil a partir da data da lei; determinou que os senhores das mães criassem os filhos até oito anos de idade; estabeleceu regras para a libertação anual de escravizados (Brasil, 1871).

mercado formal, permaneciam na informalidade, uma vez que não conseguiam comprovar, perante as autoridades, uma ocupação, o que os levava às prisões. “Novamente a vadiagem infantil aparecia como problema central, perturbando o sossego das famílias e ameaçando a estabilidade da ordem pública” (Priore, 1999, p. 220). A criminalização da vadiagem ilustra como a seletividade penal já operava contra o público infantojuvenil pobre, ao submetê-lo a um processo de etiquetamento e rotulação como “vadios” e “ameaças à ordem pública”, que justificava a exclusão e a intervenção punitiva.

Com a República (1889), o Código Penal de 1890 reduziu a inimputabilidade para 9 anos, mas manteve o critério de discernimento. Os menores entre 9 e 14 anos que agissem com discernimento seriam recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, até aos 17 anos (Brasil, 1890).

Nos anos que precederam esse período, o tema da infância ganhou destaque, mas os discursos eram ambíguos: denunciavam as péssimas condições das Casas de Detenção, mas defendiam a sociedade contra a “ameaça à ordem pública” que essas crianças representavam. “Não se tratava de ressaltar apenas a importância, mas sim a urgência de se intervir, educando ou corrigindo “os menores” para que estes se transformassem em indivíduos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade” (Rizzini, 2011, p. 109, grifo do autor).

Como aponta Câmara (2020, p. 36), a crítica era direcionada às antigas práticas que não visavam a regeneração dos internos, para que no futuro fossem úteis à sociedade. O novo foco era a ação preventiva – “internar e tratá-los, a fim de livrá-los do vício de uma futura delinquência”. Essa política intervencionista era constituída pelo tripé: Polícia, para prender, a Justiça, para classificar, e o Executivo que, por meio da Assistência, deveria tratar “dessa população perigosa”, em sua maioria filhos da pobreza urbana que se alastrava na capital da República”.

O pensamento positivista influenciou as legislações, ao justificar a implementação de instituições punitivistas voltadas a crianças de rua, vistas como delinquentes em potencial. Dessa forma,

o enfoque científico no indivíduo criminoso e o esforço em fundamentar seus atos delituosos como sendo uma consequência natural do fato de que é portador de certos atavismos e heranças biológicas terminou levando à conclusão de que é possível caracterizar certos delinquentes desde a sua mais tenra infância (Machado; Santos; Serra, 2019, p. 104).

O critério do discernimento que o juiz podia dispor para efetuar seu julgamento estava carregado da ideia de um “perfil criminoso” ou “potencialmente criminoso” e tornava-se cada vez mais comum e normatizado. Essa é a operacionalização da criminalização secundária, na qual o sistema penal escolhe quais pessoas serão estigmatizadas e punidas (Baratta, 2002).

A Colônia Correccional dos Dois Rios, inaugurada em 1893, destinava-se ao recolhimento de “vadios”, “vagabundos” e “capoeiras”. Nesse espaço, a educação era restrita, prevalecendo o trabalho agrícola e as atividades em oficinas como eixos centrais de sua suposta “formação”. Os relatos apontam que as colônias se tornaram “meros depósitos de crianças e de jovens”, o que confirma a política higienista que visava a retirada dos “menores indesejados” que perturbavam a ordem social (Rizzini, 2011).

Com a passagem do século, o fim da escravatura e a chegada sem precedentes de imigrantes oriundos de várias localidades do mundo, São Paulo, ascendeu de *status* de vila para uma grande cidade cosmopolita e industrial. Ao mesmo tempo em que o país crescia e se desenvolvia economicamente, a exclusão social decorrente da miséria de uma vasta camada da população – excluída do universo da produção e do consumo – aumentava exponencialmente, o que gerou inúmeros problemas de ordem social cuja resolução se tornava indispensável para não comprometer o desenvolvimento almejado. A resposta do Estado era a repressão e o encarceramento, como ilustra a afirmação de Washington Luiz, Secretário de Segurança Pública de 1906, “A questão social é uma questão de polícia” (Priore, 1999, p. 228). Essa máxima, em sua essência, revela uma política de controle social direcionada, especialmente, às populações de ex-escravizados no pós-abolição, visto que evidencia o caráter profundamente racial da seletividade penal no Brasil, que se perpetua até hoje.

Sob o discurso de “formar homens úteis” para atender à demanda da industrialização, os programas criados eram, na verdade, um instrumento de controle social. As instituições, ao “domesticar” crianças e adolescentes por meio do trabalho disciplinar, reforçavam a manutenção da ordem social e garantiam a continuidade da exploração sob o discurso do progresso. A hegemonia, como desenvolvido por Gramsci (2007), não se dá apenas por meio da coerção, mas também pela construção do consenso que reafirma a condição de subalternidade de uma classe e a supremacia de outra.

À medida que crianças e adolescentes submetidos ao sistema socioeducativo são “domesticados” por meio do trabalho disciplinar, se conformam que esse é o único caminho legítimo para sua inserção na sociedade e acabam se tornando parte de um ciclo que gradativamente naturaliza a desigualdade e reforça a estrutura hierárquica do sistema. Longe de ser um projeto de proteção ou emancipação, essas instituições reforçam a manutenção da

ordem social vigente e garantem a continuidade da exploração sob o discurso do progresso e da inclusão.

A idealização das instituições em 1920 passou a adotar a divisão entre estabelecimentos de caráter reformador (para “jovens delinquentes”) e de caráter preventivo (para “menores abandonados”), ambos sob direção judicial e orientados por uma política assistencial. O Estado organizou o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente e criou a figura do Juiz de Menores (Rizzini, 2011; Câmara, 2020; Shecaira, 2015).

Em 1927, foi sancionado o Decreto nº 17.943-A, o primeiro Código de Menores do BRASIL, conhecido como Código Mello Mattos. Esse Código foi estruturado sob a aliança entre Justiça e Assistência, com forte viés protecionista, de controle social e vigilância. A legislação possuía tom investigativo e fiscalizador e permitia a vistorias de autoridades em locais com menores. O modelo inspirado no tutelar europeu e norte-americano visava proteger a criança para, assim, proteger a sociedade, à medida que moldava o ser em desenvolvimento para que se tornasse um adulto “não prejudicial” e que contribuísse para o progresso do país (Cavichioli, 2019; Soares, 2003). Nesse sentido,

[...] a noção da criança como alguém passível de ser moldado, porque é compreendido como um ser em desenvolvimento. A criança não é como o adulto criminoso, contaminado de forma indelével pelo mal. A criança pode ter o mal enraizado em si em virtude do ambiente: desmoralizando propiciado pelos seus pais, mas a intervenção educativa externa (da colônia, no caso) pode corrigir a rota mesmo dos viciosos, pois a recidiva não é absoluta. Como a correção da rota, a intervenção entrega um adulto, se não útil, ao menos não prejudicial à sociedade (Cavichioli, 2019, p. 22).

Essa intervenção, carregada de viés positivista, focava na “correção” do indivíduo, visto que desviava a atenção das causas sociais e estruturais da criminalização juvenil. Em vez de questionar as causas que levam à marginalização, como desigualdade, legitima um tipo de intervenção coercitiva por parte do Estado, sob o pretexto de “recuperação”, que contribuiu para a manutenção do sistema penal hegemônico e a reprodução das lógicas de controle social e da desigualdade.

O Código pavimentou o caminho para a classificação dos jovens em “situação irregular”. Segundo Saraiva (2023, p. 54), essa doutrina pode ser resumida como “aquela em que os menores passam a ser objeto da norma quando se encontrarem em estado de patologia social”, ou seja, quando não se moldavam ao padrão estabelecido socialmente. E o jurista esclarece que:

A declaração de situação irregular tanto pode derivar de sua conduta pessoal (caso de infrações por ele praticadas ou de “desvio de conduta”), como de familiares (maus tratos) ou da própria sociedade (abandono). Havia uma situação irregular, uma “moléstia social”, sem distinguir, com clareza, situações decorrentes da conduta do jovem ou daqueles que o cercam (Saraiva, 2013, p. 55).

O Código utilizava termos como “Infantes expostos”, “em estado de abandono”, “vadios”, “mendigos”, “libertinos” e “menores delinquentes” para classificar indistintamente tanto as vítimas de vulnerabilidade socioeconômica quanto os autores de atos ilícitos. Qualquer criança ou adolescente que estivesse fora dos padrões aceitos ou fosse carente era classificada como em situação irregular e sujeito à intervenção estatal. Ao focar exclusivamente no controle, o Código ignorava as especificidades de cada grupo e criminalizava e responsabilizava a pobreza (Rizzini, 2011; Câmara, 2020; Shecaira, 2015).

A doutrina da situação irregular negava a condição de sujeito de direito a essa população, até porque no Direito brasileiro crianças e adolescentes não eram considerados sujeitos de direito. Ao juiz era dada a prerrogativa legal de não seguir o rigor dos procedimentos legais, pois a prioridade era o controle social em detrimento das garantias legais. O tempo de internação era, usualmente, indeterminado, sob a justificativa de proteger o infante da condição em que vivia (Shecaira, 2015).

Durante o período populista de Getúlio Vargas, foi criado o Serviço de Assistência aos Menores (SAM) em 1944, cuja idealização tenha sido considerada a mais moderna para a época, todavia desvirtuou-se por meio de “abusos contra os internos, corrupção, clientelismo” (Rizzini, 2011, p. 281). Em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), Lei nº 4.513/1964, e posteriormente a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) em 1976. Esses órgãos centralizavam o acolhimento, reeducação e correção de crianças e adolescentes em situação de pobreza, abandono e conflito com a lei. Não obstante a grandiosidade das propostas estabelecidas pela FUNABEM esta também se mostrou incapaz de cumprir. Rizzini (2011, p. 305) aponta que

As propostas da FUNABEM para “prevenção da marginalização do menor” - interiorizar a campanha preventiva; descentralizar as atividades e obter a participação da própria juventude, num esforço conjugado de prevenção - pareciam não ter rendido os frutos esperados. Ao contrário, os prejuízos resultantes da marginalização tinham aumentado. Na razão direta do seu crescimento, diminuíram a segurança.

Na década de 1970, sob a Ditadura Militar, o governo brasileiro promulgou o Novo Código de Menores (Lei nº 6.697/1979). Este Código formalizou a chamada Doutrina da Situação Irregular, modernizou o sistema, mas legitimou a lógica assistencialista e repressiva já presente desde 1927. Essa continuidade ideológica refletia a visão autoritária do regime. O Art. 2º do Código de 1979 definiu “situação irregular” de forma ampla, que incluía aqueles privados de condições essenciais, vítimas de maus-tratos, em perigo moral, com “desvio de conduta” e, por fim, autores de infração penal (Brasil, 1979).

Essa definição preservou na mesma categoria vítimas de abandono e vulneráveis com aqueles envolvidos em práticas infracionais, o que resultou na perpetuação da criminalização da pobreza. Isso evidencia a união perversa entre a vulnerabilidade social e a penal, um traço marcante da atuação do Estado brasileiro, que historicamente tem punido os pobres, como analisado por Loïc (2003), e justifica práticas higienistas e arbitrárias, como a retirada dos menores do convívio familiar e a segregação por tempo indeterminado em instituições (Rizzini, 2011; Soares, 2003; Câmara, 2021).

Entre os elementos gerais do Código de 1979, Shecaira (2015) destaca a manutenção da internação compulsória como medida prioritária, centralidade na figura do juiz com amplos poderes discricionários, ênfase nas medidas de contenção e correção, e a ideia de determinado grupo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou conflito. Tais elementos confirmam a atuação seletiva do Estado diante da população pobre. Essa configuração tanto legal como judicial, além de legitimar, também intensifica a criminalização da pobreza, uma vez que instrumentaliza o sistema para categorizar e controlar sujeitos por meio de critérios de classe e vulnerabilidade social. Desse modo, a vulnerabilidade social está consequentemente ligada à vulnerabilidade penal, pois o Estado brasileiro estruturalmente, pune os mais vulneráveis. Assim, o sistema perpetua as desigualdades e a exclusão social sob a narrativa da proteção ou correção.

A lógica por trás da FEBEM era remover a população de rua, pois acreditava-se que os menores marginalizados “embaraçam o desenvolvimento” e se tornam presas fáceis de “agentes internacionais”, e acabam por ameaçar a segurança nacional. Apesar do discurso de prevenção e desinstitucionalização, houve na prática um aumento nas internações compulsórias (Rizzini, 2011, Soares, 2003, Câmara, 2021).

O fracasso das propostas da FUNABEM/FEBEM revela que, apesar do discurso moderno de prevenção e desinstitucionalização, a política representou, na prática, uma continuidade das lógicas higienistas e seletivas que historicamente tratam a pobreza como um problema de ordem pública. O modelo de contenção e correção, manteve o foco na internação

compulsória, e tornou o discurso de desinstitucionalização e de prevenção um instrumento ideológico que servia apenas para modernizar a imagem do Estado. Essa contradição intrínseca entre discurso e prática é evidente quando observamos a natureza do público-alvo do sistema.

O dado mais contundente que comprova o sistema de controle da pobreza é que cerca de 80% das crianças e adolescentes internados no sistema FEBEM não eram autores de delitos. O sistema, nas palavras do jurista Saraiva (2003, p. 274), “prendiam a vítima”. A construção histórica da infância no Brasil foi marcada por desigualdades, na qual o tratamento dispensado estava intimamente ligado à origem familiar, social e econômica. Enquanto as crianças “bem-nascidas” recebiam proteção e valorização, as demais eram destinadas a um aparato jurídico-assistencial que buscava educá-las ou corrigi-las por meio de um aparato que criminalizava sua condição de pobreza. Nesse contexto, sobretudo a juventude negra brasileira constitui-se como principal alvo do encarceramento seletivo, evidenciando uma gestão da questão social marcada pela criminalização, conforme aponta Batista (2015) e como também se comprova em estudos que destacam a contribuição decisiva do Poder Judiciário nesse processo (Carvalho, 2015). Essa realidade confirma que a infância e a criminalidade sempre foram conceituadas e tratadas em meio a disputas de poder e interesses econômicos. Embora essa questão tenha passado a ser reconsiderada a partir do processo de redemocratização do país, com a incorporação da doutrina da proteção integral pela Constituição Federal de 1988 e a emergência de um novo discurso de direitos, o paradigma então anunciado não rompeu, contudo, com a atuação seletiva e criminalizante do Estado penal brasileiro. É nesse contexto de contradições que se torna crucial analisar os cenários que impulsionaram essas mudanças nas legislações brasileiras e seu impacto no sistema de justiça juvenil, abordando os principais marcos regulatórios que sustentam esse processo.

### **2.3 ECA: A doutrina de Proteção integral no BRASIL**

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, instituído pela Lei nº 8.069/1990, representa um marco na proteção integral à criança e ao adolescente no Brasil, visto que as reconhece como sujeitos de direito e titulares de garantias fundamentais como a vida, saúde, família, educação e outros. Quando da sua promulgação, muitos afirmavam tratar-se de uma “Lei para o primeiro mundo”<sup>17</sup>, uma vez que trazia conceitos inovadores e avançados para a

---

17 Expressões ouvidas pela pesquisadora no início de seu trabalho como Assistente Social no Conselho Tutelar de Campo Mourão, em 1993.

época, pois seguia as diretrizes internacionais recomendadas para o tratamento dispensado a esta população. A referida lei prevê, como mencionado na Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU), todas as garantias, direitos e princípios baseados na dignidade, no desenvolvimento integral e na responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade (Brasil, 1990).

Por meio desta lei, o Brasil reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, independentemente de sua classe social, raça e gênero. Todos devem ser tratados com igualdade e ter garantidos os mesmos direitos e oportunidades. O ECA estabelece princípios fundamentais para conduzir as políticas de atendimento e, no contexto das medidas socioeducativas, esses princípios devem balizar todo o processo de responsabilização e assegurar o equilíbrio entre proteção, responsabilização e respeito à dignidade da pessoa. Todavia é imperativo ressaltar a contradição inerente a este avanço legal, uma vez que a existência da lei não resulta automaticamente em transformação da complexa realidade social.

Mesmo passados mais de trinta anos de sua promulgação, a realidade de muitas crianças e adolescentes brasileiros, e com especial atenção aos adolescentes de que se trata esta pesquisa, ainda padece de proteção efetiva, dignidade plena e respeito irrestrito a seus direitos fundamentais. Embora a Doutrina de Proteção Integral tenha instituído formalmente a ruptura com o paradigma da situação irregular, no plano real, a materialidade das relações sociais no Brasil ainda oferece resistência a essa reversão. Esse cenário revela uma persistente lacuna entre o ideal normativo e a prática social, na qual o processo de efetivação do ECA torna-se um campo de embates contínuos. Neles, o sistema de controle social permanece moldado por uma visão seletiva e punitiva, evidenciando como opções políticas e econômicas mantêm a lógica do Estado Penal sob uma nova roupagem jurídica.

No campo da socioeducação, o modelo brasileiro ainda está em construção, com avanços e retrocessos que refletem as mesmas dificuldades de sua lei de origem. Isso ocorre porque, durante décadas, as práticas do sistema de justiça no Brasil refletiram uma lógica repressiva, desconectada das necessidades reais da infância, que priorizou o controle social em detrimento da garantia de direitos. Sob a justificativa de “proteção”, um grande contingente de crianças e adolescentes foi institucionalizado (e ainda se institucionaliza, sob os mesmos argumentos), tratado como objeto de tutela e correção, o que perpetuou desigualdades e aprofundou a exclusão social. Essa abordagem era reflexo de uma visão dicotômica da infância, onde existiam as “crianças” (filhos da elite, com estruturas sólidas e oportunidades) e os “menores” (crianças pobres, órfãs ou em situação de vulnerabilidade social, que eram objetos de intervenção e controle) (Rizzini, 2011).

A consolidação da Doutrina de Proteção Integral começou a reverter essa engrenagem repressiva e assistencialista. Esse movimento promoveu a valorização da infância e da adolescência como etapas da vida dignas de direitos universais e proteção igualitária, visto que rompeu com a ideia de que seriam apenas objetos de intervenção estatal subordinados à sua condição social ou familiar.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, da qual o Brasil é signatário, foi um marco global para uma nova compreensão da infância ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e a necessidade de proteção especial e oportunidades para seu pleno desenvolvimento<sup>18</sup>. No entanto, por anos, seus princípios permaneceram mais como um ideal do que como uma prática efetiva no Brasil, que até 1990 mantinha legislações que tratavam a população infantojuvenil como objetos de intervenção e controle.

O contexto de redemocratização do Brasil, após a ditadura militar e uma grave crise econômica, intensificou as pressões sociais e o surgimento de movimentos que questionavam o tratamento dispensado às crianças em “situação irregular”. O movimento dos “meninos e meninas de rua” tornou-se um símbolo visível das falhas nas políticas públicas brasileiras, visto que expunha a gravidade da pobreza e as deficiências nas áreas de educação, saúde, habitação e saneamento. Esse cenário impulsionou a revisão do termo “menor”, considerado discriminatório e estigmatizante, e o objetivo era “(...) ‘destruir o conceito do menor’ e ‘construir direitos da criança e do adolescente para todos e para todas’” (Cifali, 2021, p. 149). As pesquisas daquele período mostravam um perfil comum de crianças e adolescentes institucionalizados, a saber “negros e advindos de áreas periféricas das grandes cidades, a pobreza e a raça, apareciam como fatos determinantes para entender porque os jovens eram privados de liberdade” (Cifali, 2021, p. 149).

A crescente pressão social por um Estado mais democrático e comprometido com os direitos fundamentais culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”. A Constituição incorporou questões debatidas mundialmente sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes, e estabeleceu, em seu Art. 227, a base da Doutrina de Proteção Integral e no Art. 228 a norma da inimputabilidade penal. Importante salientar também que o

---

18 Esse avanço só foi possível porque, no cenário internacional, já estava em vigência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e um conjunto de instituições, como ONU (1945) criada com o objetivo de promover a paz e a cooperação internacional; o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (1946) mecanismo de promoção e proteção dos direitos da infância, e outros, estabelecidas após a Segunda Guerra Mundial, que asseguravam princípios básicos de direitos humanos. Essas bases globais contribuíram para que o mundo e, consequentemente o Brasil, passasse a reconhecer e implementar normas específicas para a proteção dos mais vulneráveis.

Art. 227. “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988).

Este artigo fundamental atribui às três esferas – Estado, família e sociedade – a responsabilidade de garantir os direitos e concretizou a ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direito. Essa norma implica que projetos e programas voltados ao público infantojuvenil devem primar pela completude dos direitos, de modo a assegurar seu desenvolvimento e bem-estar e afastar a visão de que essa população seja objeto de mera intervenção passiva (Shecaira, 2015).

Por sua vez, o Artigo 228 da Constituição Federal de 1988 estabelece: “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”. Este artigo determina que crianças e adolescentes não sejam processados como adultos, mas recebam tratamento condizente com sua condição de pessoa em desenvolvimento. Assim, em situações de prática infracional, as medidas implementadas devem respeitar e promover todos os direitos inerentes ao ser humano e considerar seu estágio de desenvolvimento (Shecaira, 2015).

A necessidade de regulamentação específica para os artigos constitucionais impulsionou uma segunda etapa de mobilização, que ocorreu paralelamente ao evento em que o Brasil se tornava signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU (1989). Tal convenção trouxe diretrizes internacionais que impactariam diretamente na construção do ECA. Essa Convenção obrigava os países signatários a adequarem suas legislações internas ao novo ordenamento jurídico, que estendia às crianças direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, visto que as reconheciam como sujeitos plenos de direitos.

Especificamente sobre adolescentes em conflito com a lei, a Convenção vedava a tortura e penas cruéis, desumanas ou degradantes para menores de 18 anos, e ressaltava que a privação de liberdade deveria ser o último recurso e pelo menor tempo possível. Além disso, estabelecia o direito à assistência jurídica, contato familiar e a contestar a legalidade da privação de liberdade. Esse documento foi fundamental para a redação do ECA, aprovado em 13 de julho de 1990 e em vigor a partir de 12 de outubro do mesmo ano e consolidou a doutrina de proteção integral (UNICEF Brasil, [s.d]; ONU, 1989; Brasil, 1990).

Outros documentos internacionais que influenciaram diretamente o ECA e a legislação subsequente para regulamentar as medidas socioeducativas foram: Regras Mínimas das

Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (REGRAS DE BEIJING, 1985): Diretrizes voltadas à administração da justiça juvenil, com foco na reintegração<sup>19</sup> social do adolescente e a internação como uma medida excepcional; Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (DIRETRIZES DE RIAD, 1990): Direcionadas a ações de prevenção, com foco no desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes por meio de políticas públicas de educação, cultura e oportunidades; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (REGRAS DE TÓQUIO, 1990): Tratam de medidas alternativas à privação de liberdade e da proteção dos jovens privados de liberdade e estabelece regras mínimas para combater os efeitos nocivos da internação (Shecaira, 2015).

A nova legislação trouxe avanços revolucionários em comparação à antiga visão e prática destinada ao público infantojuvenil marginalizado no Brasil. Houve a substituição do paradigma da “situação irregular” pela “proteção integral”, e o termo “menor” cedeu lugar à “criança e adolescente” como sujeitos de direito, que gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana (Shecaira, 2015).

O ECA é mais do que um marco legal; é um documento estruturado e detalhado que abrange toda a dimensão da vida humana e aborda de forma clara e sistemática os direitos da população infantojuvenil. A Lei está dividida em dois livros principais, que se desdobram em títulos e capítulos e garantem uma organização completa e acessível dos direitos e deveres relacionados à infância e adolescência.

Livro I: Das Partes Gerais (Art. 1º ao Art. 85), composto pelos Títulos I, II e III, estabelece a condição de criança e adolescente como sujeitos de direito e apresenta os princípios e direitos da proteção integral. Título I: Introduz o princípio da proteção integral e reforça a prioridade absoluta das políticas públicas voltadas a este público. O Art. 1º é enfático: “Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Brasil, 1990, p.1) Título II: Detalha os direitos fundamentais, como os direitos à vida, saúde, educação, convivência familiar e comunitária, cultura, lazer, profissionalização, respeito, liberdade e dignidade. Reconhece crianças e adolescentes como sujeitos em fase de desenvolvimento que demandam um conjunto articulado de direitos para garantir a proteção integral. Título III:

---

19 Note-se que, já nesses documentos do direito internacional, o discurso da reintegração social estava posto como um ideal a ser perseguido, sendo subsequentemente reproduzido e incorporado na legislação brasileira. Contudo, a mera presença desse discurso no arcabouço normativo internacional e nacional não assegura, por si só, sua efetivação plena. Embora a reintegração seja um objetivo central e “posto” desde as diretrizes internacionais, sua efetivação na realidade brasileira é complexa e perpassada por contradições socioeconômicas e estruturais.

Traz as normativas a respeito da prevenção, essencial para evitar a violação de direitos (Brasil, 1990).

Livro II: Das Partes Especiais (Art. 86 ao Art. 258-C): Dividido em sete títulos, descreve os mecanismos de proteção e de responsabilização de instituições e autoridades na efetivação dos direitos elencados no primeiro livro. Aborda a política de atendimento, às medidas de proteção aplicáveis, o regime de apuração de atos infracionais e a aplicação das medidas socioeducativas, as medidas pertinentes aos pais ou responsáveis, a criação e o funcionamento do Conselho Tutelar, e a responsabilidade por infrações administrativas e crimes contra a criança e adolescente (Brasil, 1990).

Os marcos legais que representaram uma mudança de paradigma no tratamento de crianças e adolescentes no Brasil são sustentados por três pilares essenciais: a Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990 e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2012; e são esses documentos garantem, em todo o território nacional, os direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Na mesma esteira de importância e detalhamento, o SINASE foi instituído como um guia na implantação e execução das medidas socioeducativas previstas pelo Art. 112 do ECA. Este documento substituiu as práticas obsoletas do antigo Código de Menores, centrado na lógica punitivista e assistencialista, para a importância da ressocialização<sup>20</sup>, da educação e da reintegração social dos adolescentes (Shecaira, 2015).

Para a efetiva implementação desses direitos, o legislador previu um aparato político e econômico: Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA): Órgão deliberativo, descentralizado, formado paritariamente por representantes da sociedade civil organizada, trabalhadores do setor e do poder público, com a função de planejar a política de atenção a crianças e adolescentes e fiscalizar sua execução. Fundo para a Infância e Adolescência (FIA): também de natureza descentralizada, criado para captar e gerenciar recursos destinados às ações de proteção, promoção e prevenção para a área da infância e juventude e visa garantir a operacionalização da nova norma jurídica estabelecida (Shecaira, 2015).

---

20 Contudo, é fundamental problematizar a própria premissa da ressocialização – e sua efetivação na prática – que muitas vezes subentende que a socialização anterior do adolescente é ‘incorreta’, propondo uma “correção” para um modelo hegemônico (burguês). Essa perspectiva, que guarda resquícios das antigas práticas do Código de Menores, levanta a questão de que o discurso da ressocialização coaduna integralmente com os preceitos da Doutrina da Proteção Integral, ou se ela, por vezes, se torna um ideal distante da realidade material e das diversas formas de existência dos adolescentes, negligência e ignora as barreiras estruturais, o estigma social e a insuficiência de políticas públicas efetivas.

A promulgação do ECA marcou uma ruptura fundamental com a legislação anterior, o Código de Menores de 1979 (e o de 1927 antes dele), que se baseava na “Doutrina da Situação Irregular”. O quadro a seguir sintetiza as principais diferenças entre esses modelos:

**Quadro 3 – Código de Menores *versus* ECA**

Aspecto	Código Mello Mattos (1927)	Código de Menores (1979)	ECA (1990)
Contexto Histórico	Período em que a infância era vista sob uma perspectiva tutelar, com foco na disciplina e na regeneração pelo trabalho.	Instituído durante o regime militar, mantém uma lógica assistencialista e repressiva, com ênfase na situação irregular dos menores.	Formulado no período de redemocratização, com uma abordagem de proteção integral e a compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direito.
Enfoque e Fundamentos	Prioriza a correção e a formação para a inserção do menor como futuro adulto “útil” à sociedade.	Reforça a intervenção estatal para “corrigir” os menores identificados como em situação irregular; persiste na visão de controle e segregação.	Busca garantir os direitos fundamentais, enfatiza a proteção, participação e inclusão, supera o tratamento punitivo tradicional.
Medidas Socioeducativas	Institucionalização com forte ênfase no trabalho corretivo e na disciplina; as medidas eram vistas como forma de “regeneração”.	Prevê medidas como internação, com enfoque reeducativo, mas ainda pautadas pela ideia de controle e segregação.	Propõe uma gama de medidas socioeducativas que visam a ressocialização, a proteção e o desenvolvimento integral, com vistas à reinserção social.
Objetivos	Corrigir o comportamento por meio da disciplina e do trabalho, forma indivíduos que se encaixam no ordenamento social rígido.	Manter a ordem social por meio da intervenção e correção dos menores considerados inadequados ou em situação irregular.	Garantir que crianças e adolescentes tenham condições de acesso a direitos e serviços, a fim de promover o bem-estar e a cidadania plena.
Críticas Comuns	Modelo rígido e paternalista que tratava a criança apenas como objeto passivo de intervenção, sem reconhecimento pleno de sua subjetividade.	Apesar de alguns avanços, o modelo continuava concentrar-se na exclusão e no controle dos menores, sem romper com a lógica tutelar tradicional.	Embora represente um avanço normativo, a implementação prática do ECA ainda enfrenta desafios para efetivar a proteção integral em todos os contextos.

Fonte: Elaborada pela autora, com dados oriundos de Shecaira (2015); Priore (1999); Rizzini; Pilotti (2011) e Câmara (2020).

A transição entre o modelo tutelar e repressivo da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina de Proteção Integral representa uma mudança paradigmática no trato da questão da infância e juventude no Brasil. É inegável os ganhos para a infância brasileira mais vulnerável com o novo tempo inaugurado pela Constituição de 1988, o ECA e o SINASE, uma vez que, além de representarem marcos legais revolucionários, garantem as condições básicas para a

criação e implementação de políticas públicas de proteção e inclusão social. O Sistema de Garantia de Direitos e o fortalecimento de mecanismos como o CDCA e o FIA possuem condições de, através de suas especificidades jurídicas, criar e implementar a Política de atenção a crianças e adolescentes que de fato operacionalize a almejada proteção integral prevista nos documentos legais.

Contudo, é necessário compreender que a visão punitivista sempre permeou o imaginário popular, e leis e instituições foram criadas para atender ao clamor social por proteção. No Brasil, a lógica assistencialista e repressiva presente desde sua colonização, ainda prevalece em boa medida, permeada por quase cinco séculos de história. Embora o ECA represente um avanço normativo, a implementação prática da proteção integral ainda enfrenta desafios. Superar esse paradigma exige muito mais que mudanças legais; demanda transformações culturais e estruturais que envolvam áreas basilares da sociedade como a família, o Estado e a sociedade, por meio de seus aparatos socioculturais e econômicos.

O ECA, embora inovador, não rompe completamente com a ideologia dominante, pois não questiona a estrutura de acumulação de capital nem encara a distribuição de renda como um eixo central para a efetivação da proteção integral à infância e à juventude. Nesse sentido, a consolidação legal do modelo socioeducativo no Brasil ainda se encontra em processo de construção. A trajetória histórica de regulamentação da população infantojuvenil demonstra um longo e consolidado viés punitivista e de controle, com estigmatização e descaso aos direitos fundamentais de uma população que por muito tempo não foi compreendida como cidadã. Há apenas cerca de 35 anos, o Brasil vem caminhando em direção a um projeto voltado à proteção e à garantia de direitos da infância e da adolescência, o que evidencia que, embora tenham ocorrido avanços, ainda há um longo percurso a ser trilhado. Os desafios persistentes, exigem um compromisso contínuo e a atuação conjunta da família, da sociedade e do Estado para que a proteção integral comece a fazer parte estruturante dos serviços e atenções destinada a este público, a fim de reverter as estruturas de desigualdade socioeconômica que perpetuam a exclusão e mantêm crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. A proteção integral, mais do que um marco legal e teórico, é uma bandeira de denúncia e de transformação social em seus aspectos estruturais e relacionais.

Portanto, compreender a proteção integral como um compromisso coletivo e permanente implica também reconhecer que essa proteção não exclui a responsabilização dos adolescentes por seus atos, mas a ressignifica. Quando fundamentada nos princípios da proteção integral e no compromisso coletivo, a responsabilização tem o potencial de se tornar educativa, emancipadora e alinhada com um projeto de transformação social. No entanto, é

crucial ponderar que essa materialização não é imediata ou automática; ela demanda a ação concreta e intencionada de homens e mulheres, a alocação de recursos, a existência de estrutura adequada, pessoal qualificado, e, sobretudo, forças políticas operantes nessa direção, no âmbito das políticas públicas. É sob esse prisma que se deve analisar a responsabilização juvenil, que não deve ser confundida ou reduzida à punição ou vingança, mas sim como um processo de desenvolvimento pessoal e social. A seguir, passa-se a analisar a responsabilização juvenil sob a ótica do Estado neoliberal e suas implicações nas medidas socioeducativas, compreendidas tanto como possibilidade de transformação da conjuntura socioestrutural que atravessa adolescentes em situação de vulnerabilidade quanto como mecanismo de manutenção da estrutura sociopolítica e jurídica de exclusão.

## **2.4 Responsabilização juvenil**

De acordo com o dicionário *Michaelis Online*, responsabilidade é a qualidade de quem é responsável; obrigatoriedade de responder pelos próprios atos ou por aqueles praticados por algum subordinado. No âmbito jurídico, o dicionário aponta como obrigação imposta por lei ou moralmente de responder pelos próprios atos e reparar seus efeitos. Na dimensão filosófica o dicionário, esclarece que a responsabilidade moral é a noção de que o indivíduo deve reconhecer os danos por ele causados e aceitar suas consequências (Michaelis, 2025, n. p.).

Na Constituição brasileira (1988), há várias esferas de responsabilidade: a do Estado, enquanto esfera político-administrativa, diante dos cidadãos; a responsabilidade social, enquanto coletivo, diante de seus membros e em relação ao Estado; e a responsabilidade individual, como parte integrante da coletividade (Brasil, 1988).

No âmbito do Estado, podemos citar da Constituição Federal/88, o Art. 6º, que estabelece os direitos sociais, que incluem a educação, saúde, trabalho, moradia, segurança, lazer, transporte, alimentação, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. Já o Art. 23 trata das obrigações comuns entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal e estabelece que é dever de todos esses entes públicos promover o bem-estar da população, combater a desigualdade, a fome e a pobreza (Brasil, 1988).

No que se refere à sociedade, a Constituição aponta em seu Art. 221 que, ela tem a obrigação de promover os valores culturais, artísticos e desportivos, buscar preservar a identidade cultural e apoiar a diversidade; como também o Art. 205 – A educação é um dever tanto do Estado quanto da sociedade (Brasil, 1988), Já na esfera individual, o mesmo artigo

estabelece que o indivíduo tem o dever de contribuir para a educação, seja pela participação ativamente ou ao promover condições para que outros se eduquem. O Art. 229 afirma que os pais têm a obrigação de cuidar, educar e proteger os filhos até que estes sejam plenamente capazes (Brasil, 1988).

Por fim, a Constituição também prevê a responsabilidade compartilhada entre Estado, sociedade e família, como no Art. 227, que determina que todos devem assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o acesso à proteção integral e aos direitos previstos na Constituição (Brasil, 1988). A seguir a mesma normativa, nota-se que o legislador também previu formas de responsabilização para o caso de descumprimento dos deveres estatais, especificamente no que se refere aos direitos fundamentais. O artigo 5º estabelece que os direitos ali previstos têm aplicação imediata, o que implica a obrigatoriedade de sua efetivação pelo Estado. O Art. 37 §6º, trata da responsabilização civil objetiva do Estado, visto que assegura a indenização por danos causados por seus agentes a terceiros, seja por ação ou omissão. Já o Art. 196 determina que a saúde é direito de todos e dever do Estado, e o Art. 205 faz a mesma afirmação em relação à educação. O descumprimento dessas obrigações, seja por negligência, omissão ou má gestão, pode configurar violação de direitos fundamentais e legitima a responsabilização do Estado, de modo que os cidadãos podem exigir judicialmente a implementação de políticas públicas essenciais, especialmente quando a omissão estatal compromete o acesso a direitos básicos (Brasil, 1988).

A sociedade, como coletividade, é responsabilizada de forma indireta por meio de organizações civis, instituições e para tanto, são constituídas Leis originárias da Constituição que normatizam as mais diversas esferas da sociedade, como a do meio ambiente, idoso, criança e adolescentes, dentre outras. Todas estas leis preveem atribuições, normas e sanções. Na esfera da infância, vemos nos artigos 90 a 95 do ECA, normas de funcionamento, deveres, fiscalização e penalidades, aplicáveis às entidades de atendimento infantojuvenil, como abrigos, casas-lares, Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições socioeducativas. Há também normas e sanções previstas para imprensa, casas noturnas, estabelecimentos comerciais e outros, que se encontram principalmente nos Artigos 70 a 80 e Artigos 241 a 258-C (Brasil, 1990).

É importante demarcar que a tendência do individualismo, própria do Estado Neoliberal, tende a ignorar os direitos coletivos e individuais, mas responsabilizar individualmente os sujeitos de acordo com os interesses do sistema capitalista. Tal afirmativa, se baseia no raciocínio da autora Davis (2018), que em sua obra discute os riscos do individualismo exacerbado sob a égide do capitalismo global. A autora aponta que a ideologia

desse sistema tende a individualizar lutas coletivas, elegendo um indivíduo como seu representante e retirando de cada cidadão a consciência de seu poder enquanto coletividade. Desse modo, é possível transpor essa reflexão também para a esfera da responsabilização. Quando o Estado responsabiliza apenas uma parcela, ou mesmo um indivíduo, pelas mazelas da violência, ele desresponsabiliza e encobre todas as demais instâncias que integram a engrenagem do sistema e contribuem para a manutenção da própria violência (Santos, 2020). Bonatto e Fonseca (2020) corroboram essa perspectiva ao apontar que a proposta das medidas socioeducativas se constitui no interior de uma sociedade capitalista e, portanto, se efetiva sob o espectro individualizante próprio do pensamento liberal. Desse modo, tanto a responsabilização como a inserção na sociedade recai primordialmente sobre o indivíduo. Ou seja, atribui-se ao próprio adolescente a responsabilidade por suas condutas infracionais e, simultaneamente, exige-se dele a motivação individual para transformar sua trajetória, sem que, de fato, lhe sejam oferecidas condições concretas distintas daquelas às quais já esteve submetido até então. Diante dessas reflexões críticas sobre o viés individualizante das medidas socioeducativas em uma sociedade capitalista, torna-se essencial resgatar a ideia de responsabilização como um fenômeno mais amplo e complexo. A responsabilidade individual, entendida como a conduta ética de cada sujeito diante da coletividade, é apenas uma delas. Soma-se a ela a responsabilidade do Estado, enquanto ente político-administrativo que tem o dever legal e constitucional de prover e assegurar direitos sociais. Como também a responsabilidade coletiva, que envolve as instituições sociais, como escola, família, mídia, igreja, dentre outras, que participam ativamente da formação dos sujeitos e da manutenção ou ruptura da ordem vigente. Como nos aponta Soares (2003, p. 281), quando a criança está em situação irregular, pressupõe-se que algum dos seus direitos foram violados, assim “quem está em situação irregular é a família, a sociedade ou o Estado, através de alguma de suas instituições”.

Desta maneira, podemos compreender que a responsabilização é um fenômeno multifacetado, atravessado por diversos atores – estatais, sociais e individuais – que se articulam e compõem um tecido social complexo de deveres e obrigações. Apesar de o Estado e as instituições sociais desempenharem um papel central na manutenção das desigualdades e na reprodução da violência, é sobre o indivíduo – especialmente o adolescente das classes mais vulneráveis, a quem menos foi ofertado e oportunizado – que recai, com maior rigor, o peso da responsabilização quando em conflito com a lei (Santos, 2020; Santos, 2023). Nesse sentido, embora a responsabilização do adolescente seja um avanço jurídico, à medida que o reconhece como sujeito de direitos, não pode ser analisada de forma isolada, uma vez que, sua

efetividade é comprometida pela falha das próprias instituições em assumir sua responsabilidade social, e desta forma perpetua a visão seletiva e punitiva do sistema (Paula, 2006).

No contexto do Estado neoliberal, a ênfase se efetiva na responsabilização individual, ou seja, estrategicamente o debate sai das estruturas, e se volta para o sujeito, visto que desconsidera as condições objetivas que atravessam a trajetória destes adolescentes. Essa visão, que compreende a responsabilidade apenas como um fenômeno individual, não como uma construção social e histórica, é o que cria a lacuna entre o ideal da lei e a realidade social. Como nos afirma Bonatto e Fonseca (2020, p. 6): “Sem dúvida, trata-se de uma questão complexa, principalmente em uma sociedade capitalista, a qual compreende a responsabilidade como um fenômeno individual e não como construção social e histórica em constante movimento”.

Todavia, além do aspecto punitivo, próprio da medida socioeducativa, a responsabilização deve ser compreendida também como uma possibilidade de construção de sentido sobre seus atos, o que exige tempo, escuta, vínculo e reflexão. Na socioeducação, responsabilizar é possibilitar ao adolescente compreender suas ações, projetar um novo caminho e ser reconhecido como sujeito de direitos. Neste ponto, a responsabilização adquire uma dimensão filosófica e existencial, que vai além da aplicação de uma sentença, embora de caráter socioeducativo: trata-se de pavimentar um fluxo interno de consciência de sujeito - compreensão de si, do outro e do impacto das ações no mundo. No entanto, este processo é atravessado pela falta objetiva de condições, direitos e suportes fundamentais para esses adolescentes. Reconhecer sua condição de sujeito, exige mais que discurso, requer estrutura que viabilize caminhos de inclusão e promoção social (Valente; Oliveira, 2015).

Desta maneira, o processo reflexivo não pode se dar descontextualizado da realidade que cerca o adolescente, sua família e seu território. Como nos afirma Valente e Oliveira (2015, p. 859) “[...] não há responsabilização individual sem que haja prévia responsabilização social, visto que o processo de responsabilização pretendido na socioeducação perpassa aspectos inerentes à reciprocidade social e à perspectiva de cidadania”. Ou seja, a responsabilização não pode ser uma via de sentido único, onde apenas o adolescente é chamado a responder por ela. Quando descolada das responsabilidades coletivas e estruturais, ela se converte em punição, não em responsabilização. Conforme a pesquisa de Silva e Guedes (2022), a dimensão da socioeducação, embora idealmente voltada para a educação, sofre as determinações do Estado Penal, pois se constitui dentro dessa realidade sociopolítica, que como já visto neste trabalho, tem como princípio o controle e a

punição. Na prática, essa dinâmica subordina o trabalho socioeducativo à lógica do cárcere. Esta realidade é um reflexo da correlação de forças estruturais, ou seja, das relações de poder da sociedade, que se materializam no aumento do encarceramento e na violência, especialmente contra os jovens das classes vulneráveis.

O próprio SINASE, indica que a responsabilização se materializa no conceito de corresponsabilidade pelo atendimento. O item 5 dos Princípios e Diretrizes prevê que a responsabilidade pelo adolescente em conflito com a lei é compartilhada entre família, sociedade e Estado, e cabe a cada um dos segmentos a adoção de medidas, conforme suas atribuições legais, sociais e institucionais. Essa compreensão se evidencia em diversos outros trechos do documento, bem como no ECA e na própria Constituição Federal, reforçando a noção de que o atendimento socioeducativo não constitui tarefa exclusiva do Judiciário, do Executivo ou da instituição em que o adolescente cumpre a medida, tampouco responsabilidade restrita ao próprio adolescente. Ao contrário, exige uma atuação articulada entre diferentes políticas públicas, como saúde, educação, assistência social, cultura e esporte (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 2012).

Diante da complexidade desse cenário, recorre-se ao questionamento proposto por Miranda e Paiva (2021), que formulam a seguinte indagação: o que, de fato, pode tornar efetivo o processo de responsabilização almejado pelas medidas socioeducativas? Os autores analisam criticamente a ideia de ressocialização, quando esta é ancorada em uma perspectiva de desvio de caráter, segundo a qual o processo de responsabilização teria como objetivo corrigir o indivíduo e devolvê-lo à sociedade de forma ajustada, de modo a não mais promover distúrbios à situação atual, crítica esta, já apresentada ao longo desta pesquisa. Essa compreensão, segundo os autores, desconsidera as relações sociais desiguais que atravessam a vida desses sujeitos e, ao fazê-lo,

[...] cria-se a ilusão de que é possível dissuadir o sujeito do cometimento de práticas infracionais a partir de um processo de convencimento de que tais práticas são erradas ou de que cometê-las trará um ônus maior do que um benefício (Miranda; Paiva, 2021, p. 5).

Analisar como essas subjetividades foram construídas, é avaliar os modos pelos quais o sistema desigual que constrói e alimenta a marginalização e a violência. Como nos apontam Miranda e Paiva (2021, p. 6), muitos desses adolescentes, tiveram seu primeiro contato com o Estado “[...] por meio da sua face punitiva-repressiva, representada pela polícia e demais instituições que compõem o sistema de justiça”. As autoras também questionam quais efeitos

uma medida socioeducativa poderia produzir na vida de um adolescente que, após seu cumprimento, ou mesmo durante sua execução, retorna a um contexto marcado pela presença de organizações criminosas, pela violência policial e pelo estigma de “infrator”. Com o esvaziamento do Estado de bem-estar social, agravado pela precarização das relações de trabalho e pela lógica meritocrática dos ideais neoliberais, a capacidade do sistema socioeducativo é fortemente impactada em sua função transformadora. Quando os direitos sociais são cada vez mais tratados como privilégios e as políticas públicas reduzidas a programas assistencialistas e pontuais, se torna cada vez mais difícil oferecer condições reais para que o adolescente rompa com a trajetória infracional. A ausência de condições concretas de inserção social, em todos os aspectos socioeconômicos, educacionais, de moradia, de trabalho, ou seja, de todos os direitos previstos constitucionalmente, reduz as opções de construção de um projeto de vida alternativo. Assim, o sistema socioeducativo opera em um contexto de esvaziamento de políticas estruturantes, o que faz com que o sistema opere mais como um instrumento de controle do que de emancipação (Miranda; Paiva, 2021; Valente; Oliveira, 2015).

Como já discutido anteriormente, quando o sistema socioeducativo adota a ideia de “ressocialização”, ele, automaticamente, pressupõe que o processo pelo qual o adolescente foi socializado merece ser discriminado, uma vez que foi esse processo que o “socializou” para o crime e, portanto, necessita de uma nova sociabilidade. No entanto, essa abordagem é limitada e problemática, pois desconsidera a socialização como um processo contínuo e complexo, no qual o indivíduo é um construtor de sua realidade e está inserido em um tecido social. Condenar o ambiente anterior implica afirmar que há um modo adequado de se socializar, o que desconsidera as condições objetivas que atravessam a trajetória desses adolescentes (Duarte Júnior, 1984). Como apontado por Cavichioli (2019, p. 23). “Assim, a arte penitenciária de punir, a arte pedagógica de educar e a arte médica de curar associam-se para esconjurar o perigo moral do corpo e para converter a criança perigosa no adulto útil”.

Uma ação socioeducativa estruturada nesses moldes impõe ao jovem uma postura submissa, exclui o diálogo e, por isso, torna-se pouco atrativa e pouco significativa para o adolescente, o que tende a comprometer sua participação e a fragilizar o próprio processo de responsabilização. Em muitos casos, sua participação se limita ao cumprimento formal das exigências, apenas para alcançar o tão aguardado alvará de liberação, sem que ocorra um envolvimento real no processo de responsabilização (Miranda; Paiva, 2021, Aginsky; Capitão, 2008). Todavia, essa perspectiva é insuficiente para promover a responsabilização

em sua dimensão ética e educativa. Conforme Pedron (2012)<sup>21</sup>, a responsabilização subjetiva vai além da norma jurídica determinada, focando na possibilidade de o adolescente realizar uma mudança de posição e nas escolhas de vida, o que exige trabalho coletivo para construir autonomia e um projeto de vida, e não apenas o cumprimento de uma sanção. Dessa forma,

Nesta falta de sentidos, a vivência das medidas socioeducativas, especialmente as privativas de liberdade, hoje tão reclamadas como ‘a *tabula rasa* da salvação’ para a violência na sociedade brasileira, tende a repercutir em experiências sociais de alienação, por vezes de aprendizado da hipocrisia social que antes produzem desresponsabilização (Aguinsky; Capitão, 2008, p. 260, grifo dos autores).

A dimensão ético-pedagógica destacada pelo SINASE, envolve a já citada responsabilização compartilhada. Aguinsky e Capitão (2008, p. 260) reforçam que o desafio “[...] é pertinente à co-responsabilização no âmbito do conjunto das políticas públicas para a infância e juventude”, mas não só no aspecto externo de outras políticas, como também dentro da própria dinâmica institucional entre equipe socioeducativa e adolescente e família. Tal fragilização, repercute na fragilização do processo de responsabilização do adolescente e consequentemente na resolutividade das medidas socioeducativas (Miranda; Paiva, 2021; Aguinsky; Capitão, 2008).

A responsabilização, frequentemente associada à concepção de ressocialização, entendida como objetivo ideológico das medidas socioeducativas, orienta-se pela finalidade de reinserção social. Todavia, no interior do sistema capitalista, tal reinserção revela-se limitada, uma vez que a própria organização social não assegura condições reais de inclusão para determinados grupos historicamente marginalizados. A posição que esses sujeitos ocupam é, estruturalmente, a da exclusão, sendo esse, em grande medida, o modo pelo qual se inserem na sociedade capitalista. Ainda que, em termos individuais, alguns consigam romper com essa condição, o sistema permanece operando de forma a produzir e incorporar continuamente novos sujeitos destinados a ocupar esses mesmos lugares sociais (Miranda;

---

21 A referida dissertação apresenta três tipos de responsabilização: Responsabilização Jurídica: Esta se refere à obrigatoriedade da medida, uma consequência formal e judicialmente determinada pelo ato infracional. Está diretamente ligada à imposição legal da sanção e ao cumprimento das exigências do sistema, como escolarização e profissionalização. Responsabilização Subjetiva: Vai além do mero cumprimento jurídico e foca na possibilidade de o adolescente realizar uma mudança de posição, alterando suas escolhas e modos de vida. O objetivo é que ele reflita sobre o ato cometido e consiga romper com a prática de novas infrações. Responsabilização Educativa: Esta modalidade é vista como um trabalho mais amplo, que envolve todos os profissionais da unidade, a família, a rede externa e o próprio adolescente. Caracteriza-se pela transmissão de valores, pela conscientização, pela proposição de projetos de vida e pela promoção da cidadania. A dissertação destaca que essa responsabilização é um processo que se constrói coletivamente, por meio de um trabalho que busca a autonomia do jovem e sua inserção positiva na família e na sociedade (Pedron, 2012).

Paiva, 2021). Como nos aponta Baratta (2002), não é possível ao mesmo tempo excluir e incluir:

[...] antes de querer modificar os excluídos, é preciso modificar a sociedade excludente, atingindo, assim, a raiz do mecanismo de exclusão. De outro modo permanecerá, em quem queira julgar realisticamente, a suspeita de que a verdadeira função desta modificação dos excluídos seja a de aperfeiçoar e de tornar pacífica a exclusão, integrando, mais que os excluídos na sociedade, a própria relação de exclusão na ideologia legitimante do estado social (Baratta, 2002, p. 186).

Deste modo, quando a estrutura que gera a exclusão permanece inalterada, as “tentativas de inclusão” são, na verdade, um adestramento para que o indivíduo se conforme a sua condição de excluído. O que se pretende é normalizar a própria lógica de exclusão, à medida que o processo de responsabilização visa a “modificação dos excluídos” e torná-los pacíficos diante da situação que vivem. Sob o discurso de justiça social, o mecanismo apenas eufemiza a exclusão a fim de que ela seja aceitável (Baratta 2002).

Dessa forma, o processo de responsabilização proposto pelas medidas socioeducativas carrega, em si, uma profunda contradição. Embora defenda como princípios a promoção de cidadania, inclusão social e a garantia de direitos, sua operacionalização está limitada, de maneira proposital ou não, à desigualdade e à seletividade penal. E assim como o sistema capitalista, que promete igualdade e oportunidades para todos, reproduz desigualdades estruturais, muitas vezes o sistema socioeducativo age sob esse mesmo viés, à medida que reforça, por meio de suas práticas, a marginalização (Baratta, 2002; Miranda; Paiva, 2021; Aginsky; Capitão, 2008; Valente; Oliveira, 2015).

A contradição manifesta-se, também, no fato de que se exige do adolescente um elevado grau de responsabilização individual por seus atos, enquanto não se reconhece, de forma efetiva, a responsabilidade coletiva do Estado e da sociedade pelas negações sistemáticas de direitos que antecederam a prática infracional. Espera-se que o adolescente “corrija” sua trajetória sem que as estruturas que a produziram sejam minimamente alteradas (Baratta, 2002; Miranda; Paiva, 2021; Aginsky; Capitão, 2008; Valente; Oliveira, 2015).

Contudo, é exatamente nessa contradição que pode emergir um ponto de ruptura: assim como o sistema capitalista é atravessado por crises que revelam suas tensões internas e potencialmente abrem espaço para mudanças, como apontam Netto e Braz (2008, p. 166), quando afirmam: “[...] a contradição se expressa, no nível sociopolítico e histórico, como um processo específico de lutas de classes”, o processo de responsabilização do adolescente

também carrega uma dualidade, e esse processo é carregado por disputas. Se, por um lado, pode ser instrumento de controle social e manutenção da ordem, por outro, pode ser um espaço de construção de sentido e transformação subjetiva (Miranda; Paiva, 2021).

Essa dualidade é discutida com maior aprofundamento por Mocelin (2016), ao ponderar se o sistema socioeducativo não estaria, em última instância, a serviço do capital, na medida em que “criminaliza a pobreza”. Para a autora, a grande contradição se dá na incoerência entre o que a política socioeducativa propõe e a realidade educacional ineficaz da execução das medidas. Contudo, essa ineficácia, segundo a pesquisadora, não é uma falha sem intenção; ao contrário, ela é inerente à funcionalidade do sistema. Ao prometer humanização e inclusão, mas falhar em efetivá-las, o sistema revela sua verdadeira finalidade: a de atuar como um instrumento de controle social. Esse processo evidencia o funcionamento da ideologia, que, ao naturalizar a desigualdade e a exclusão, garante a reprodução da ordem social vigente. O que se percebe, portanto, é que a “falha” na proposta socioeducativa é, na realidade, um componente central que opera em conjunto com o caráter repressivo do Estado, o que confirma a conexão do fenômeno com a totalidade social, uma vez que as políticas públicas no Brasil tendem a funcionar desta mesma maneira, mantendo a estrutura vigente.

Nesse sentido, a contradição anteriormente apontada, marcada pela exigência de responsabilização individual do adolescente e pela invisibilização da responsabilidade coletiva do Estado e da sociedade, não se restringe ao campo jurídico, mas se expressa também no plano simbólico, onde se disputam sentidos, identidades e legitimidades. É nessa direção que Bourdieu (1989) contribui ao formular a noção de luta simbólica, por meio da qual os sujeitos disputam reconhecimento dentro das estruturas sociais, inclusive no interior das instituições disciplinadoras. Tais disputas atravessam os discursos que definem quem deve ser responsabilizado, quem pode ser reconhecido como sujeito de direitos e quem permanece socialmente marcado pela exclusão, o que se aproxima da compreensão de Honneth (2003), para quem a luta por reconhecimento constitui dimensão central dos conflitos sociais. Nessa perspectiva, os adolescentes podem, no cumprimento da medida socioeducativa, transformar sua trajetória, a partir do momento em que são reconhecidos como sujeito de direitos e não apenas como infratores. Um sujeito histórico, que, uma vez oprimido, inaugura um novo projeto de vida (Dussel, 2000).

Desse modo, o processo de responsabilização deixa de se reduzir à punição e pode incorporar dimensões de resistência e reconstrução, desde que existam condições concretas e relacionais que o sustentem. Miranda e Paiva (2021) argumentam que isso exige, por parte das instituições de atendimento, o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e das

vivências dos adolescentes, tomando-as como ponto de partida para construir, com cada jovem, um sentido singular e legítimo para a medida socioeducativa. Quando essa escuta é negada, reforça-se uma cultura “etnocêntrica e racista” (Miranda; Paiva, 2021, p. 8), que deslegitima a experiência do outro, silencia suas narrativas e inviabiliza a construção de um vínculo dialógico. Nesse cenário, o processo de responsabilização perde densidade pedagógica e política, tornando-se um instrumento esvaziado de sentido, pois uma atuação centrada exclusivamente na repressão tende a reproduzir o controle e a estigmatização, mostrando-se estéril para produzir transformações efetivamente significativas. Como aponta Moreira (2013, p. 103),

O rompimento com práticas ilícitas não se constrói somente através do exemplo moral presente em técnicas institucionais desenvolvidas e muito menos com o afastamento radical e crítico do educando de seu modo de pensar e compreender o mundo.

Quando o processo de responsabilização se orienta pela escuta, pelo diálogo, pela reflexão crítica e pelo respeito à singularidade do sujeito, ele passa a constituir um espaço de reconstrução da dimensão subjetiva, ao mesmo tempo em que fortalece o indivíduo em sua articulação com o coletivo. Além disso, esse processo deve ampliar as formas de expressão do adolescente no mundo, diversificar e expandir seu universo de referências e, sobretudo, promover o acesso a direitos, ao mesmo tempo em que o ensina a reconhecê-los e a reivindicá-los (Miranda; Paiva, 2021). Todavia, estariam os profissionais do sistema, preparados para um fazer profissional baseado na escuta, no diálogo e na reflexão crítica? É possível transformar o processo de responsabilização em uma prática contra-hegemônica<sup>22</sup>, capaz de fortalecer a consciência crítica dos jovens e contribuir para a luta por justiça social? E, quando necessário, os próprios profissionais responsáveis pela execução das medidas dispõem dessa compreensão? Em que medida as formações destinadas aos trabalhadores têm efetivamente promovido uma consciência crítica e um alinhamento teórico-conceitual capaz de problematizar a ideologia dominante e de evidenciar como ela atravessa o fazer cotidiano, tensionando e desestabilizando leituras fundadas no senso comum?

---

<sup>22</sup> Gramsci não “define” a contra-hegemonia em um parágrafo, mas a explica como um processo contínuo de luta. Para ele, a hegemonia é o domínio de uma classe social não apenas pela força (coerção), mas também pelo consenso. A classe dominante impõe sua visão de mundo, seus valores e sua cultura de tal forma que eles são aceitos pela sociedade como “naturais” e “de senso comum”. A prática contra-hegemônica, portanto, é o processo inverso: a construção de um novo “senso comum”. É a luta para desafiar a ideologia dominante e construir uma nova visão de mundo, que represente os interesses das classes subalternas (Gramsci, 2007).

É interessante ao sistema, que os profissionais que atendem às medidas socioeducativas promovam esse diálogo de consciência de classe com adolescentes e famílias? Os funcionários possuem essa consciência de classe? A constituição ideológica dominante, que atravessa as estruturas da sociedade, pode dificultar a construção de um trabalho coletivo e verdadeiramente transformador com os adolescentes? Uma prática contra-hegemônica, nesse contexto, seria uma atuação que questiona a visão de mundo dominante – a hegemonia –, de forma a promover uma conscientização crítica, um processo de reflexão sobre as causas da desigualdade e da violência, e não apenas sobre as suas consequências (Gramsci, 2007). Desta forma, essas questões convidam à reflexão sobre os limites e possibilidades da atuação socioeducativa em meio às contradições de uma sociedade constituída sob as desigualdades.

Podemos afirmar, a partir do percurso histórico aqui delineado para a compreensão da criminalização da juventude no Brasil até a consolidação da doutrina da proteção integral, que a responsabilização de adolescentes em conflito com a lei deve estar necessariamente articulada aos princípios da justiça social. O ECA representa um marco jurídico e simbólico nessa virada de paradigma, quando propõe uma nova forma de compreender a infância e juventude brasileira e estabelecer responsabilidades compartilhadas. No entanto essas mudanças não estão consolidadas, os avanços ainda se mostram necessários, principalmente na dimensão das mudanças estruturais na sociedade.

Apesar dos avanços legais, o imaginário social, e as práticas sociais ainda são fortemente marcados por representações distorcidas sobre o adolescente autor de ato infracional. Tais representações alimentam o discurso do medo e da punição e sustentam a ideia equivocada de impunidade, mesmo diante de um sistema que, na prática, responsabiliza com rigor essa população. É nesse contexto que a subseção a seguir aborda o “mito da impunidade”, buscando compreender como ele se constitui socialmente e de que forma compromete a efetivação de uma justiça verdadeiramente restaurativa e cidadã.

#### *2.4.1 O Mito da impunidade*

O mito da impunidade penal de adolescentes autores de ato infracional foi construído como crítica à nova norma jurídica estabelecida na década de 1990, com a promulgação do ECA (1990). Na ocasião, foi amplamente divulgado que a nova ordem só trazia direitos e colocaria o país em um caos, com “pivetes” que perambulam pelas ruas impunemente, o que

gerava desordem, violação das normas sociais e risco a convivência harmoniosa dos cidadãos de bem (Pereira, 2005; Saraiva, 2002).

De acordo com o jurista Saraiva (2002, p. 30), “A expressão com menor não dá nada, de vezo discriminatório e preconceituoso, ainda se faz presente no inconsciente coletivo, decorrente de uma apreensão equivocada da legislação”. Essa concepção equivocada contribui para a desinformação sobre a responsabilização de adolescentes por atos infracionais. Ainda hoje, é comum que a sociedade se surpreenda ao descobrir que esses jovens podem ser responsabilizados legalmente e até mesmo sentenciados à internação pelo período máximo de três anos. Esse desconhecimento decorre, em grande parte, da disseminação de informações incorretas por meio das mídias e redes sociais, bem como de discursos populistas e de ódio, que acabam por distorcer a percepção coletiva sobre a legislação e suas implicações.

Em virtude dessa desinformação, e do temor gerado por ela na população, que clama por punição, o jurista atrela à essa ideia de impunidade os ataques e extermínios de jovens e crianças, como o da Chacina da Candelária, em 1993. Esta ideia de impunidade distorce as responsabilidades compartilhadas e estabelecidas pelo ECA, que envolvem o Estado, a sociedade, a família, bem como o próprio adolescente. É, portanto, a ideia de impunidade que se apresenta como o maior obstáculo à plena efetivação do ECA e alimenta, de forma velada, a noção de que grupos de extermínio seriam necessários para “proteger” a sociedade, segundo o jurista:

A ideia de impunidade, ventre nefasto do extermínio de crianças pelo Brasil é tristemente famoso, decorre de uma apreensão equivocada da Lei, fundamentalmente da ignorância e desconhecimento de que o Estatuto da Criança e do Adolescente se constitui em instrumento de responsabilidade do Estado, da Sociedade, da Família, fundamentalmente, mas também do próprio adolescente, que retirado de uma condição de mero objeto do processo, assume definitivamente a condição de sujeito (Saraiva, 2002, p. 30).

Nesse sentido, o “mito da impunidade” atua como um motor ideológico fundamental para sustentar o discurso da redução da maioria penal no Brasil<sup>23</sup>. Tal narrativa ignora deliberadamente que o ECA já estabelece um rigoroso “Direito Penal Juvenil”, preferindo focar na retribuição penal como resposta simplista a problemas estruturais complexos, o que desvia a atenção da responsabilidade do Estado na garantia de direitos básicos. O que a nova

---

23 Não obstante a relevância da discussão sobre a redução da maioria penal, este trabalho não pretende aprofundar-se em seus aspectos jurídicos ou sociológicos específicos. O foco aqui reside na desconstrução dos discursos que utilizam a retórica da impunidade como motor ideológico, desviando o debate das garantias estabelecidas pelo ECA.

legislação efetivamente trouxe no campo da responsabilização juvenil foi a ruptura com a lógica punitivista do antigo Código de Menores, ao adotar uma concepção de adolescente como sujeito de direitos, capaz de se responsabilizar por seus atos. Saraiva (2002) compreende essa transformação como uma mudança paradigmática na qual o adolescente deixa a condição de objeto e passa a ocupar o lugar de sujeito do processo. O ECA (1990) não suprimiu a responsabilização dos jovens pelos atos infracionais que cometem, mas a vinculou às normas jurídicas vigentes, ao mesmo tempo em que reconheceu e resguardou sua condição de pessoa em desenvolvimento. Essa abordagem se articula às garantias sociojurídicas previstas para os adultos, como o amplo direito à defesa e ao contraditório, o devido processo legal, o direito a um advogado, o princípio da legalidade e o direito ao recurso, dentre outras, e rompe com a lógica da Doutrina da Situação Irregular, ao incorporar a Doutrina da Proteção Integral. Assim, estabelecem-se regras que configuram um “Direito Penal Juvenil”, responsável por atribuir, por meio de medidas socioeducativas, respostas jurídicas às condutas infracionais praticadas por adolescentes, as quais podem ser compreendidas no âmbito da responsabilidade penal juvenil (Saraiva, 2002; Shecaira, 2015). Ao longo da história do sistema jurídico brasileiro, a responsabilização de crianças e adolescentes por atos infracionais constituiu um tema recorrente, atravessado por distintos enfoques e por sucessivas transformações nas políticas públicas, desde o período colonial até a contemporaneidade. Ainda que a preocupação com a possível impunidade tenha se mantido como elemento constante do debate, observa-se que tais sujeitos foram, em grande medida, submetidos a formas de punição rigorosas. Conforme indicado pela literatura, desde o Brasil Colônia crianças eram consideradas imputáveis criminalmente e, não raro, punidas com o mesmo rigor destinado aos adultos (Rizzini, 2011a; Câmara, 2020; Shecaira, 2015). As alterações na legislação foram progressivamente ampliando a inimputabilidade, e com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, a norma fixada no Art. 2º faz distinção entre crianças (0 a 12 anos incompletos) e adolescentes (12 a 18 anos incompletos) e, no caso de práticas infracionais, as crianças respondem por seus atos perante os pais/responsáveis, com aplicação de medidas de proteção, elencadas no Art. 98 da referida lei. Já para os adolescentes, além das medidas protetivas, também têm medidas socioeducativas previstas no Art. 112, determinadas pela Justiça da Infância e da Juventude, que podem variar desde uma advertência, reparação de danos, prestação de serviços à comunidade, até uma aplicação de liberdade assistida, semiliberdade e internação, de acordo com a gravidade do ato praticado (Brasil, 1990).

No quadro a seguir, apresentam-se as medidas e uma breve contextualização de cada uma delas, com o objetivo de favorecer a compreensão do que se discute quando o tema é a responsabilização de adolescentes autores de ato infracional.

**Quadro 4** – Medidas Socioeducativas previstas no ECA

<b>Medida</b>	<b>Descrição</b>
Advertência (Art. 115)	Consiste em uma repreensão verbal, reduzida a termo e assinada pelo adolescente e responsável. Utilizada em prática de atos infracionais leves como: desobediência, furto simples, entre outras. O adolescente não é sentenciado ao cumprimento de outra medida socioeducativa.
Reparação de danos (Art. 116)	O adolescente é sentenciado a compensar a vítima ou a sociedade pelos prejuízos causados pelo ato infracional, como devolver um objeto furtado ou consertar algo danificado.
Prestação de serviço à comunidade (Art. 117)	É uma medida socioeducativa em que o adolescente deve realizar atividades gratuitas e úteis à sociedade, como forma de responsabilização pelo ato infracional, sem prejuízo a seus estudos ou trabalho. O adolescente é acompanhado por uma equipe técnica e é mantido no convívio familiar.
Liberdade assistida (Art. 118)	É uma medida socioeducativa em que o adolescente continua em liberdade, mas sob acompanhamento e orientação regular de uma equipe técnica, para garantir sua educação, reintegração social e prevenção de novos atos infracionais.
Semiliberdade (Art. 119)	É uma medida socioeducativa em que o adolescente fica acolhido em uma unidade, mas pode sair para estudar, trabalhar ou realizar atividades externas, sendo uma etapa intermediária entre a liberdade assistida e a internação.
Internação (Art. 120)	É a medida socioeducativa mais grave, em que o adolescente é privado de liberdade e permanece em uma unidade fechada, usada em casos de atos infracionais graves, como crimes com violência ou grave ameaça.

**Fonte:** elaborado pela autora, com dados de Brasil (1990).

Para a operacionalização destas medidas, segundo o Levantamento Nacional de Dados do SINASE 2023, no Brasil, há 505 unidades de atendimento socioeducativo nas modalidades de privação e restrição de liberdade (Internação e semiliberdade). Esses dados revelam um aumento em relação aos anos anteriores – em 2015 eram 484; em 2016 eram 477 e em 2017 eram 484. Dentre essas unidades, 67 são para atendimento exclusivo de meninas, 420 unidades de atendimento para meninos e 18 cujo atendimento é misto (embora atendimentos mistos não sejam recomendados pelo CONANDA). As cinco Unidades Federativas com maior população de adolescentes no sistema socioeducativo são: São Paulo,

Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Espírito Santo. Os cinco principais atos infracionais atribuídos a adolescentes em restrição e privação de liberdade, em ordem decrescente, são: atos não especificados<sup>24</sup> 50%; tráfico de drogas aparece como 1º ou 2º ato mais comum em 6 Estados (40% dos respondentes); homicídio também é o 1º ou 2º mais comum em 6 Estados (40%); No tocante à privação de liberdade por atos menos graves temos o seguinte quantitativo: 40 adolescentes (0,6%) estão privados de liberdade por ameaça e 21 (0,3%) por receptação (Brasil, 2023b).

Já no aspecto das medidas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de serviço à comunidade), os dados da Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, realizada pela Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social, em fevereiro/março de 2018, mostram que o Brasil possuía 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade. O número equivale a 82% de todas as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil, sendo os 28% restantes representados pelas medidas de semiliberdade e internação. A pesquisa abrangeu 5.405 municípios em todas as regiões do País (SUAS, 2018, p. 5).

Tendo em vista toda essa diversidade de medidas a serem aplicadas e sua efetivação em todo território brasileiro, percebe-se que a resistência e desconfiança em relação à nova legislação decorre, em parte, da mudança de perspectiva em relação à responsabilização aplica a essa população. Diferente das legislações anteriores, cujo viés era eminentemente punitivista e tratava os adolescentes infratores como objetos de intervenção estatal, o ECA (1990) consolidou um sistema coeso, fundamentado nos princípios da proteção integral, o que gerou apreensão, pois muitos passaram a enxergar apenas a ampliação de direitos, sem compreender que a responsabilização continua presente, mas agora estruturado dentro de um modelo que coaduna punição com reintegração social. Ao reconhecer o adolescente como sujeito de direito e pessoa em desenvolvimento, a nova norma rompe com a lógica repressiva e insere um modelo de responsabilização que não se limita à punição, mas busca efetivamente a reintrodução do jovem infrator de maneira mais efetiva, o que para muitos setores da sociedade, foi interpretado como impunidade.

Entretanto, essa é uma compreensão que carece de mudança tanto por parte da sociedade como dos operadores do sistema. Cada uma das medidas socioeducativas elencadas

---

24 Quanto aos atos não especificados, a pesquisa consultada não traz nenhuma informação sobre quais seriam ou o porquê não foram indicados. Entretanto, não é permitido que o adolescente seja apreendido e cumpra uma medida socioeducativa sem que tenha havido o devido processo legal e comprovada a autoria do ato infracional praticado, o que nos faz deduzir que os participantes da pesquisa não responderam a esta questão.

na seção do ECA que trata da responsabilização juvenil deve estar alinhada aos princípios que compõe toda a estrutura da Lei, a saber, princípio da proteção integral, da prioridade absoluta, da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, da dignidade da pessoa humana, bem como a responsabilidade compartilhada entre os entes federados, a sociedade e a família, e a municipalização do atendimento. Esse arcabouço de princípios efetiva uma política de atendimento socioeducativo que não se limita à punição, ainda que seu caráter retributivo não possa ser desconsiderado, mas que também atribui igual relevância à sua função pedagógica e à transformação da realidade sociofamiliar do adolescente, com especial atenção à prevenção e à reincidência, mediante a garantia de direitos básicos e fundamentais ao exercício da cidadania.

Todavia, somente terá o caráter de responsabilização, se realmente o adolescente for autor de ato infracional, ou seja, aquela conduta tipificada no Código Penal, como crime ou contravenção<sup>25</sup>. Como nos aponta Saraiva (2002, p. 65), “Há que se ter em mente o conceito de crime (ato típico, antijurídico e culpável). Não sendo antijurídico não será a conduta típica crime e, não sendo a conduta típica crime também não será ato infracional”. Ou seja, a partir desta delimitação prevista por meio da legislação criminal do país, não existe mais o vago conceito de “menor em situação irregular”, para aplicação de medida socioeducativa, (por isso o simples fato de o adolescente encontrar-se na rua em determinado momento não se configura ato infracional punível com medida socioeducativa). Dessa forma, a responsabilização do adolescente não pode mais incidir sobre aquilo que ele é, mas sobre aquilo que comete, desde que respeitados os critérios legais estabelecidos (Brasil, 1990; Saraiva, 2002). Contudo, observa-se que, na materialidade das decisões judiciais, persiste uma racionalidade protecionista e subjetiva que remete à Doutrina da Situação Irregular. Como aponta Saraiva (2002), o equívoco reside em utilizar a medida socioeducativa como instrumento de “proteção” para adolescentes em situação de pobreza, justificando-se sentenças de internação sob o pretexto de retirar o jovem de ambientes familiares

---

25 No ordenamento jurídico brasileiro, a infração penal é gênero e optou-se por dividi-la em duas categorias: crime e contravenção penal. Crime (ou delito) são mais graves e é a infração penal prevista no Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848/1940), cuja pena pode ser de reclusão ou detenção, além de multa. Já a contravenção penal, disciplinada pelo Decreto-Lei nº 3.688/1941 (Lei das Contravenções Penais), corresponde a infrações de menor potencial ofensivo, punidas com prisão simples ou multa. Embora não haja distinções de natureza ontológica uma vez que ambas são infrações penais, o que as distingue é seu aspecto axiológico (de valor), pois uma é considerada mais grave e a outra menos. “[...] o rótulo de crime ou contravenção penal para determinado comportamento humano depende do valor que lhe é conferido pelo legislador: as condutas mais graves devem ser etiquetadas como crimes; as menos lesivas, como contravenções penais. Trata-se, portanto, de opção política que varia de acordo com o momento histórico-social em que vive o país, sujeito a mutações” (Cunha, 2015, P. 148).

considerados “nocivos”. Essa prática, fundamentada na lógica higienista descrita por Rizzini (2011), desvirtua a natureza pedagógica da medida ao transformar a sanção em um mecanismo de assistência compulsória, o que acaba por punir o jovem pela sua carência social e reforça o mito da impunidade do Estado na garantia de direitos básicos.<sup>26</sup>

Apesar dessas contradições práticas, o ECA (1990) prevê que, mesmo sendo inimputáveis perante o Código Penal, o adolescente é imputável e responsabilizado dentro de um sistema próprio, com garantias específicas e resguardadas as proporcionalidades estabelecidas como pessoa em desenvolvimento, ou seja, não poderá sofrer sanção mais grave do que se daria a um adulto.

A responsabilização, neste contexto, não é apenas uma questão jurídica, mas se configura como uma questão de cidadania, e deve seguir as normas jurídicas como aponta Saraiva (2002, p. 69):

Não há cidadania sem responsabilização e não pode haver responsabilização sem o devido processo penal e sem as regras do garantismo. E isso se extrai da ordem constitucional, da normativa internacional, dos preceitos do direito penal, que será juvenil, porque especial, distinto, próprio da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do sujeito desta norma.

Desta forma, o caráter de cidadania da medida socioeducativa está diretamente ligado à sua real necessidade. Isso significa que ela só deve ser aplicada quando cabível, sendo imprescindível o devido processo legal para determinar essa necessidade. Para tanto, o adolescente deve ser considerado sujeito desse processo, e não apenas um objeto de punição. Considerá-lo como sujeito implica assegurar-lhe o direito à defesa, a possibilidade de comunicar-se em qualquer tempo com seu defensor e demais atores jurídicos; a aplicação de medidas proporcionais e educativas, bem como ser acompanhado durante todo o processo, em uma interação contínua com seu contexto sociofamiliar (Brasil, 1990; Brasil, 2012).

---

26 Embora não seja o escopo desta pesquisa, é importante levantar a problemática das sentenças aplicadas aos adolescentes. Em minha experiência como Assistente Social em unidade de internação, há 19 anos, observo que, muitas vezes, as sentenças ainda são marcadas por uma racionalidade protecionista e subjetiva, que remete ao antigo Código de Menores. Decisões judiciais são por vezes justificadas com base na ideia de “proteger” o adolescente de um ambiente familiar “nocivo” ou de “dar uma resposta à sociedade”, sem uma correspondência clara com a gravidade do ato cometido ou com o projeto socioeducativo individualizado. Reavaliações de medida, por exemplo, frequentemente ignoram avanços do adolescente em favor de argumentos morais ou familiares, o que pode configurar um desvio da finalidade pedagógica e garantidora da medida socioeducativa. Tais práticas são preocupantes e merecem uma atenção da Política Socioeducativa do Brasil, no sentido de avaliar as sentenças e suas manutenções em todo território brasileiro, a fim de alinhar posicionamentos judiciais mais condizente com a nova legislação.

Além disso, a medida socioeducativa também exige uma abordagem interdisciplinar<sup>27</sup>, para compreender a complexidade da realidade sociofamiliar do adolescente. Nenhuma instância, isoladamente, dá conta da totalidade e complexidade da situação vivida por esse sujeito. Por isso, é imprescindível articular saberes diversos – jurídicos, sociais, pedagógicos e comunitários – para garantir uma ação que vá além da dimensão punitiva e se constitua como espaço de reconstrução subjetiva e promoção de direitos. Essa perspectiva amplia os horizontes do atendimento e assegura que o adolescente seja compreendido em sua singularidade, em consonância com os princípios do ECA, à medida que reafirma o compromisso com uma socioeducação comprometida com a cidadania, a justiça e a dignidade.

Os desafios impostos às medidas socioeducativas remetem à necessidade de se consolidar a mudança de paradigma elencada ao longo do texto, a fim de superar o viés eminentemente sancionatório e adotar uma abordagem que harmonize responsabilidades e garantias de direitos. O ECA trouxe inegáveis avanços, mas sua operacionalização efetiva ainda requer uma mudança no imaginário social acerca impunidade e da resistência a esta normativa. A desinformação e os discursos populistas alimentam essa percepção equivocada, e distorcem a importância das medidas enquanto instrumento de justiça, educação e transformação social.

Garantir a correta aplicação das medidas socioeducativas exige além do cumprimento dos processos legais, ainda o compromisso coletivo previsto pelo ECA que envolve Estado, sociedade e família na construção desta política. A responsabilização deve seguir os parâmetros legais atrelados ao acesso a direitos fundamentais que passam por uma sociedade mais inclusiva e de acesso aos bens e serviços produzidos socialmente.

Desse modo, observa-se que a medida socioeducativa se apresenta juridicamente ordenada sob a lógica da responsabilização e da proteção integral. Rompe com paradigmas punitivistas historicamente consolidados e encontra-se amparada por um arcabouço legal e consistente que prevê uma série de medidas que, articuladas e interdisciplinarmente operacionalizadas, busca responder aos atos infracionais sem, todavia, abrir mão da garantia de direitos. A atuação de diversos atores e a própria concepção das medidas demonstram um esforço contínuo para equilibrar a responsabilização do adolescente com o respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento.

---

27 Interdisciplinaridade: é a busca pela totalidade do conhecimento em oposição ao saber fragmentado e disciplinar (Perez, 2018. p. 457).

Embora o texto legal se direcione a todos adolescentes que cometam atos infracionais, no Brasil, ainda se mantém a lógica de responsabilizar apenas um grupo social, como já demonstrado por meio de dados estatísticos anteriormente apresentados nesta pesquisa. Esta é uma questão crucial para se refletir e buscar reverter esse quadro que se perpetua desde a constituição deste país. O mito da impunidade não se sustenta, uma vez que a população mais desassistida é também a mais responsabilizada e, de certo modo, duplamente penalizada, por não ter acesso a direitos básicos e por ser continuamente alvo de processos de criminalização. Na próxima seção, pretende-se escrutinar o ordenamento sociopolítico da socioeducação nas diferentes esferas de governo, a fim de se entender os impactos nas estruturas locais do município de Umuarama-PR. Para tanto, será explorada a política de socioeducação no Brasil, com foco em sua fundamentação interdisciplinar e nos marcos legais que a sustentam. Será discutido o ordenamento sociopolítico dessa política, os princípios socioeducativos do ECA e a regulamentação específica do SINASE. Por fim, será analisada a aplicação dessas diretrizes no Estado do Paraná e sua operacionalização no município de Umuarama.

### 3 A POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL

“Mais mercado livre e menos Estado Social”  
(Behring, 2008, p. 58)

A premissa de que o desenvolvimento social e econômico requer “Mais mercado livre e menos Estado Social” (Behring, 2008, p. 58) define uma das tensões mais significativas do Brasil contemporâneo, especialmente no período pós-Constituição Federal de 1988. Embora esta Constituição, conhecida popularmente como “Constituição Cidadã”, tenha sido um marco na ampliação dos direitos civis, sociais e individuais, seu período de implementação coincidiu com a ascensão de um modelo de Estado baseado nos princípios neoliberais. A coexistência desse avanço normativo, fruto da luta dos movimentos sociais, com a gradual consolidação de um Estado que retira a garantia de direitos sociais, cria uma contradição central para a compreensão das políticas públicas. É essa tensão entre o discurso jurídico de direitos e as práticas políticas e econômicas efetivas que constitui um elemento central para compreender os limites e desafios da política de socioeducação no país. Vemos, no “Preâmbulo” do texto constitucional, que seu objetivo é:

[...] instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...] (Brasil, 1988).

Para que tal redação fosse aprovada, a luta dos movimentos sociais foi crucial e garantiu um novo sistema de políticas sociais e direitos fundamentais. A política social, historicamente, surge como uma resposta do Estado às demandas populares e busca diminuir as tensões sociais geradas pelo capitalismo e integrar a força de trabalho. Contudo, como apontam autores como Vieira (1992) e Pastorini (1997), essas políticas têm um caráter contraditório: ao mesmo tempo que oferecem proteção mínima, também servem para reproduzir as desigualdades e manter os trabalhadores subordinados à lógica de exploração do capital.

No entanto, com as crises econômicas da década de 1970, o capital passou a exigir um Estado menos oneroso. O projeto neoliberal, que ganhou força no Brasil a partir dos anos 1990, propõe uma contrarreforma do Estado (Netto, Braz, 2008), o que o retira da função de

garantidor de direitos sociais universais. A política social se torna seletiva, focalizada nos mais pobres e perde seu caráter de cidadania e universalidade. Essa reconfiguração do Estado, que restringe a provisão de direitos e se foca na lógica de mercado, cria uma profunda contradição com as promessas da Constituição Cidadã.

Com essas contradições como pano de fundo da realidade brasileira, analisa-se o SINASE, enquanto normativa concebida dentro de uma perspectiva ampliada de direitos e proteção integral, mas operacionalizada em um cenário de avanço do Estado neoliberal. A efetividade do SINASE, enquanto um sistema que regulamenta a política de socioeducação e que depende de investimentos, compromisso interinstitucional e articulação com a rede, se vê comprometida em sua função dentro desta lógica de contenção de gastos e desresponsabilização estatal. A seguir situa-se a Política de Socioeducação no contexto sociopolítico atual, considerando os desafios e as contradições envolvidos em sua implementação em meio às transformações do Estado brasileiro.

### **3.1 SINASE: organização e desafios na responsabilização de adolescentes autores de ato infracional**

A fim de organizar e implementar ações voltadas à responsabilização de adolescentes autores de ato infracional, o CONANDA, promulgou a Resolução nº 119/2006, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Contudo, sua regulamentação formal só ocorreu seis anos depois, por meio da Lei nº 12.594/2012. Trata-se de uma política pública voltada à promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e fundamentais de adolescentes e jovens responsabilizados pela prática de ato infracional.

O SINASE abarca toda a complexidade do atendimento prestado a essa população e é definido em seu Art. 1º, § 1º como “[...] o 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 da medida socioeducativa”. Por isso, o sistema prevê a adesão de todos os entes federados (federal, estadual e municipal), os quais devem estabelecer planos, políticas e programas específicos para o atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, com a distribuição de competências de gestão da seguinte maneira: municípios: medidas restritivas de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade); estadual: medidas privativas de liberdade (Semiliberdade e Internação); e União: as questões afetas à normatização, complementaridade

financeira, sistematização dos dados e informações do sistema de atendimento, formação permanente dos profissionais que atuam no sistema, entre outras (Brasil, 2012).

Em documento publicado pelo CONANDA em 2006, posteriormente consolidado na Lei nº 12.594/2012, organizada em nove capítulos, apresenta-se a estrutura normativa que deve ser observada na construção da Política Socioeducativa no país. O primeiro capítulo aborda o marco situacional, realidade da adolescência no Brasil, em especial aos adolescentes em conflito com a lei e as medidas socioeducativas. O segundo trata dos conceitos e integração das políticas públicas voltadas à socioeducação. O terceiro capítulo apresenta os princípios orientadores e o marco legal do sistema. O quarto capítulo discorre sobre a organização do sistema, enquanto o quinto se dedica à gestão dos programas. O sexto capítulo estabelece os parâmetros da gestão pedagógica no atendimento ao adolescente. O sétimo capítulo trata das diretrizes para a estrutura física e arquitetônica das unidades de atendimento. O oitavo capítulo aborda a gestão do sistema e seu financiamento, e, por fim, o nono capítulo apresenta os mecanismos de monitoramento e avaliação da política socioeducativa (Brasil, 2006).

Deste modo, o SINASE constitui uma ferramenta essencial de regulação e garantia dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Ele parte dos princípios consagrados no ECA, funciona como instrumento de proteção integral, prioridade absoluta e do respeito à condição peculiar de desenvolvimento do adolescente. Além de estar alicerçado na Constituição Federal e no ECA, o SINASE também se apoia em normativas internacionais das quais o Brasil é signatário, no âmbito do Sistema Global e do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Entre esses instrumentos, destaca-se a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que estabelece princípios universais de proteção à infância e à adolescência. Também as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil, conhecidas como Regras de Beijing adotadas em 1985 (Brasil, 2024b), que orienta a justiça juvenil com foco na reabilitação e reintegração social. Ademais, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (ONU, 1990), definem padrões internacionais para o tratamento humanizado de adolescentes privados de liberdade. Esses documentos fundamentam os compromissos assumidos pelo Brasil na promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes, o que contribui para a consolidação de um sistema socioeducativo pautado na dignidade, no desenvolvimento integral e na não discriminação (Brasil, 2006). Deste modo, os princípios que sustentam o SINASE visam garantir uma atenção adequada ao adolescente ao reconhecê-lo como sujeito de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento. O atendimento ofertado deve estar alinhado e

considerar as transformações físicas, emocionais e sociais vivenciadas pelo adolescente, de modo que a ação pedagógica, protetiva e de responsabilização dialogue com essa complexidade. Na referida norma, os princípios são fundamentais para constituir um sistema socioeducativo robusto. Abaixo, seguem os princípios e sua breve contextualização:

**Quadro 5 - Princípios socioeducativos e contextualização**

<b>Princípios socioeducativos</b>	<b>Contextualização</b>
Respeito aos direitos fundamentais	Garante que todos os direitos inerentes à dignidade humana sejam assegurados ao adolescente em conflito com a lei, inclusive durante o cumprimento da medida.
Responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado	Define que a efetivação dos direitos do adolescente é dever compartilhado entre todos os atores sociais e institucionais.
Adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento	Reconhece o adolescente como sujeito em formação, o que exige abordagem diferenciada e não apenas punitiva.
Prioridade absoluta	Estabelece prioridade na formulação e execução de políticas públicas e na destinação de recursos orçamentários para esse público.
Legalidade	Garante que nenhuma medida será aplicada sem respaldo legal e sem respeito às normas constitucionais e infraconstitucionais (ECA, Código Penal, e outras).
Respeito ao devido processo legal	Assegura o direito ao contraditório, à ampla defesa e à presença de defensor legal, desde o início da apuração do ato infracional.
Excepcionalidade e brevidade da privação de liberdade	Determina que a internação seja aplicada somente quando indispensável, pelo menor tempo possível, e nunca como regra.
Incolunidade, integridade física e segurança	Garante a proteção da integridade física e emocional dos adolescentes durante o cumprimento da medida.
Respeito à capacidade do adolescente em cumprir a medida	A medida deve ser compatível com as condições subjetivas e contextuais do adolescente, estimulando seu protagonismo.
Incompletude institucional	Nenhuma instituição pode oferecer, sozinha, todos os recursos necessários para a socioeducação; a articulação com a rede de proteção é necessária.
Atendimento especializado para adolescentes com deficiência	Prevê a oferta de serviços e estruturas adequadas para adolescentes com deficiência, assegurando a acessibilidade e inclusão.
Municipalização do atendimento	Determina que as medidas em meio aberto sejam executadas no município de origem do adolescente, promovendo a reinserção comunitária. Mas também as demais medidas devem prezar pela proximidade ao seu local de origem.
Descentralização político-administrativa	Requer que os entes federativos assumam suas competências no atendimento socioeducativo, evitando a centralização nas esferas estaduais.
Gestão democrática e participativa	A formulação e o controle das ações devem contar com participação social e institucional nos conselhos e fóruns deliberativos.
Corresponsabilidade de financiamento	Os custos da política devem ser compartilhados entre União, Estados e Municípios, conforme sua competência e atribuição.
Mobilização da opinião pública	Estimula a conscientização da sociedade sobre os direitos dos adolescentes e a importância da socioeducação como política de justiça e inclusão.

**Fonte:** Elaborada pela autora, com base em Brasil (2006).

A partir desse arcabouço de princípios, todas as demais disposições da lei devem estar alinhadas e contribuir para sua efetivação. Assim, os parâmetros da ação socioeducativa

devem fundamentar-se em diretrizes pedagógicas, priorizando o aspecto educativo em relação ao punitivo; orientar-se por projetos político-pedagógicos; assegurar a participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações desenvolvidas; considerar a singularidade de cada sujeito; envolver a família e a comunidade na vivência socioeducativa; e garantir a formação continuada dos atores sociais envolvidos. Essas são apenas algumas das diretrizes pedagógicas que devem estar presentes no fazer socioeducativo e que dão sentido a um processo pedagógico e inclusão social (Brasil, 2012).

O SINASE estabelece também dimensões básicas do atendimento, para que a prática pedagógica seja sólida e garantista, o que passa pela infraestrutura dos espaços físicos, no sentido de oferecer condições reais de funcionamento da ação ofertada; promoção de ações que levem ao desenvolvimento social e pessoal do adolescente; acompanhamento técnico contínuo; recursos humanos adequados e suficientes; articulação com a rede de modo que o trabalho abranja todas as especificidades da realidade humana (Brasil, 2012).

Neste sentido, o SINASE não pode ser compreendido como uma política pública plenamente consolidada. Embora criada para ser intersetorial, a socioeducação apresenta-se, na prática, como um sistema em construção. Sua efetivação depende de uma complexa articulação com a Justiça e as demais políticas (Saúde, Assistência, Educação, Trabalho, Cultura), de modo a garantir o princípio de proteção social, mas também de inclusão e alteração da condição de exclusão e invisibilidade dessa população. A ausência dessa construção conjunta compromete a efetividade da medida socioeducativa e a possibilidade de transformação social.

Deste modo, por meio das medidas socioeducativas estabelecidas pelo ECA, visa-se responsabilizar as condutas infracionais do adolescente. Todavia, essas medidas somente poderão ser aplicadas por ordem judicial ao adolescente que tenha comprovadamente, após o devido processo legal, praticado um ato tipificado como crime ou contravenção, de acordo com o Art. 114 do ECA. No que se refere aos objetivos das medidas socioeducativas, o Art. 1º, § 2º da Lei nº 12.594/2012, os define nos incisos I, II e III, da seguinte forma:

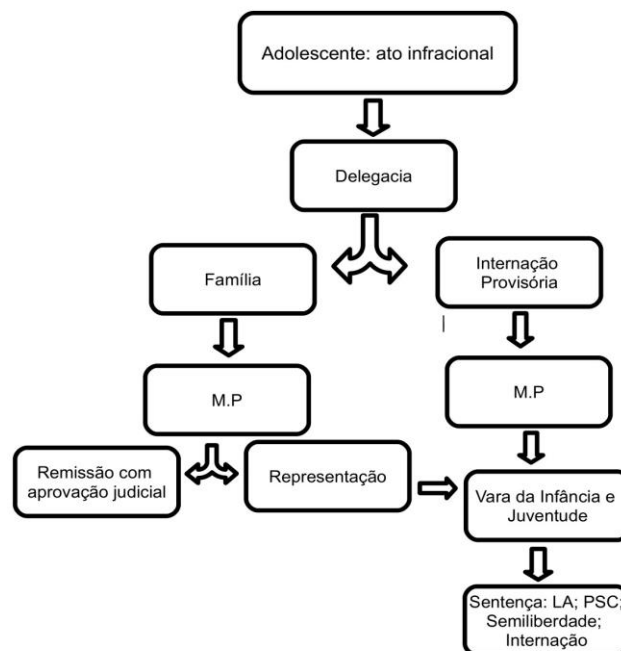
- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em Lei (Brasil, 2012).

Portanto, para sua aplicação, levar-se-á em conta a capacidade de o adolescente cumprir determinada medida, as circunstâncias em que ocorreu o ato infracional e a gravidade, por meio de ações educativas e pedagógicas (Brasil, 1990; Brasil, 2012).

A lei ainda prevê um fluxograma de atendimento, a ser seguido pelas autoridades competentes, que rege todo o processo pelo qual o adolescente deve passar, invariavelmente. O rito inicia pela apreensão, passa pela audiência de apresentação com a análise do ato infracional e pela execução da medida, observando todos os princípios que dizem respeito à pessoa enquanto ser social e em desenvolvimento. O fluxograma do atendimento pode ser observado conforme a Figura 1 que consta a seguir:

**Figura 1** - Fluxograma de atendimento



**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Brasil (1990) e Brasil (2012).

Conforme demonstrado no fluxograma, após a apreensão do adolescente, a família deve ser imediatamente comunicada. Essa fase inicial do processo, da apreensão à apuração, já instaura a responsabilização jurídico-sancionatória. Ela se configura pela atuação de diversos profissionais, desde o Delegado de Polícia, que decide pela liberação do adolescente ou seu encaminhamento para internação provisória, até o Ministério Público e o Judiciário. Cabe ao Delegado de Polícia, com base nos critérios legais, como por exemplo, a

gravidade do ato infracional, decidir pela apreensão ou liberação do adolescente à família, mediante compromisso de comparecimento, para oitiva com o Ministério Público.

O Ministério Público, por sua vez, poderá, com a concordância do juiz, conceder remissão (isto é, o arquivamento do procedimento), ou aplicar já nesta fase introdutória a advertência, ou reparação do dano (se for o caso), ou representar para que o processo seja instaurado. Nesse caso, o adolescente e sua família deverão comparecer às audiências, que culminarão em uma decisão judicial: absolvição ou aplicação de medida socioeducativa.

Nos casos de maior gravidade, o delegado poderá encaminhar o adolescente para uma unidade de internação provisória e notificar o Ministério Público. Este realizará a oitiva informal e, se considerar necessário, poderá representar ao magistrado. O juiz então decidirá se mantém a internação provisória (com prazo máximo de 45 dias) ou opta por outra medida.

Em qualquer um dos dois cenários - internação ou liberação -, o processo seguirá conforme os trâmites legais, que inclui: audiências de apuração dos fatos e uma sentença, que poderá ser absolutória, ou a decisão por medida socioeducativa adequada ao caso.

Uma vez definida a medida, inicia-se a fase da execução, que intensifica a responsabilização pedagógica como um processo de emancipação e de construção de projeto de vida. Como já apresentado na seção anterior, o ECA institui dois grupos de medidas socioeducativas, a saber: as de caráter institucional, destinadas a casos mais graves da esfera punitiva, conhecidas como as privativas de liberdade (Semiliberdade e Internação); e as indicadas para infrações menos graves, por meio de medidas não restritivas da liberdade do adolescente (Advertência, Obrigação de reparar o dano, Prestação de Serviço à comunidade e Liberdade Assistida). A Advertência é a de menor gravidade, aplicada pelo magistrado por meio de um ritual legal, com leitura do ato infracional praticado, e admoestação verbal, lavrado em ata e assinado pela família, adolescente e autoridade. De igual modo, a medida de obrigação de reparar o dano, também é aplicada na instância jurídica, e é cabível sempre que o ato infracional tiver reflexos patrimoniais e o juiz indica como o adolescente deverá compensar o prejuízo causado à vítima. As demais medidas são operacionalizadas por meio de instituições geralmente públicas na esfera municipal quando se refere às medidas restritivas de liberdade, e por meio do aparato estatal, quando as medidas forem de caráter privativo de liberdade (Brasil, 1990; Shecaira, 2015; Carvalho, 2020).

A efetividade das medidas depende da atuação interdisciplinar e intersetorial, que é o fundamento da política socioeducativa. A interdisciplinaridade é um elemento intrínseco que pressupõe a interlocução entre diferentes políticas públicas para assegurar a garantia de direitos. A advertência, por exemplo, embora seja um rito legal aplicado na instância jurídica,

tem seu caráter pedagógico consolidado por meio de um trabalho posterior que garante o acesso às políticas públicas que se façam necessárias para a realidade do adolescente, bem como às demais medidas que devem ser operacionalizadas por meio de um estreito e contínuo trabalho em rede e que coloque as necessidades do adolescente e família no centro do processo.

Dentro das atribuições de cada ator envolvido na Política Socioeducativa, o Judiciário, o Ministério Público e a Defensoria Pública não apenas são responsáveis pela apuração, acusação, defesa e sentença do adolescente que cometeu ato infracional, mas também exercem funções de acompanhamento, fiscalização e promoção dos direitos fundamentais desses adolescentes. Essas funções são fundamentais para garantir a legalidade do processo e assegurar os direitos dos adolescentes durante o cumprimento das medidas impostas, para coibir práticas discriminatórias, punitivistas e reprodutoras de desigualdades (Shecaira, 2015).

Há que se frisar que a atuação do Judiciário no âmbito da Política Socioeducativa deve estar alinhada ao rompimento com as práticas do antigo Código de Menores, embasar-se na garantia de sentenças justas, que sejam proporcionais à gravidade do ato infracional e compatíveis com a capacidade do adolescente de compreender e cumprir a medida. A individualização da medida socioeducativa é um princípio central, uma vez que deve considerar não apenas o ato cometido, mas também as condições para a responsabilização pedagógica e a inserção social do adolescente e chamar à responsabilidade legal todos os aparatos sociais que se fazem necessários para isso (Shecaira, 2015).

Para garantir que as medidas socioeducativas respeitem os direitos dos adolescentes, o ECA estabelece três princípios fundamentais: a brevidade (Art. 121, §2º), que determina que a intervenção estatal deve durar o menor tempo possível; a excepcionalidade (Art. 122), segundo a qual a internação deve ser aplicada apenas como último recurso; e o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Art. 6º), uma vez que reconhece o adolescente como sujeito de direitos em processo de formação. Esses princípios são reafirmados e regulamentados pelo SINASE, que os incorpora em diversos dispositivos legais, ao longo da lei (Brasil, 1990; Brasil, 2012), o que evidencia a continuidade e o aprofundamento do marco legal instituído pelo ECA.

Quanto ao acompanhamento das medidas, este se vincula à elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), ferramenta pedagógica obrigatória que pactua as metas e ações necessárias para o adolescente romper com a conduta infracional e envolve a participação ativa do adolescente, da família e da instituição. Todavia, a transformação do PIA

em ferramenta pedagógica passa pela distinção entre punição e responsabilização. A punição na lógica de obediência e submissão a um padrão de conduta que visa uma liberação judicial. Responsabilização, ao contrário, como um processo reflexivo, que implica em escuta e construção de sentido (Bidarra, 2011; Moreira, 2013; Santos, 2021).

Na socioeducação, responsabilizar é possibilitar ao adolescente compreender suas ações, projetar um novo caminho e ser reconhecido como sujeito de direitos e, tão importante quanto isso, é a responsabilização compartilhada entre os vários operadores dos direitos fundamentais no sentido de propor uma construção coletiva de projeto de vida condizente com as realidades sociofamiliares do sujeito. No entanto, há que se atentar para que essa proposta não se amolde a rotinas burocráticas e autoritárias que esvaziam o PIA e reproduzem procedimentos formais. Transformá-lo exige compromisso com uma pedagogia crítica, articulação em rede e efetiva garantia de direitos, substituir o foco no cumprimento da medida por processos que fortaleçam o pertencimento, a escuta e a emancipação (Melo, 2022; Moreira, 2013).

Assim como o Plano de Atendimento Socioeducativo, que orienta a política pública em sua totalidade, o PIA também deve ser construído a partir de uma perspectiva interdisciplinar, devido a incompletude institucional, familiar e do próprio sujeito. Isso significa que a elaboração do PIA exige a articulação entre todos os atores envolvidos – Estado, família, sociedade e do próprio adolescente – de modo a garantir a efetivação dos direitos fundamentais. Uma prática socioeducativa eficaz não pode se sustentar com ações isoladas ou pactuadas unilateralmente; é necessário que ela se alinhe com as múltiplas estruturas sociais constituídas, conforme apontam Moreira e Muller (2019).

Quanto à estrutura funcional, a Lei prevê em seu Art. 12, a garantia de equipe multiprofissional capacitada, composta por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, terapeuta ocupacional, equipe de saúde, socioeducadores, entre outros, para promover o acompanhamento efetivo e integral dos adolescentes e inclusive prevê a proporcionalidade entre funcionário e quantidade adolescentes. A equipe deve também estar apta, como visto acima, a construir com o adolescente, e com a família um instrumento de gestão da medida individual de cada adolescente e respeitar as especificidades individuais, por meio do PIA. Em complemento a essa exigência, o Art. 11, inciso IV traz a necessidade de uma política permanente de formação de recursos humanos, pois este um critério de avaliação do serviço como demonstra o Art. 23, inciso IV “as políticas de pessoal quanto à qualificação, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho” (Brasil, 2012).

No que se refere à composição das equipes multiprofissionais, segundo dados do Centrais de Vagas do Socioeducativo: relatório anual, do Conselho Nacional de Justiça (2023), a média nacional é de 2,96 agentes socioeducativos por adolescente, enquanto a média de profissionais da equipe técnica é de apenas 0,46 por adolescente. Esta realidade se apresenta como um desafio significativo, pois evidencia um desequilíbrio na estrutura funcional, à medida que sugere uma ênfase na vigilância e controle em detrimento do acompanhamento técnico e pedagógico, o que pode comprometer a efetividade de uma proposta pautada na promoção social e no desenvolvimento do adolescente (Brasil, 2023a).

Nesse contexto, destaque a questão da qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos na Socioeducação. Como já sinalizado acima, faz parte do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que os entes federados elaborem programas específicos de qualificação e capacitação continuada das equipes e na área da gestão. Esta qualificação não deve se restringir apenas aos profissionais das medidas socioeducativas, mas além deles o Plano deve abranger todos os integrantes do Sistema de Justiça – magistrados, promotores, defensores –, conselhos tutelares, profissionais da segurança pública e demais atores que compõe toda a rede protetiva e de garantia de direitos.

Pereira e Mathias Junior (2017) apontam, em sua obra, a existência de uma formação profissional fragmentada e desarticulada, o que, conseqüentemente, compromete um dos pilares fundamentais para a efetivação da política socioeducativa voltada ao adolescente autor de ato infracional, a saber, o alinhamento conceitual, metodológico e prático dos diversos atores aos princípios e diretrizes do ECA e do SINASE, em direção a uma proposta orientada pela promoção e garantia de direitos. Em busca por dados atualizados a respeito desta Política de Capacitação, há uma lacuna significativa de informações quanto aos avanços – ou retrocessos – ocorridos nesta área na última década o que impede compreender a periodicidade, o alcance e os impactos nas ações cotidianas do fazer institucional, nas articulações e alinhamentos com a rede. Para localizar essas informações, foi realizado levantamento de dados fornecidos pelo Levantamento Nacional do SINASE e nos relatórios de gestão do Estado, por meio de sites oficiais, como do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, e na Secretaria da Justiça e Cidadania, na página da Socioeducação. No entanto, não foram encontrados registros específicos acerca do número de profissionais qualificados pelas escolas de formação, tanto no âmbito nacional quanto estadual, o que retoma os questionamentos já formulados anteriormente: Qual é, afinal, a abrangência das pessoas qualificadas? Em que medida as capacitações repercutem na dinâmica institucional e no cotidiano das práticas socioeducativas? A quem interessa, de fato, a constituição de equipes

coesas e alinhadas técnica e operacionalmente? E qual é o sentido dos resultados obtidos por meio do trabalho socioeducativo junto a uma população que, muitas vezes, mesmo após o cumprimento da medida, permanece à margem da sociedade, continuamente invisibilizada pelo sistema e por suas estruturas de produção e reprodução das desigualdades? Embora o SINASE represente um avanço normativo, assim como o ECA e a própria Constituição Federal, na consolidação dos direitos de adolescentes em conflito com a lei, sua implementação tem sido marcada por desafios complexos, como apontam Miranda e Paiva (2021) e Valente e Oliveira (2015), quanto à fragilidade na articulação intersetorial e à descontinuidade das políticas públicas, que limitam a efetividade das medidas socioeducativas. Esses desafios estão inseridos em um contexto mais amplo, influenciado pela lógica do Estado neoliberal, que, embora aprove leis com forte apelo popular, frequentemente compromete sua efetividade ao reduzir o papel do Estado na promoção e manutenção das políticas sociais. Assim, a concretização das garantias legais previstas em lei se vê tensionada por fatores estruturais e políticos, o que resulta em um paradoxo entre o avanço legislativo e as dificuldades encontradas na prática cotidiana de sua execução.

Corroborando esta visão, Moreira (2013, p. 98), defende que,

Calcado em princípios de Direitos Humanos, o sistema interliga políticas públicas através do Sistema de Garantia de Direitos e traz orientações que, baseadas na pedagogia e na ética, levam a uma perspectiva de ampliação da proteção social e emancipação dos sujeitos (SINASE, 2006). Contudo, sofre as consequências de ser gestado no atual estágio do capitalismo, em que as ações de criminalização da pobreza se estabelecem em meio à consolidação de mecanismos cada vez mais seletivos e controladores da população que utiliza as políticas sociais, em especial, a de Assistência Social.

Neste cenário de ausência das políticas públicas direcionadas aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, compromete o potencial transformador das ações desenvolvidas. Como aponta Melo (2022, p. 55), “Sem reconhecimento, sem redistribuição do capital econômico e social, não há como garantir direitos às políticas públicas que são essenciais para essa mudança de posição social”. Ou seja, o caráter emancipador e inclusivo das medidas socioeducativas perde sua concretude, e ganha contornos apenas semânticos sem, contudo, resultar em “mudança da realidade mais ampla e complexa” como afirmam Bonatto e Fonseca (2020, p. 5, grifo do autor). O que evidencia o funcionamento das dinâmicas de reprodução social, uma vez que os jovens continuam marcados pela vulnerabilidade, mesmo após passarem por um sistema que supostamente deveria promover sua reintegração. E também reforça o caráter hegemônico do sistema, ao apresentarem as políticas como

instrumento de inclusão e justiça, contudo, na prática, operam na manutenção da ordem social vigente, naturalizam desigualdades históricas e impedem rupturas com estruturas excludentes. Assim o sistema socioeducativo, ao não garantir efetivamente políticas de inclusão, acaba por funcionar como mecanismo de reafirmação da lógica dominante.

A perspectiva assumida nesta pesquisa defende que a dimensão dessa realidade e sua complexidade demonstram que a transformação do sistema socioeducativo não é um problema a ser resolvido de forma pontual, mas um reflexo da própria totalidade social e de suas contradições. A socioeducação, em sua materialidade histórica, está imersa em um contexto capitalista e, atualmente, em um Estado neoliberal que, por sua própria condição, impõe desafios à garantia de direitos fundamentais. A resolução dessas tensões não se encontra em uma época específica, mas é construída ao longo do tempo por meio dos embates e das lutas de classes. O primeiro passo é o de compreender como as coisas estão postas, para então, por meio de avanços e retrocessos, buscar as rupturas com o sistema.

No cenário de desnível entre o discurso legal e a precariedade estrutural de sua execução, é preciso sinalizar, que mesmo em meio às contradições, a normativa legal e as medidas socioeducativas carregam uma potência transformadora. Quando assumidas em sua completude, podem não apenas responsabilizar o adolescente, mas também romper com o ciclo histórico de invisibilidade e subalternidade a que esses sujeitos foram submetidos. Como destaca Bidarra (2011), romper com o silenciamento dos dominados é parte essencial do fazer socioeducativo, pois a própria Lei estabelece que esse processo deve ser construído de forma conjunta com o adolescente, reconhecendo-o como sujeito de direitos, conforme estabelecido pela Constituição Federal e suas leis complementares.

Transformar a concepção e a orientação dos atendimentos prestados aos adolescentes sentenciados por autoria de ato infracional não é algo fácil. Provocar o deslocamento de uma arraigada cultura institucional de caráter repressivo e discriminatório para uma cultura política e institucional de caráter educativo pautada pelos referenciais dos direitos humanos requer confrontar-se com práticas instituídas pelos arcaísmos e autoritarismo social, tão peculiar à cultura política das elites brasileiras que ao longo de décadas sustenta seu entendimento discricionário para com as crianças e adolescentes das camadas populares e suas experiências de exclusão e privação de toda ordem (Bidarra, 2011, p. 230-231).

Deste modo, embora o SINASE seja um marco normativo importante, sua eficácia depende da superação dos desafios ora elencados e muitos outros, e do fortalecimento de uma gestão que seja democrática e participativa além da ampliação de investimentos públicos. O

SINASE se reduz a uma proposta formal, quando a pedagogia que deve orientá-lo deixa de ser crítica e emancipadora e se torna reprodutora de desigualdade, subalternidade e conseqüentemente de apoio a um projeto sociopolítico de exclusão e punição. A potência transformadora da socioeducação reside justamente na construção coletiva de alternativas que promovam justiça, inclusão e o reconhecimento social desses jovens.

O alinhamento de ações e todo arcabouço previsto nesta lei, não prescinde de um entendimento acerca do conceito de Socioeducação. Ao contrário, compreender do que falamos quando o assunto é Socioeducação se torna imprescindível para uma atuação alinhada e promotora de direitos, que caminha na direção da inclusão social de fato e de direito. A seguir passamos a refletir sobre a constituição e compreensão dessa temática.

### **3.2 Socioeducação: Fundamentos conceituais**

Conceituar o termo “socioeducação” não é uma tarefa simples, uma vez que ele pode ser utilizado em diversos contextos. Sua aplicação vai além de executar medidas socioeducativas, visto que abrange ações que remetem à ideia de educar para os direitos humanos em escolas comunitárias; desenvolvimento de comunidade; campanhas de prevenção ao uso de drogas e fortalecimento de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade, entre outras iniciativas. No entanto, neste estudo, a socioeducação será analisada conforme prevista pelo ECA, quando se refere ao conjunto de medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional. Assume-se, portanto que

[...] o conceito de socioeducação nasce com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), importante marco legal e regulatório dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, instituído pela lei nº 8.069 em julho de 1990. Contudo, no referido estatuto, não há nenhuma formulação teórica sobre o conceito de socioeducação; na verdade, o termo não aparece no ECA, apenas sua forma adjetiva, em expressões como programa socioeducativo e medida socioeducativa (Bisinoto, *et al.*, 2015, p. 579).

Ao evidenciar o paradoxo entre a importância do termo socioeducação e a lacuna teórica e conceitual existente, Raniere (2014, p. 178-179) problematiza:

[...] se as Medidas já estavam presentes desde 1927 no Código de Mello Mattos, se continuaram sendo utilizadas no Código de Menores, o que quer o ECA, nos capítulos dedicados aos adolescentes em conflito com a lei, nominando-as, agora, como socioeducativas? Afinal, se o Código de Mello

Matos encaminhava adolescentes ao cumprimento de ‘Medidas’, se o Código de Menores também encaminhava adolescentes ao cumprimento de ‘Medidas’, e hoje – sob vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente – os adolescentes são encaminhados às ‘Medidas Socioeducativas’ aparentemente a localização destas forças parece depender muito mais do conceito de socioeducação do que propriamente das medidas. Já que as medidas permanecem, e a novidade, a diferença inaugurada pelo Estatuto, é a incorporação deste conceito. Ou seria justamente o contrário, seria a socioeducação um eufemismo criado para aperfeiçoar, reordenar, fortalecer um dispositivo inaugurado pelo Código de Mello Mattos?

Raniere (2014) provoca o leitor e traz a ambiguidade entre a permanência estrutural das medidas e uma suposta inovação representada pelo termo socioeducação. Tal questão leva a refletir se de fato houve uma ruptura paradigmática como anunciada nos documentos legais ou apenas uma reconfiguração simbólica de práticas historicamente punitivas. Dessa forma, problematizar o conceito de socioeducação torna-se imprescindível para que, para além do discurso, seja possível compreendê-lo em sua dimensão política, pedagógica e ética, investigando se, de fato, houve uma mudança paradigmática. Deste modo, explicar as diferentes concepções de socioeducação que estão em debate e analisar suas potencialidades e limitações é necessário para compreender se, de fato, há uma efetividade nas ações voltadas à responsabilização e inclusão social dos adolescentes.

Deste modo, ao considerar a relevância do conceito de socioeducação como base para a ação prática, Santos (2020) esclarece que, o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa (1949-2011), um dos redatores do ECA, visou romper com a lógica punitivista e de criminalização do antigo Código de Menores. Santos apresentou o conceito de Socioeducação inspirado no Poema Pedagógico, de Anton Makarenko<sup>28</sup>, o que mudou as “medidas” aplicadas aos “menores infratores” em “Medidas Socioeducativas”, cujo caráter pedagógico deveria sobressair ao punitivo, visto que compreende o adolescente como uma pessoa em desenvolvimento. Deste modo, “o conceito de Socioeducação carrega, desde seu nascedouro, uma intencionalidade de ruptura com a lógica punitiva e criminalizante, guardando uma relação de proximidade com a ideia de educação social” (Santos, 2020, p. 188).

Esta visão, alicerçada na educação social, não é a única atribuída a definição de Socioeducação, pois há um emaranhado de concepções que caminham por direções diversas e

---

28 Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) pedagogo ucraniano que se especializou no trabalho com jovens abandonados, especialmente os que viviam nas ruas e estavam associados ao crime. O trabalho de Makarenko possui forte inspiração marxista, e sua obra mais importante, Poema Pedagógico, é um relato de experiência acerca da educação social a meninos e meninas em situação de rua e/ou autores de atos infracionais, em uma colônia na extinta União Soviética, década de 1920. Obra dividida em três volumes” (Santos, 2021, p.63-64).

que dificultam o alinhamento teórico conceitual do termo e da ação socioeducativa no “chão da fábrica” da operacionalização das medidas. Todavia, a conceituação é importante, pois possibilita formular e efetivar a Política Pública da Socioeducação, bem como respaldar e alinhar as práticas profissionais.

Silva, Alberto e Costa (2022, p. 1), com o objetivo de identificar um conceito principal acerca do tema, realizaram uma revisão bibliográfica e concluíram não haver uma definição clara e única acerca do termo “socioeducação”. Afirmaram ser esta situação um entrave para o fazer socioeducativo, uma vez que só se pode “construir e executar uma ação socioeducativa baseada em pressupostos teóricos consistentes”. Com base em suas análises, as autoras identificaram três principais concepções teóricas sobre socioeducação: a concepção da socioeducação enquanto *educação social*; *justiça restaurativa*; e *políticas públicas*.

A concepção da socioeducação como *educação social*, está fundamentada na Educação Popular e Social de Paulo Freire e na Pedagogia da Presença de Antônio Carlos Gomes da Costa. A concepção freireana se embasa na compreensão marxista, cujo foco são os segmentos minoritários, e a “finalidade é a superação das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia centrada na autonomia e construção da participação social como prática emancipatória” (Santos, 2020. p. 189).

O processo socioeducativo, portanto, deve ser significativo para o adolescente, de modo a permitir que ressignifique sua experiência e compreenda a medida aplicada não como punição, mas como possibilidade de transformação. Este modelo traz a ideia de protagonismo juvenil, em que a educação assume um papel mediador na reconstrução dos padrões de conduta, modo de vida e das relações sociais, o que prepara o adolescente para o convívio em sociedade (Silva; Alberto; Costa, 2022).

Além disso, essa concepção se aproxima da Pedagogia da Presença, defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa, que valoriza a construção de vínculos entre os profissionais e os adolescentes. O compromisso dos educadores, nesse contexto, vai além da mera aplicação das normas, visto que envolve uma postura de abertura, reciprocidade e corresponsabilidade no processo socioeducativo. De acordo com Costa (1997, p. 53),

A verdadeira relação educador-educando, do ponto de vista da Pedagogia da Presença, baseia-se na reciprocidade, entendida como a interação na qual duas presenças se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando uma à outra, uma nova consciência, um novo conteúdo, uma nova força, sem que, para isso, a originalidade inerente a cada uma seja minimamente posta em causa.

A segunda concepção associada à socioeducação é a da *justiça restaurativa*, cujo foco está na garantia de direitos e na responsabilização pelo ato infracional por meio de um processo dialógico entre adolescente e a comunidade. Ao contrapor-se à lógica retributiva, em que a punição visa à compensação do dano por meio do sofrimento que se impõe ao infrator, a justiça restaurativa propõe um modelo relacional e pedagógico, no qual o adolescente não é reduzido ao ato praticado, mas compreendido dentro de um contexto social mais amplo (Silva; Alberto; Costa, 2022).

Nesta concepção, a responsabilização não se dá apenas pela imposição da sanção, mas principalmente pela reflexão sobre os impactos do ato cometido e pelo envolvimento da vítima e da comunidade na reparação do dano. Dessa forma, o adolescente é estimulado a participar de práticas restaurativas que promovam o reconhecimento da vítima e da coletividade como partes essenciais no processo de responsabilização e reinserção social (Silva; Alberto; Costa, 2022).

Essa concepção está alinhada às normativas do SINASE, especificamente em seu Art. 35, que estabelece os princípios que regem a execução das medidas socioeducativas. No inciso III, o documento destaca a prioridade de práticas ou medidas restaurativas, enfatizando a necessidade de atender, sempre que possível, às demandas das vítimas. Essa diretriz busca fortalecer o caráter comunitário da medida socioeducativa, o que promove uma responsabilização mais integrada à sociedade (Brasil, 2012).

Conforme argumenta Zehr (2008), a justiça restaurativa permite que o infrator compreenda os impactos do seu ato e atue na reparação do dano. Diferentemente de abordagens segregacionistas, que podem reforçar o estigma e dificultar a reintegração do sujeito (Goffman, 1988). Dessa forma, como destaca Zaffaroni (2007), a socioeducação deve evitar modelos puramente punitivos, que perpetuam a exclusão, pautando-se na construção de um processo de responsabilização efetiva dentro do tecido social, no qual o adolescente assuma um papel ativo em sua trajetória e deixe de ser um objeto de uma decisão judicial para tornar-se um agente na reconstrução dos laços sociais desfeitos por meio do ato praticado.

A terceira concepção, que entende a socioeducação dentro da dimensão de política pública, baseia-se nos marcos normativos estabelecidos pelo ECA e pelo SINASE. Essa perspectiva reconhece o dever punitivo e sancionatório do Estado frente ao adolescente que cometeu uma conduta infracional; todavia, tal ação deve estar imprescindivelmente vinculada à oferta dos direitos que lhe são devidos enquanto cidadão de direitos e como pessoa em desenvolvimento (Silva; Alberto; Costa, 2022). Nesta concepção, as autoras apontam duas perspectivas distintas: uma de viés crítico-dialético e outra de viés positivista, utilizada como

instrumento de controle e ajustamento social. Na perspectiva crítico-dialética, as políticas são resultados da luta de classe entre trabalhadores e o capital, com o Estado na condição de mediador. Todavia, embora as políticas sejam conquistas, não são a solução para as desigualdades sociais. Já na perspectiva positivista, as políticas são pensadas sob o prisma econômico e político - redução de custo para a reprodução da força de trabalho, uma vez que o Estado assume uma parcela desses gastos e desonera o capital, o que conseqüentemente aumenta seu lucro. Além disso, as políticas não são neutras; elas captam as demandas sociais e as transformam em ações estatais a fim de reduzir as crises e manter os indivíduos produtivos, sem que alterem estruturas de desigualdade que sustentam o sistema (Silva; Alberto; Costa, 2022).

Diferente da Doutrina da Situação Irregular, que limitava o Estado a uma ação punitiva e repressora, a socioeducação nesta perspectiva de política pública busca o equilíbrio entre responsabilização e proteção integral. Assim, concomitante à ação estatal de correção, há também a garantia de direitos sociais como educação, saúde e assistência social, como apontado no Art. 8 do SINASE, visto que essas garantias são fundamentais para a reintegração do adolescente, mas não só para isso, como também para a elevação do jovem à condição de cidadão (Brasil, 2012).

Nesta concepção, a socioeducação deve ser intersetorial, visto que articula diferentes políticas públicas os serviços necessários a cada realidade trazida pelos adolescentes de forma individualizada. Além disso, a responsabilidade pela socioeducação não recai apenas sobre o Estado, mas também sobre a família e a sociedade, que devem atuar conjuntamente para criar condições favoráveis ao desenvolvimento do adolescente (Brasil, 2012).

Aguinsky e Capitão (2008) afirmam que a ação socioeducativa deve fazer sentido para gerar responsabilização. Todavia, o sentido se dá mediante uma gama de direitos acessados, não apenas durante o cumprimento da medida socioeducativa, mas também ao longo da vida do adolescente e sua família. Com relação a esta proposição, Tajadas (2005, p. 286-287) destaca que:

[...] ao não assegurar direitos, tanto no meio fechado quanto no aberto, o Sistema acaba por centrar-se na face punitiva, cumprindo o papel que sempre teve. Ao deixar de dotar as medidas de sentido, confirma seu vazio valorativo e não produz novos efeitos sobre a subjetividade do adolescente, bem como quanto às suas condições concretas de vida. A inovação do paradigma da garantia de direitos impõe a subversão dessa ótica. Desafia a pensar outras práticas que articulem responsabilização com cidadania.

Ao adotar como base essas três conceituações teóricas, compreende-se que elas não são autoexcludentes nem contraditórias, mas convergentes e até complementares, pois todas conduzem a uma perspectiva de Direito Penal Mínimo no tratamento da questão do adolescente em conflito com a lei. Tomada em conjunto, essa visão entende que as sanções criminais devem ser o último recurso, visto que privilegia a responsabilização, a educação e a reinserção social.

Enquanto a concepção da socioeducação como educação social procura romper com a lógica punitivista e defende uma prática educativa que visa à autonomia, à construção de vínculos e à promoção do protagonismo juvenil em busca de um ideal de transformação não só pessoal como social, - elementos esses essenciais para a apropriação dos direitos humanos por parte dos adolescentes; a abordagem da justiça restaurativa ressalta a importância do diálogo e da reparação dos danos, visto que envolve, além do adolescente a vítima e a comunidade, de modo que a construção do processo de responsabilização transcende a mera punição. Já a perspectiva da socioeducação enquanto política pública propõe o equilíbrio entre o Estado punitivista e o Estado de Direito, o que reforça a necessidade de uma ação intersetorial que integra as diferentes políticas em favor de uma real inserção do adolescente enquanto sujeito de direitos e pertencente a uma comunidade (Aguinsky; Capitão, 2008; Silva; Alberto; Costa, 2022; Zehr, 2008).

Todas essas abordagens trazem desafios e potencialidades para a operacionalização das medidas socioeducativas. Enquanto o conceito de educação social demanda a construção de um ambiente de aprendizagem que passe pelo vínculo e a valorização do adolescente como sujeito da sua história e da sua transformação, a justiça restaurativa requer uma mudança de cultura e das estruturas institucionais, com formação de profissionais para mediar conflitos e promover a integração vítima, ofensor e comunidade. Já a abordagem de política pública impõe a necessidade de integração e de um contínuo trabalho em rede, com um fluxo voltado à centralidade dos direitos e necessidades do indivíduo enquanto cidadão. Trata-se de um sujeito inserido em um contexto de desproteção e desvalorização, que precisa ser revertido para que efetivamente a medida socioeducativa faça sentido e vá além de um mero cumprimento punitivista.

Todavia, Santos (2021) problematiza a questão da conceituação quando isso se torna uma forma de naturalizar uma ideia, robotizar discursos, esvaziar sentidos e, conseqüentemente despolitizar o fazer. Santos (2021, 62, grifos do autor) alerta que “Naturalizar usos também é ‘dessignificar’. Esvaziar completamente o conceito de seu sentido político, reduzindo-o a mero termo, com um fim em si mesmo”. E, como afirma

Agamben (2002, p. 88), “Na vida dos conceitos, há um momento em que eles perdem a sua inteligibilidade imediata e, como todo termo vazio, podem carregar-se de sentidos contraditórios”.

Contudo, se o conceito de socioeducação se esvaziar de seu potencial transformador, ao limitar-se à mera proposta de mudança individual, sem desafiar as estruturas de dominação que produzem a marginalidade, ele se converte em um simulacro – uma falsificação desprovida de seu sentido político e revolucionário (Peixoto, 2016). No Brasil, a socioeducação nasce em um contexto marcado pela diminuição do Estado Social e pela expansão de um Estado Penal, o que impõe a necessidade de se compreender como esses conceitos se operacionalizam na prática e a quais interesses realmente servem. Conforme Santos (2021), se a socioeducação não abala as estruturas que perpetuam a exclusão, ela permanece como instrumento de controle e contribui para a manutenção de um sistema que privilegia a repressão em vez da emancipação e inclusão dos adolescentes.

Para esta pesquisadora, resgatar o conceito emancipador da socioeducação é trazer possibilidades para o fazer socioeducativo. Vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, em que o poder ideológico e econômico é moldado pelo sistema capitalista. Neste contexto, os direitos são conquistados por meio de lutas, resistência e consciência de classe. A socioeducação, portanto, representa um espaço de emancipação e transformação sociopolítica para adolescentes e famílias que vivem em situação de marginalização e vulnerabilidade, o que possibilita mudanças reais em suas trajetórias.

Deste modo, para esta pesquisa, defendemos uma socioeducação que integra as visões mencionadas. Entendemos que não é possível dissociá-las nem suprimir nenhuma delas, pois compreendemos que ambas englobam a complexidade do cenário socioeducativo. Elas, inclusive, vêm ao encontro de um projeto de sociedade que mobiliza o indivíduo a assumir sua história e responsabilidades, mas que também coloca as políticas públicas como atores efetivos no processo.

Muitas são as fragilidades e desafios de uma proposta socioeducativa que se pretende emancipadora e que promova mudanças no cenário brasileiro: contudo, quando essa mesma proposta está fundamentada num olhar e fazer coletivos, as possibilidades de superação da atual condição aumentam, uma vez que sua compreensão acerca da complexidade imposta pela dinâmica socioeconômica se alarga com proposituras de superação mais consistentes e robustas. Desta maneira, compreender a socioeducação como interdisciplinar e integrar os diversos saberes que a constitui é fundamental para oferecer um atendimento mais alinhado às reais necessidades do socioeducando, no entendimento desta pesquisadora. A partir disso,

passaremos a analisar a dimensão interdisciplinar da socioeducação, com destaque no seu potencial de ruptura com práticas segregacionista e punitivista herdadas do antigo Código de Menores.

### **3.3 Socioeducação e interdisciplinaridade**

A Socioeducação surge a partir de uma compreensão articulada entre diferentes setores e saberes, sobre a necessidade de transição de um paradigma essencialmente sancionatório para outro fundamentado na proteção integral. Sua constituição como política pública, embora ainda em construção, reflete esse processo integrador e interdisciplinar, uma vez que envolveu diversos atores institucionais e sociais na elaboração de um marco normativo comprometido com as garantias processuais e pedagógicas das medidas socioeducativas.

Embora a interdisciplinaridade seja apontada como um princípio essencial à socioeducação, uma vez que esta se efetiva na interconexão de saberes, observa-se uma escassez significativa de estudos que aprofundem essa relação de forma sistematizada. Essa limitação na literatura acadêmica dificulta uma compreensão mais consistente acerca de como a interdisciplinaridade se operacionaliza na execução das medidas socioeducativas. O presente trabalho visa contribuir para o preenchimento dessa lacuna, evidenciando a importância de se refletir sobre o tema, sobretudo em trabalhos como este, que busca compreender como se dá o papel dos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que atuam nas medidas socioeducativas no processo de responsabilização dos adolescentes.

A própria constituição do SINASE reflete esse processo integrador, uma vez que, para sua construção, o CONANDA e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/SPDCA), em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e com o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD), reuniram, em encontros regionais e nacionais, juízes, promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e programas de atendimento socioeducativo, com o objetivo de debater e avaliar o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e a proposta de lei de execução das medidas socioeducativas. O que evidencia, já em seu nascedouro, essa articulação de saberes para efetivação de uma proposta que contribuiu para o propósito de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos (Brasil, 2006).

Considerando sua origem, o SINASE, enquanto política destinada à inclusão de adolescentes e jovens a quem se atribuem práticas infracionais, e que para tanto se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas sociais, é que o caráter interdisciplinar, que leva a concluir a incompletude dos saberes individuais, das abordagens institucionais, ganha centralidade no contexto da socioeducação, uma vez que como afirma um provérbio africano “é preciso uma aldeia para educar uma criança, ou seja, a educação e socialização de uma criança não é responsabilidade exclusiva de sua família, mas sim de toda a comunidade e de seus aparatos institucionais e governamentais, como bem prevê a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 227 (Brasil, 2025). Deste modo, o caráter interdisciplinar<sup>29</sup> da medida socioeducativa é um critério fundamental para compreender e atuar na realidade sociofamiliar e dinâmica da vida do adolescente. Nenhuma instância possui autonomia absoluta: o magistrado, por exemplo, carece de informações que vão além do texto legal; a compreensão do contexto sociofamiliar exige múltiplos olhares; e a própria execução das medidas carece de enfoque ampliado. Tal abordagem interdisciplinar aproxima-se da condição histórico-social do ser humano, cuja formação se dá por um emaranhado de vivências que não podem ser reduzidas a rótulos estereotipados ou análises unilaterais de fatos descontextualizados. Endossar uma atitude interdisciplinar é parte incontornável para a compreensão da realidade socioeducativa em todos os seus aspectos, a saber: individual, conjuntural, estrutural. De acordo com Fazenda (2012, p. 82),

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude e envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

---

29 O caráter interdisciplinar das medidas socioeducativas está previsto nos artigos 3º e 4º do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei nº 12.594/2012. O artigo 3º estabelece os princípios que devem reger o atendimento socioeducativo, e em seu inciso VII, menciona a atuação em rede e o caráter interdisciplinar do atendimento. Isso significa que o atendimento socioeducativo deve transcender os conhecimentos institucionais, envolver a rede local e profissionais de diferentes áreas, a fim de garantir uma abordagem ampla que contemple as diversas demandas do adolescente. O artigo 4º reforça a importância da abordagem interdisciplinar no atendimento ao adolescente” (Brasil, 2012). Na prática, o trabalho interdisciplinar, se aplica através de atitudes dialogadas entre os profissionais que atuam na operacionalização da medida socioeducativa (gestor, equipe técnica, equipe saúde, equipe pedagógica e agentes socioeducativos) e envolve também a rede de atendimento socioeducativo do município, por meio das políticas públicas que compõe os direitos básicos que todo sujeito necessita.

Nesse trecho, Fazenda (2012) apresenta a interdisciplinaridade não como um método, mas como uma postura ética e existencial diante do conhecimento e da experiência concreta e histórica do sujeito. Ela extrapola o campo técnico-científico e se apresenta como uma prática cotidiana de escuta, diálogo e abertura para novos paradigmas. Para a socioeducação, essa postura é fundamental, uma vez que seus objetos de intervenção são sujeitos em processo de construção e de reconstrução de trajetórias, o que exige dos profissionais que lidam com ele, além de conhecimentos técnicos, também disponibilidade para a escuta e disposição para rever seus próprios saberes. A consciência crítica em reconhecer os limites do conhecimento individual e a abertura para construir coletivamente reflete postura profissional que deve orientar a ação interdisciplinar e torna o trabalho humano, potente e transformador. Nessa direção, a prática interdisciplinar exige, conforme os preceitos de Fazenda (2012), uma postura de criticidade. Não basta que as especialidades apenas interajam; é preciso que contribuam para a resolução coletiva do problema, assumindo uma preocupação com o todo do adolescente e não apenas com o fragmento técnico de cada área.

Assim, tanto na aplicação quanto na execução da medida socioeducativa, é necessário articular diversos saberes. O juiz consulta o Ministério Público, a Defensoria e a equipe responsável pela execução. A equipe técnica ouve o adolescente, a família e dialoga com a rede local do território de origem. A complexidade das demandas sociofamiliares e do fazer institucional exige um olhar multifacetado, pois nenhum órgão, isoladamente, é capaz de lidar com todas as questões. O diálogo é essencial para garantir uma ação justa e eficaz. A garantia de direitos é o carro-chefe do fazer socioeducativo, pois o adolescente deve ter acesso aos direitos fundamentais do qual todo ser humano é partícipe. Esse acesso é incontornável para o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania em um Estado democrático de direito, como o do Brasil. Desta forma, o trabalho em rede, principalmente na execução das medidas socioeducativas, deve estar alinhado às garantias e alicerçado nelas, de tal modo que vá além da regra legal, mas que de fato atinjam de forma personalizada, as necessidades de cada jovem inserido no sistema socioeducativo.

Para isso, o documento legal de orientação a respeito da Política de Atendimento Socioeducativo denomina essas articulações de “alianças estratégicas” (Brasil, 2006, p. 54), ao registrar que compete aos serviços responsáveis pela execução das medidas socioeducativas buscar parcerias que possibilitem o acesso aos bens e serviços de que o adolescente e sua rede familiar necessitam para o pleno exercício da cidadania prevista em lei. Essas alianças constituem desafios para um olhar e um fazer interdisciplinares, uma vez que

exigem uma postura dialógica e flexível entre os serviços. Devem visar ao alargamento de horizontes e, portanto, demandam a harmonização de perspectivas entre todos os envolvidos na socioeducação, desde o sistema de justiça até os profissionais que atuam diretamente na execução das medidas, a fim de garantir o melhor interesse do adolescente, conforme preconiza o ECA (1990). Koga (2011) discute a inter-relação entre as políticas públicas e o sujeito que delas necessita, para que novas formas de gestão sejam introduzidas. Desta forma, o fazer socioeducativo deve ocorrer em interlocução entre seus atores, gestão do serviço, rede socioassistencial, comunidade, adolescente e família, o que promove um trabalho conjunto, articulado e horizontal. Assim é possível construir serviços inovadores que se ajustem às necessidades individuais dos sujeitos, em vez de exigir que estes se adaptem a programas rígidos e descontextualizados de suas vivências, realidades e demandas. Dessa perspectiva,

A intersetorialidade torna-se, assim, uma qualidade necessária ao processo de intervenção. Programas, projetos, equipes técnicas são desafiados ao diálogo, ao trabalho conjunto. Junto à intersetorialidade, tendo-se como parâmetro e perspectiva a inclusão social, há de se fazer presente a participação dos membros da comunidade envolvida, enquanto sujeitos do processo e garantidores da continuidade da proposta (Koga, 2011, p. 271).

Nesse sentido, é preciso romper com a lógica de programas socioassistenciais que exige do sujeito uma adaptação passiva a estruturas previamente estabelecidas e que desconsideram suas singularidades e contextos de vida. A ação socioeducativa não pode se basear em modelos engessados, mas deve partir das relações, experiências e necessidades concretas dos adolescentes. Como afirmam Bisinoto *et al.* (2015, p. 577):

[...] o homem intervém sobre a natureza e, a partir dela, constrói as condições objetivas para sua sobrevivência. Essa capacidade de transformar ou adaptar as condições naturais que estão à sua volta, ao invés de se adaptar obrigatoriamente a elas, é o que diferencia essencialmente os homens dos outros animais.

Os autores destacam a capacidade humana de transformar o meio, em vez de apenas se adaptar a ele, essa é uma expressão mais autêntica da condição humana e que transmite o seu potencial, uma vez que é um princípio orientador da prática interdisciplinar transformar a realidade. No entanto, caso as práticas institucionais esvaziem esse potencial transformador, à medida que enquadram os sujeitos a modelos pré-estabelecidos e fazem com que deixem de ser protagonistas de suas próprias histórias para apenas reproduzirem o que já está pré-

formatado e normatizado, a função interdisciplinar perde seu poder e potencial. Essa lógica reducionista compromete não apenas a eficácia dos programas, mas sobretudo a dignidade, a autonomia e o potencial criativo dos jovens atendidos, bem como dos servidores em suas variadas funções que também perdem sua especificidade e potencialidade. Em contrapartida, a perspectiva interdisciplinar, valoriza a escuta, a troca de saberes e a complexidade das vivências humanas, com o intuito de resgatar a centralidade do sujeito e promover práticas que se construam a partir de suas necessidades reais, e limitações concretas. Assim, os serviços públicos passam a ser espaços de reconstrução de sentidos e trajetórias, visto que atuam de forma dialógica, plural e comprometida com a transformação social.

É importante destacar que não é a simples conjugação de várias ações de diferentes setores que caracteriza uma atuação interdisciplinar – o que, segundo Koga (2011), pode representar uma armadilha para a própria intersectorialidade. Para a autora, o que de fato configura um fazer interdisciplinar é a construção de uma ação comum, originada a partir de um ponto de partida compartilhado, que orienta quais tipos de intervenção serão realizados. Deste modo, a socioeducação deve ter como ponto de partida o sujeito, e não os serviços. Toda a rede deve estar alinhada a esse denominador comum: o sujeito como início e fim da ação socioeducativa, e os serviços organizados em função das suas demandas.

A partir desta compreensão, o alinhamento institucional entre os vários setores que executam a ação deve ser construído a partir de princípios comuns, pactuados coletivamente, que reconheçam a centralidade do sujeito e sua singularidade. Esse alinhamento vai além de ações de cooperação entre os setores, mas uma prática de comunicação constante e um projeto político-pedagógico compartilhado que supere a lógica hierárquica que fragmenta o atendimento. Cada profissional, a partir de seu campo de conhecimento, contribui de forma integrada e intencional para uma ação que respeite o tempo, as necessidades e os contextos do adolescente. A atuação interdisciplinar, torna-se então uma construção diária e relacional, ancorada na ética do cuidado e na corresponsabilidade institucional (Koga, 2011).

Desta maneira, como afirmam Japiassu (1976) e Fazenda (2012), a interdisciplinaridade implica uma troca efetiva entre os conhecimentos que promovem a integração de instrumentos, métodos e resultados e possibilitam uma compreensão mais ampla da realidade. Essa abordagem favorece práticas mais coerentes com as necessidades concretas dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a medida socioeducativa, para que seja eficaz, deve partir do alinhamento e da coerência das ações institucionais, especialmente quando essas ações são construídas de forma integrada entre os membros da equipe. Quando

há uma linguagem comum que complementa, e não fragmenta as práticas, o processo de responsabilização torna-se mais significativo. Essa articulação não se restringe a aspectos técnicos, mas revela um compromisso ético com a construção coletiva e humanizada da socioeducação.

A socioeducação é, a rigor na, uma construção coletiva, como corrobora Melo (2022, p. 48):

[...] a socioeducação é coletiva, feita para e com o coletivo, afirmando que a educação sociopedagógica deve fortalecer laços de reconhecimento social, autônoma, diversidade e cultura. Reconhecer-se no outro e buscar reconhecimento individual a partir do coletivo, requer novas formas de pensamentos e maneiras de enfrentar os conflitos sociais que lhe são apresentados.

Dentro desta lógica coletiva e relacional, destaca-se o papel do SINASE, como estrutura normativa que orienta a Política Pública da Socioeducação e exige um trabalho articulado entre diferentes áreas do saber. Como afirmam Brasil *et al.* (2020), os agentes socioeducativos constituem uma equipe interdisciplinar formada por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e educadores sociais<sup>30</sup>, que assumem simultaneamente funções educativas e sancionatórias. Essa dupla exigência gera tensões que afetam diretamente o cotidiano e a subjetividade desses profissionais e exige posturas coerentes, éticas e integradas. Caso a atuação entre a equipe seja fragmentada, corre-se o risco de que parte dos profissionais priorize o caráter sancionatório da medida, enquanto outros enfoquem exclusivamente o aspecto educativo, que resulta em ações desconectadas, comprometendo a efetividade do atendimento e gerando o enfraquecimento do impacto da socioeducação na trajetória do adolescente. Nesse sentido,

Muito embora as ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional (técnicos e educadores) sejam diferenciadas, essa diferenciação não deve gerar uma hierarquia de saberes, impedindo a construção conjunta do processo socioeducativo de forma respeitosa, democrática e participativa. Para tanto, é necessário garantir uma dinâmica institucional que possibilite a contínua socialização das informações e a construção de saberes entre os educadores e a equipe técnica dos programas de atendimento (Brasil, 2006, p. 48).

---

30 No estado do Paraná, a partir de 2017 houve alteração da nomenclatura de educador social para agente de segurança socioeducativo, por meio da Lei n. 19131, de 25 de setembro de 2017, art. 5º I (Paraná, 2017).

É nessa complexidade do fazer socioeducativo que Fazenda (2012) afirma que pensar interdisciplinarmente requer consciência crítica, respeito e abertura ao diálogo cotidiano. A atuação das equipes técnicas deve ser permeada por uma escuta ativa, por trocas horizontais e pela constante reconstrução de estratégias. Alvarenga *et al.* (2011) reforçam que a interdisciplinaridade atua nas fronteiras dos saberes, e essa atuação nas margens é justamente o que permite integrar e compreender melhor a realidade dos adolescentes em conflito com a lei, e o fazer socioeducativo entre as equipes.

Desta forma, a abordagem socioeducativa deve ir além da soma de conhecimentos técnicos: deve buscar compreender e intervir nas múltiplas dimensões da realidade do adolescente promovendo uma responsabilização ética, contextualizada e transformadora. Pombo (2008) destaca que a interdisciplinaridade surge quando os limites dos campos disciplinares são tensionados e propõe uma prática de convergência de saberes voltada à resolução de problemas reais e complexos. As divergências de compreensão a respeito da realidade, e a complexidade das vivências de jovens envolvidos com a criminalidade, gera essas tensões no ambiente profissional e somente a postura interdisciplinar, leva as equipes a avançar de forma ampliar o conhecimento e propor ações que venham de encontro com essa complexidade.

Ao ser concebida como uma espiral que articula e expande os saberes, conforme a imagem sugerida por Fazenda (2012), a interdisciplinaridade torna-se vital para robustecer o processo socioeducativo. Ela contribui para práticas mais integradas, humanizadas e condizentes com a dignidade e os direitos dos adolescentes. Isso é fundamental para que a socioeducação deixe de ser mera reprodução de dispositivos punitivos e se afirme como prática transformadora.

Contudo, como afirma Moreira (2013), o fazer interdisciplinar é permeado por inúmeros desafios. Quando há fragmentação e a descontinuidade das ações entre setores, serviços e políticas públicas, isso compromete diretamente a efetividade da proposta socioeducativa. Essa desarticulação pode manifestar-se tanto nas práticas institucionais quanto na organização das equipes e dos serviços da rede, visto que operam sob orientações e referenciais teóricos diversos, muitas vezes sem um alinhamento comum. A ausência de definição clara e coletiva das atribuições dos atores institucionais gera sobreposição de funções, lacunas na oferta de serviços e descontinuidade no acompanhamento. Como consequência, os adolescentes e suas famílias enfrentam um sistema descoordenado, ineficaz e frequentemente mais punitivo do que inclusivo. Para Moreira (2013, p. 100),

Distinções significativas na organização das equipes, nas orientações e nos acúmulos teóricos e técnicos são alguns aspectos que precisam ser ressaltados em face da conhecida desarticulação entre as políticas sociais, o que traz consequências perversas para o usuário e suas famílias.

Em um contexto de desarticulação, o olhar dirigido ao adolescente, enquanto sujeito da ação socioeducativa, não pode ser construído nem compreendido de forma dissociada de seu contexto social e relacional. A formação do sujeito é um processo coletivo e contínuo, como destacam Bisinoto *et al.* (2015, p. 578), ao afirmarem que

Entende-se, assim, que o processo de formação ou de desenvolvimento da pessoa não é uma questão apenas individual ou de foro íntimo, mas é um processo social. As formas de pensar, sentir e agir dos adolescentes e jovens formam-se na interação e na troca com o meio social no qual vivem. É essa concepção de ser humano como um ser em relação e em permanente construção por meio das relações que estabelece que traz, inevitavelmente, a indiscutível necessidade da educação, de uma ação intencionada para a constituição de si e do outro. Essa compreensão, por sua vez, tem importantes desdobramentos para a socioeducação e para as medidas socioeducativas, as quais estão fortemente orientadas para o desenvolvimento do potencial dos jovens.

Compreendendo o sujeito como um ser relacional, que se constrói no cotidiano de suas vivências, e que atua por meio destas vivências a fim de transformar as realidades, a atuação interdisciplinar é imprescindível, uma vez que ela se propõe a romper com visões unilaterais e justaposições de saberes. Nessa abordagem, todos os atores do processo têm um saber que vem de suas vivências, acrescido de conhecimentos teóricos ou não, todavia não deixa de ser um saber e que necessita ser incorporado. Como defendem Japiassu (1976), Pombo (2008) e Fazenda (2012), a postura interdisciplinar é coletiva e traz o diálogo para a ação, por meio de uma criticidade epistemológica, compromisso ético e abertura à complexidade do real. Na socioeducação, isso significa reconhecer os sujeitos envolvidos na ação e por meio de uma postura horizontal que acolhe os saberes, tendo em vista que nenhum conhecimento isolado, é capaz de responder às múltiplas dimensões que atravessam a vida dos adolescentes.

A fragilidade do adolescente, enquanto um ser em desenvolvimento, não anula sua experiência e conhecimento do vivido, assim como o conhecimento teórico-metodológico institucional não é absoluto nem suficiente por si só. Os saberes devem se encontrar em um espaço dialógico, de escuta e construção conjunta. A experiência do adolescente deve ser o insumo para a elaboração de práticas mais eficazes, éticas e contextualizadas. A articulação dos saberes e a construção coletiva de estratégias devem se transformar em práticas

verdadeiramente transformadoras, o que torna a interdisciplinaridade um instrumento ético-político indispensável à promoção de uma sociedade mais inclusiva.

Todavia, faz-se necessário problematizar a questão da interdisciplinaridade enquanto instrumento de construção coletiva de saber e ação crítica e transformadora da realidade e como combate do sistema de controle e punição. De acordo com Santos (2009), a epistemologia do Norte<sup>31</sup> é um regime de conhecimento que naturaliza a superioridade do pensamento eurocêntrico e capitalista, ao sustentar-se sobre a negação e a invisibilização de outras formas de saber e existir. Esse paradigma se expande para além dos limites da produção acadêmica e se infiltra no tecido social, o que hierarquiza pessoas e conhecimentos. Assim, autoridades institucionais, representada pelo Estado, pelas forças de segurança, pelas políticas públicas e até mesmo pelas instituições socioeducativas, são legitimadas como detentoras do saber e da razão, enquanto os sujeitos historicamente marginalizados, como os pobres, os negros e os adolescentes em conflito com a lei, são tratados como subalternos, portadores de uma racionalidade menor ou inexistente. Esse processo reforça uma dicotomia colonial entre “totalmente humanos”, “menos humanos” e “não humanos” (Douzinas, 2016), o que Santos (2009), caracteriza como um verdadeiro *epistemicídio*. Nesse contexto, as políticas públicas tornam-se ferramentas de manutenção do *status quo*, voltadas não à emancipação dos sujeitos, mas à sua domesticação dentro da ordem neoliberal.

O Estado neoliberal, ao promover a fragmentação dos serviços, o silenciamento das vozes dissidentes e o esvaziamento do coletivo, atua deliberadamente para impedir qualquer alinhamento conceitual ou político que possa ameaçar sua estrutura. Trata-se, em última instância, da velha lógica colonial reeditada: dividir para governar, desarticular para controlar. A interdisciplinaridade, por sua natureza dialógica e integradora, confronta essa lógica ao propor a escuta, a valorização dos saberes subalternizados e a construção coletiva de alternativas para a realidade sócio-política e econômica desta população (Poulantzas, 1971; Miranda; Paiva, 2021; Baratta, 2002).

A perspectiva crítica adotada por esses autores indica como o fazer interdisciplinar é permeado por inúmeros desafios. A descontinuidade das ações entre setores, serviços e políticas públicas, em um contexto de fragmentação induzido pela lógica neoliberal (Santos, 2009), compromete diretamente a efetividade da proposta socioeducativa. Essa desarticulação

---

31 Epistemologia do norte: conjunto de saberes produzidos principalmente na Europa e América do Norte, baseados em uma lógica colonial, capitalista, patriarcal e eurocêntrica. Essa epistemologia promove o que ele chama de “*epistemicídio*” – o apagamento sistemático de outros modos de saber e viver, é a desvalorização e destruição sistemática de formas de conhecimento que não se encaixam nos padrões eurocêntricos, científicos ou dominantes (Santos, 2009).

pode se manifestar tanto nas práticas institucionais quanto na organização das equipes e dos serviços da rede, que operam sob referenciais teóricos e metodológicos diversos, sem um alinhamento comum. Conforme estabelecido pelas diretrizes do SINASE, a efetivação do processo socioeducativo exige uma ação conjunta da equipe multidisciplinar, de modo que a diferenciação das funções não deve gerar uma hierarquia de saberes que impeça a construção conjunta do processo socioeducativo de forma respeitosa, democrática e participativa (Brasil, 2012).

Nesse cenário em que a interdisciplinaridade se choca com a realidade de precarização, a prática cotidiana tende a adotar uma lógica multidisciplinar. Conforme o entendimento de Fazenda (2011), a multidisciplinaridade caracteriza-se pela soma de opiniões isoladas ou pela justaposição de diferentes disciplinas que atuam lado a lado em um mesmo problema, mas sem uma interação profunda, o que para a autora, levaria ao “encasulamento e à manutenção do *status quo*” (Fazenda, 2011, p. 71), resultando, no caso da socioeducação, na prevalência da lógica de controle sobre o pedagógico.

Na socioeducação, a lógica multidisciplinar pode ser observada na contribuição de cada profissional que, embora importante, ocorre de forma isolada, no modelo do “eu faço isso, você faz aquilo”. Entretanto, essa ausência de diálogo e de um projeto político-pedagógico compartilhado é agravada por uma realidade institucional marcada pela prevalência da lógica de controle. Essas implicações são sugeridas pela alta proporção de agentes de segurança em relação aos demais profissionais que compõem a equipe, impondo uma estrutura de poder hierárquico contrária ao ideal de horizontalidade e reforçando a mensagem de que a segurança se sobrepõe às demais ações institucionais.

Essa dinâmica de poder, ao invés de resgatar a centralidade do sujeito, reforça a lógica reducionista e desempodera os sujeitos. Segundo o Guia de Práticas Circulares No Coração da Esperança (Watson; Pranis, 2014), quando o poder é exercido em hierarquias, ele é inevitavelmente exercido “sobre os outros”. Este modelo de dominação e controle tem efeitos prejudiciais, e faz com que aqueles sob essa autoridade se sintam desvalorizados e incapazes. Aplicado à socioeducação, essa hierarquia tem reflexos direto no adolescente e reforça o paradigma retributivo centrado na sanção e inviabiliza o fazer interdisciplinar. Dessa forma,

O poder, intrinsecamente, não é nem bom, nem ruim. O exercício do poder pode ser saudável e construtivo, ou pode ser desequilibrado e nocivo. Entretanto, quando o poder é usado em hierarquias, ele é exercido sobre os outros. “Poder sobre” tem frequentemente efeitos prejudiciais sérios. Os que estão no papel “sob poder” se sentem menos valorizados, menos capazes, e menos no controle de seus próprios destinos [...] O ímpeto para

autodeterminação e auto realização – ambos exigindo um exercício saudável e natural de poder – é uma necessidade humana inata. Frustrar esta necessidade desencadeia emoções profundas. Sentimento de impotência alimentam a raiva, depressão, dor e desesperança (Watson; Pranis, 2014, p. 32).

Em contrapartida, as práticas restaurativas, como o Círculo de Construção de Paz, oferecem um modelo metodológico para a concretização da horizontalidade e do diálogo exigidos pela interdisciplinaridade e podem ser um espaço de resistência ao silenciamento das vozes dos atores socioeducativos. O processo do círculo ajuda indivíduos e grupos a experimentar um poder saudável - ou “poder com” - na presença um do outro. Neste formato: “Cada pessoa tem voz; cada pessoa é valorizada; ninguém é mais importante do que ninguém no círculo” (Watson; Pranis, 2014, p. 32). Portanto, a resistência cultural e institucional à superação da lógica de controle está diretamente ligada à dificuldade de transformar o “poder sobre” em “poder com”, uma vez que a efetivação do trabalho interdisciplinar é intrinsecamente dependente da capacidade dos profissionais em dismantelar ativamente as assimetrias entre poder e saber.

Diante desta realidade, torna-se pertinente analisar como a ação socioeducativa se constitui na prática. No Paraná, o discurso institucional propaga a imagem de um “Estado modelo” no atendimento socioeducativo<sup>32</sup>. Essa narrativa oficial, porém, precisa ser problematizada: a atuação estadual está, de fato, comprometida com uma lógica interdisciplinar e emancipadora, ou repete práticas burocráticas, gerencialistas e centralizadoras, alinhadas a uma gestão neoliberal dos serviços? A fim de conhecermos melhor a política socioeducativa operacionalizado no Estado do Paraná, passaremos a apresentar a trajetória histórica da constituição desta política, com objetivo de compreender em que medida ela se distancia ou se alinha a práticas sancionatórias ou emancipadoras.

### **3.4 A Socioeducação no Estado do Paraná**

Com base no levantamento histórico realizado por Cossenti (2019), Pereira (2018), Micali (2009), Colombo (2006) e Oliveira e Figueiredo (2019) sobre a política de atendimento dado a adolescentes autores de ato infracional no estado do Paraná, observa-se

---

32 Discurso corriqueiramente verbalizado em capacitações que a autora participa referente ao atendimento socioeducativo do Paraná.

que sua origem remonta ao ano de 1857, com a criação de institutos asilares para ambos os sexos. Havia separação entre eles e, naqueles destinados aos meninos, ofertavam-se oficinas.

Todavia, assim como ocorria nas grandes cidades do país, o atendimento a essa população nos municípios do Paraná também seguiu a visão higienista, repressora e utilitarista<sup>33</sup>: “A base para internação de adolescentes que cometiam delitos no Paraná estava orientada por desembargadores, com o cunho policial, cujo objetivo principal era a limpeza da rua de crianças e a punição de infratores adolescentes” (Micali, 2009, p. 81).

Para contextualizar a evolução da política de atendimento a crianças e adolescentes no Paraná, o quadro a seguir apresenta um panorama das principais instituições e programas dedicados a este público no período anterior à Constituição Federal.

**Quadro 6:** Histórico das Instituições para Adolescentes Infratores no Paraná

Ano	Programa/Instituição	Localização	Público Atendido	Tipo de serviço
1857	Instituto asilares	Paraná	Adolescentes (ambos os sexos)	Asilo com oficinas para meninos.
1909	Colônia infantil	Curitiba (Bacacheri)	Crianças desvalidas, depois infratores	Abrigo
1918	Instituto disciplinar	Curitiba	Menores: 9 a 18 anos	Internação com trabalho agrícola.
1920	Patronato Agrícola	Curitiba	Adolescentes pobres	Educação moral e espiritual via trabalho agrícola.
1925	Juizado de menores	Paraná	Menores infratores	Judicialização e tutela.
1933	Escola de Reforma do Canguiri	Piraquara	Carentes, abandonados e infratores	Internação e trabalho agrícola.
1936	Escola de Pescadores Antonio Serafim Lopes	Paranaguá (Ilha das Cobras)	Adolescentes infratores e abandonados	Internação
1956	Estabelecimento Correccional de Canguiri	Piraquara	Todos os perfis juvenis	Correccional com foco agrícola.
1965	Escola para menores Prof. Queiroz Filho	Piraquara	Adolescentes infratores	Internação e trabalho.
	Instituto de Atenção ao Menor (IAM)	Paraná	Menores pobre e infratores	Assistência social e internação.

<sup>33</sup> Para aprofundar a discussão sobre a política de atendimento socioeducativo no Paraná, indicamos a leitura do estudo de Silva e Guedes (2022), que analisou 36 teses e dissertações produzidas entre 2012 e 2021. A pesquisa revelou que a produção acadêmica se divide em uma perspectiva crítica e analítica (que questiona o modelo atual) e outra tecnicista e burocrática (focada na gestão). O estudo também ressalta a carência de trabalhos sobre violência institucional, raça e gênero.

1971	Centro de Estudo do Menor e Integração com a Comunidade - CEMIC's	Paraná (24 unidades)	Adolescentes infratores	Estudo e integração com a comunidade.
1978	Serviços de Recepção e Triagem -SETREM e Centro de Estudo Diagnóstico e Indicação de Tratamento - CEDIT	Curitiba	Crianças e Adolescentes	Recepção, triagem e diagnóstico.
1980	Instituto de Atenção ao Menor - IAMs regionais	Várias cidades do Paraná	Menores infratores	Assistência
1987	Fundação de Ação Social do Paraná - FASPAR e Unidade Social Prof. Queiroz Filho	Piraquara	Adolescentes infratores	Assistencial e correccional.

Fonte: a autora, com dados de Cossenti (2019), Pereira (2018), Micali (2009), Colombo (2006) e Oliveira e Figueiredo (2019).

Como mostra o quadro, no Paraná, a política de atendimento a crianças e adolescentes em situação de pobreza e marginalização, no período anterior à Constituição Federal de 1988, revela um viés predominantemente punitivista e de controle social, tal qual aconteceu em todo o território brasileiro, como já abordado nesta dissertação. Instituições estabelecidas desde o início do século XX, como a Colônia Infantil, o Instituto Disciplinar e o Patronato Agrícola, rapidamente incorporaram menores infratores, o que marcou a segregação territorial da pobreza, muitas vezes no mesmo local, em Curitiba, no bairro do Bacacheri (Cossetin, 2012).

Como nos relata Colombo (2006), as ações nesses espaços visavam inculcar hábitos de trabalho, especialmente na área agrícola, com um enfoque educacional que buscava o “adestramento para serem mão-de-obra nos ofícios reservados aos pobres, ou seja, operários ou peões na agropecuária” (Colombo, 2006, 79). Mesmo com o Código Mello Mattos, em 1926/1927, que proibia o recolhimento em prisões comuns, as práticas socioeducativas no Paraná resultaram em superlotação e na criação de novos espaços correccionais. Essas instituições eram caracterizadas pelo isolamento, maus-tratos, alimentação insuficiente e pouca instrução. A diferenciação no ensino, educação literária aos abastados e ensino agrícola/industrial aos marginalizados, reforçava a ideia de que o trabalho era uma forma de “regeneração”, o que impedia a mobilidade social e mantinha uma classe a serviço do capital.

Essa trajetória pode ser compreendida pelas lentes críticas de Batista (1990) e Loïc (2003). Para Batista, a ênfase no trabalho agrícola como “regeneração”, a segregação de populações “indesejáveis” e a distinção educacional entre ricos e pobres, não era uma ação isolada, mas sim uma estratégia mais ampla de controle social para gerir as classes

subalternas, que tem operado no Brasil como um meio de reprodução do *status quo*. Complementarmente, a perspectiva de Loïc sobre a “penalização da miséria” e a gestão das populações marginalizadas leva à compreensão de que o sistema de “proteção” e “disciplina” no Paraná visava manter a ordem social e reproduzir uma força de trabalho subalterna, de modo que legitimava a marginalização dos pobres e os afastava do centro da sociedade.

Com a Constituição de 1988, embora o Estado do Paraná já houvesse implantado o Programa de Liberdade Assistida, este foi intensificado para reduzir internamentos; todavia, houve muitas resistências à mudança no trato aos encarcerados (Colombo, 2006). Segundo o autor, a resistência era motivada pelo benefício do diretor com a submissão dos internos e o ceticismo dos funcionários quanto à efetividade das mudanças.

A promulgação do ECA em 1990 forçou algumas mudanças, como a alteração do nome da instituição Queiroz Filho para Unidade Social Oficial Educandário São Francisco (Colombo, 2006). O governo de Roberto Requião de Mello e Silva, iniciado em 1993, baseava-se em princípios democráticos de orientação liberal e valorizava a cidadania, mas operava em um contexto marcado pela lógica de mercado e estruturas produtoras de desigualdade, o que limitou os avanços paradigmáticos no atendimento aos adolescentes (Cossetin, 2012). Contudo, ocorreram transformações simbólicas, como a substituição do termo “menor” por “educando”. Neste mesmo ano, foi criado o Programa de Educação para as Unidades Socioeducativas (PROEDUSE), o qual inseriu sistematicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas unidades, sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA – atendia às unidades de internação, de forma supletiva. A princípio, esse atendimento estava sob o encargo do Núcleo Avançado de Estudos Supletivos – NAES – São Francisco, criado por meio da resolução nº 3780/93, que funcionava no Educandário São Francisco e atendia ao ensino de 1ª a 4ª série. Só no ano de 1996, com a resolução nº 762/96, autorizou-se o funcionamento do ensino de 5ª a 8ª série (Cossetin, 2012, p. 102).

Em 1995, o Instituto de Ação Social do Paraná (FASPAR) foi transformada no Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), com o objetivo de consolidar uma política de proteção especial, que incluiu adolescentes infratores (Micali, 2009). Naquele período, as unidades de internação para adolescentes sentenciados, Educandário São Francisco (masculino) e Unidade Social Oficial Joana Miguel Richa (feminino) eram ofertadas unicamente em Curitiba.

Embora unidades de internação provisória tenham sido inauguradas em Londrina e Foz do Iguaçu (1997/1998), as sentenças de internação continuavam sendo cumpridas em Curitiba, o que gerava reclamações e quebras de vínculos familiares devido à vulnerabilidade econômica das famílias para se deslocarem até a capital do estado; além de que não havia um trabalho em conjunto com a rede do município de origem, o que contrariava todas as novas normativas legais. Posteriormente, o estado financiou unidades de internação provisória (Serviço de Atendimento Social - SAS) em outros municípios (Cascavel e Umuarama), com a execução terceirizada para os municípios. As medidas em meio aberto e a Casa de Semiliberdade (2002) se descentralizaram e passaram a ser organizadas pelo município de Londrina em um primeiro momento (Micali, 2009; Cossetin, 2012).

Em 2002, o Paraná possuía apenas três unidades de internação, que atendiam um total 341 adolescentes, o que resultava em uma média de 114 adolescentes por unidade, muito acima de outros estados da Região Sul<sup>34</sup>. Essa superlotação resultou em constantes rebeliões e mortes, amplamente divulgadas pela imprensa, como a de 2004 no Educandário São Francisco (7 mortes) e a de 2005 em Londrina com destruição quase completa do prédio (Cossetin, 2012).

Em resposta, o IASP publicou em 2006 os Cadernos da Socioeducação chamados “Práticas de Socioeducação” os quais direcionaram as ações socioeducativas, além de propor melhorias ao sistema por meio de concurso público, capacitação e a construção de cinco novas unidades. Em 2007, o IASP foi extinto e criada a Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ), com o intuito de implementar as ações propostas (Cossetin, 2012).

Durante a gestão de Roberto Requião (2003-2010), houve uma expansão significativa da rede, com a implementação de 28 novas estruturas, as quais incluíam 16 unidades de internação provisória, 6 de internação, 5 casas de semiliberdade e uma ala especializada. Essa ampliação buscou descentralizar e diversificar o atendimento, o que aproximou o Paraná dos parâmetros de estruturação da região Sul. Foram também pactuadas ações educativas (PROEDUSE/SEED) e de saúde, além do Programa de Qualificação Profissional, Práticas Culturais e o Programa Adolescente-Aprendiz, que visava inserir adolescentes em cumprimento de medida no trabalho, em órgãos da administração pública e cursos de qualificação.

---

34 Rio Grande do Sul contava com 15 unidades, que atendiam 844 adolescentes – uma média de 56 por unidade –, enquanto Santa Catarina possui 17 unidades, que atendiam 119 adolescentes, resultando em uma média de 7 por unidade (Cossetin, 2012).

Essas ações integradas, ampliação da infraestrutura e aprimoramento do trabalho, bem como ações articuladas com a educação, saúde, cultura e profissionalização, refletiam uma mudança de paradigma no atendimento socioeducativo, que se coaduna com as diretrizes e debates nacionais que ocorriam desde o final dos anos 1990. Assim, as iniciativas do Paraná durante esse período se mostravam alinhadas às transformações nacionais, que buscavam consolidar um sistema mais humanizado, eficiente e voltado à responsabilização com garantia de direitos, movimento que resultaria na efetivação do SINASE em 2012.

Contudo, como nos aponta Oliveira e Figueiredo (2019), apesar da intenção de se estabelecer uma gestão democrática e participativa, as diretrizes da política socioeducativa do Paraná, entre 2007 e 2015, apresentavam uma lógica centralizada em intervenções individuais. Em pesquisa realizada por Costa (2021), a gestão dos centros de socioeducação demonstrou que a democracia institucional ainda era fragilizada e, em alguns casos, elitista e centralizada na figura do gestor. Isso evidencia que, embora o Paraná se destaque em relação a outros estados na construção de um sistema socioeducativo mais humano, os desafios de uma gestão democrática e participativa ainda se manifestam, visto que refletem a tensão entre a letra da lei e a realidade das práticas institucionais.

Na área de investimentos, Cossetin (2012), ainda informa que, naquele período, o Estado, para o atendimento em internação e semiliberdade, destinou um montante de R\$33,6 milhões de reais, contra R\$2,8 milhões para medidas socioeducativas em meio aberto. Isso revela o nítido investimento em medidas de cunho mais sancionatório, embora este viesse na contramão das normativas oficiais que enfatizavam as medidas em meio aberto.

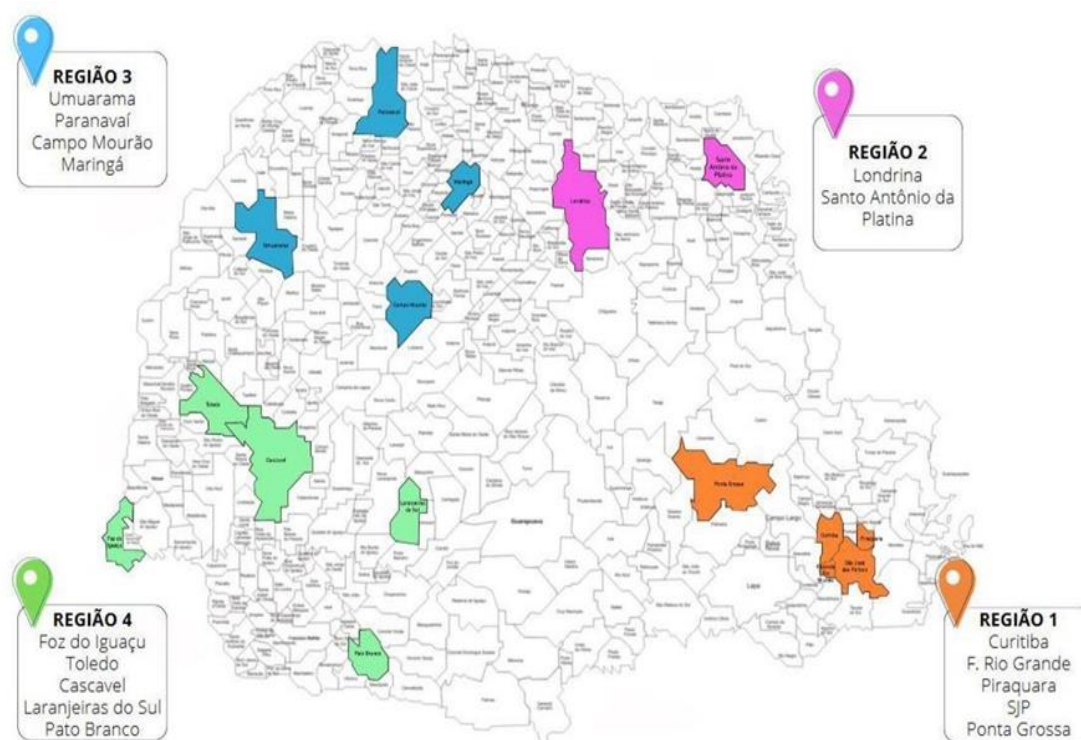
Diante da amplitude do levantamento histórico apresentado e da continuidade das transformações ocorridas ao longo dos anos, é possível sintetizar que, atualmente, as medidas socioeducativas de privação de liberdade, a saber: internação provisória, internação-sanção, internação e semiliberdade, nos municípios paranaenses, estão sob responsabilidade do Governo do Estado. A gestão dessas medidas é atribuída à Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, por meio da Coordenação Estadual de Gestão do Sistema Socioeducativo (CGS), e encontram-se organizadas por região. Há 28 unidades no Estado do Paraná, distribuídas em 16 municípios com capacidade para 1.213 adolescentes; todavia, há 553 vagas interditadas por problemas estruturais ou de recursos humanos<sup>35</sup>. As unidades de internação e semiliberdade estão distribuídas de forma a respeitar o limite de 150 km entre os municípios atendidos, para

---

35 Panorama de vagas disponibilizado no site da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania – Socioeducação, na data de 27 de maio de 2025.

garantir que os adolescentes permaneçam próximos de suas famílias e de seu território de origem, conforme o mapa do estado nos apresenta:

**Figura 2** – Mapa da localização das Unidades Socioeducativas do Estado do Paraná



**Fonte:** Resolução nº 12/2024 (PARANÁ, 2024c)

O quadro a seguir apresenta a capacidade redimensionada de cada unidade conforme previsto na Resolução nº 12/2024. Embora esta também indique a capacidade instalada, que corresponde ao total de vagas físicas existentes, optou-se por utilizar apenas a capacidade redimensionada, por refletir o número efetivo de adolescentes que cada unidade está autorizada a receber, em conformidade com os critérios de adequação definidos pelo Estado. Tal redimensionamento foi estabelecido para adequar-se ao coeficiente entre vagas ofertadas e servidores previsto pelo SINASE o (Paraná, 2024c).

Para atender até vinte adolescentes na medida socioeducativa de semiliberdade a equipe mínima deve ser composta por: - 01 coordenador técnico; - 1 assistente social; - 1 psicólogo; 1 pedagogo; - 1 advogado (defesa técnica); - 2 socioeducadores em cada jornada; 1 coordenador administrativo e demais cargos nesta área, conforme a demanda do atendimento [...] Para atender até quarenta adolescentes na medida socioeducativa de internação a equipe mínima deve ser composta por: - 1 diretor; - 1 coordenador técnico; - 2 assistentes sociais; 2

psicólogos; 1 pedagogo; 1 advogado (defesa técnica); demais profissionais necessários para o desenvolvimento de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração; - socioeducadores (Brasil, 2006, p. 44-45).

**Figura 3 - Quadro de vagas disponível por**

Região	Município	Unidade	Sexo	Capacidade Redimensionada						
				IP		I		SL		Total
				M	F	M	F	M	F	
Região 1 245 – vagas	Curitiba	CENSE Curitiba	M   F	54	6	0	0	0	0	60
	Curitiba	CENSE João M. Richa	F	0	0	0	15	0	0	15
	Curitiba	Semiliberdade Regina Fischeer Pessuti	F	0	0	0	0	0	5	5
	Curitiba	Semiliberdade Masculina	M	0	0	0	0	15	0	15
	Fazenda Rio Grande	CENSE Fazenda Rio Grande	M	0	0	25	0	0	0	25
	Piraquara	CENSE São Francisco	M	0	0	30	0	0	0	30
	Ponta Grossa	CENSE de Ponta Grossa	M   F	10	4	25	0	0	0	40
	Ponta Grossa	Semiliberdade Masculina de Ponta Grossa	M	0	0	0	0	10	0	10
São José dos Pinhais	CENSE São José dos Pinhais	M	8	0	37	0	0	0	45	
Região 2 149 vagas	Londrina	CENSE 1 Londrina	M   F	46	4	0	0	0	0	50
	Londrina	CENSE 2 Londrina	M	0	0	48	0	0	0	48
	Londrina	Semiliberdade Masculina de Londrina	M	0	0	0	0	9	0	9
	Santo Antônio da Platina	CENSE Santo Antônio da Platina	M	7	0	13	0	0	0	20
Região 3 184 vagas	Campo Mourão	CENSE Campo Mourão	M	4	0	11	0	0	0	15
	Paranavaí	CENSE Paranavaí	M	4	0	6	0	0	0	10
	Paranavaí	Semiliberdade Masculina Paranavaí	M	0	0	0	0	10	0	10
	Umuarama	CENSE Waldir Colli	M	6	0	9	0	0	0	15
	Umuarama	Semiliberdade Masculina de Umuarama	M	0	0	0	0	10	0	10
Maringá	CENSE Maringá	M	15	0	35	0	0	0	50	
Região 4 435 vagas	Cascavel	CENSE 1 de Cascavel	F	0	5	0	10	0	0	15
	Cascavel	CENSE 2 de Cascavel	M	10	0	30	0	0	0	40
	Cascavel	Semiliberdade Masculina de Cascavel	M	0	0	0	0	10	0	10
	Foz do Iguaçu	CENSE Foz do Iguaçu	M   F	24	3	30	0	0	0	57
	Foz do Iguaçu	Semiliberdade Masculina de Foz do Iguaçu	M	0	0	0	0	12	0	12
	Toledo	CENSE de Toledo	M	6	0	19	0	0	0	25
	Toledo	Semiliberdade Masculina de Toledo	M	0	0	0	0	14	0	14
	Pato Branco	CENSE de Pato Branco	M	4	0	14	0	0	0	18
	Laranjeiras do Sul	CENSE de Laranjeiras do Sul	M	8	0	27	0	0	0	35
<b>Total de capacidade redimensionada</b>				<b>206</b>	<b>22</b>	<b>360</b>	<b>25</b>	<b>90</b>	<b>7</b>	<b>708</b>

Fonte: Quadro reproduzido a partir do Anexo II da Resolução nº 12/2024 (PARANÁ, 2024c).

No que se refere à política de atendimento socioeducativo em meio aberto, a qual, de acordo com o SINASE, é de responsabilidade dos gestores municipais, pesquisa realizada em 2023 sobre as Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Estado do Paraná, referente ao ano de 2022, apontou que, dos 399 municípios paranaenses, 392 responderam ao levantamento, totalizando 98% de adesão. Assim sendo, a pesquisa revela que 90% dos municípios possuem Plano de Municipal de Atendimento Socioeducativo, e 84% desses Planos foram aprovados pelo CMDCA. Quanto à existência de Programas de atendimento para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, 68%, ou seja, 266 municípios possuem o referido programa. Quanto aos municípios que possuem

adolescentes em Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), correspondem a 80% da amostra, ou seja, 315 municípios; e em Liberdade Assistida, 213 municípios (54%) possuem adolescentes que cumprem esta medida. Quanto ao cumprimento das medidas cumulativamente, PSC e LA, correspondem a 54% dos municípios (211)<sup>36</sup>.

Quanto ao número de adolescentes que cumpriam essas medidas no ano de 2022, a pesquisa mostra que: na medida de PSC: 3.617 adolescentes; LA: 2.626; e em PSC e LA cumulativamente: 3.032, o que totaliza 9.275 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto no ano de 2022, no Estado do Paraná. Quanto ao local de cumprimento das medidas, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) foi o de maior incidência, 202 municípios, seguido pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), com 135, Projetos de Esportes com 127, e os restantes em locais diversos. No que se refere às atividades ofertadas nos programas de PSC, em primeiro lugar, apareceram as artísticas ou culturais, seguidas de serviços administrativos, preservação do patrimônio público (praças, parques, monumentos), cursos de formação para o mundo do trabalho, reparos e manutenção, dentre outros (Paraná, 2024a).

**Quadro 7:** Medidas em Meio aberto no Estado do Paraná

<b>PESQUISA SOBRE AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO DO ESTADO DO PARANÁ</b>	
<b>Relatório do ano de 2023</b>	
Total de municípios do Paraná	399
Municípios que responderam à pesquisa	392
Municípios com MSE em meio aberto	266
Municípios com adolescentes em cumprimento de PSC	315
Municípios com adolescentes em cumprimento de LA	213
Municípios com adolescentes em cumprimento de PSC e LA cumulativamente	211
<b>Número de adolescentes em cumprimento de medida em Meio Aberto – Paraná (2022)</b>	
PSC	3.617
L.A.	2.626
PSC e LA	3.032
Total	9.275
<b>Locais de execução das medidas</b>	
Atendido pela equipe de referência (órgão gestor)	251
Executado no CREAS	155
Executado no CRAS	123

36 Os dados e percentuais apresentados seguem fielmente o relatório oficial consultado, que não apresenta justificativa para a divergência entre os números absolutos e os percentuais indicados, como pode ser observado nas páginas 37 e 38 do relatório (PARANÁ, 2024a). Disponível em: <https://bi2.pr.gov.br/single/?appid=2e548b68-0b21-45df-984f-a7f34c0984a8&sheet=06fef5a4-c34d-4598-bf3a-4a5c646e980d&opt=ctxmenu&select=clearall>. Acesso em: 27 abr. 2026.

Executado em outro local da política de Assistência	102
Executado em outro local de outra política Pública	128
Executado em entidade parceira	98
<b>Atividades mais ofertadas nos programas de PSC</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade artísticas ou culturais;</li> <li>- Serviços administrativos;</li> <li>- Preservação do patrimônio público (praças, monumentos, etc.);</li> <li>- Cursos de formação para o mundo do trabalho;</li> <li>- Reparos e manutenção;</li> <li>- Outros</li> </ul>	
<b>Ações e atividades realizadas pelos profissionais que atendem as medidas de PSC e LA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do Plano Individual de Atendimento - PIA;</li> <li>- Atendimento individual do(a) adolescente;</li> <li>- Visita domiciliar;</li> <li>- Atendimento da família do(a) adolescente em cumprimento de medida;</li> <li>- Elaboração e encaminhamento de relatório ao judiciário e MP;</li> <li>- Encaminhamento de adolescente e família para outros serviços;</li> <li>- Encaminhamento do(a) adolescente para o sistema educacional;</li> <li>- Encaminhamento para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos;</li> <li>- Encaminhamos para a rede de saúde;</li> <li>- Discussão de caso com outros profissionais da rede;</li> <li>- Encaminhamentos para serviços de outras políticas setoriais;</li> <li>- Acompanhamento de frequência escolar;</li> <li>- Registro de acompanhamento em prontuário;</li> <li>- Encaminhamento para cursos profissionalizantes;</li> <li>- Encaminhamentos para o PAEFI;</li> <li>- atendimentos em grupo de adolescentes;</li> <li>- Elaboração de relatórios para órgão gestor da assistência social do município;</li> <li>- Atendimento em grupo de famílias;</li> <li>- Utilização de técnicas restaurativas e/ou encaminhamento para locais que realizam tais práticas.</li> </ul>	

Fonte: A autora, com dados da Pesquisa sobre as medidas socioeducativas em Meio Aberto do Estado do Paraná - Relatório do ano de 2023 (PARANÁ, 2024a)

Embora esses dados apontem para uma alta taxa de adesão e de existência de programas de atendimento, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducação do Paraná - 2024 (PEAS-PR,) possibilita uma analisar com maior profundidade desse cenário. Tal documento nos revela uma lacuna entre o que é planejado e o que é efetivamente executado. O referido relatório aponta que muitas metas estabelecidas não foram alcançadas, o que demonstra a diferença de efetivação entre as políticas públicas e o grande desafio de uma gestão intersetorial integrada. A dificuldade de articulação entre as secretarias estaduais, como a falta de formalização de acordos de cooperação técnica, ilustra que, mesmo com um planejamento detalhado, a implementação da política socioeducativa é um processo complexo, que enfrenta desafios estruturais e institucionais para garantir a efetivação dos direitos previstos em lei (Paraná, 2024b).

No tocante ao processo de capacitação, o relatório revela um dado preocupante no que se refere à capacitação das equipes responsáveis pela execução das medidas socioeducativas em meio aberto: 73% dos municípios da amostra (278) não contam com capacitação regular para os profissionais da área, enquanto apenas 26% (98 municípios) oferecem uma formação adequada (PARANÁ, 2024a). Essa lacuna levanta questões profundas sobre a prioridade dada a essa política pública. Assim como já apresentado neste trabalho, estas questões reverberam e é importante tê-las novamente demarcadas para fins de análise: Como garantir a efetividade das medidas socioeducativas sem investir na formação dos profissionais que atuam na linha de frente desses atendimentos? Que tipo de resposta o Estado e os municípios oferecem aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, enquanto sujeitos de direitos, em fase de desenvolvimento, cuja trajetória é marcada por exclusão social, violência e violações de direitos?

A ausência de capacitação compromete não apenas a execução técnica das medidas, como enfraquece a própria lógica socioeducativa, que pressupõe orientação, responsabilização e inclusão, e não na mera aplicação de sanções formais, reduzidas ao cumprimento mecânico de horas ou à prestação de serviços que se assemelham a uma exploração disfarçada de mão de obra. Desta forma, a ausência de capacitação regular, identificada em 73% dos municípios, não é apenas uma lacuna técnica; é a evidência de uma lógica de exclusão social que permeia a criminalização juvenil. Ao não apresentar uma política de capacitação consistente para a qualificação de seus profissionais, o sistema socioeducativo demonstra uma falta de prioridade política em relação a um processo que deveria ser pedagógico e emancipatório. Tal fator pode ser interpretado como um mecanismo de reprodução do *status quo*, através do qual as práticas punitivas e disciplinadoras prevalecem em detrimento de abordagens mais complexas e humanizadas que capacitações sistemáticas podem imprimir no fazer profissional.

A falta de conhecimento contextualizado e de ferramentas adequadas para lidar com as realidades complexas dos adolescentes reforça a tendência de tratá-los como meros objetos de controle, e não como sujeitos de direitos. Além do mais, a falta de comunicação e diálogo entre os profissionais, que a capacitação poderia oportunizar, pode resultar em práticas fragmentadas e descontextualizadas, que não produzem em alterações da realidade posta. A descrição histórica aqui apresentada mostrou-se longa e densa, mas importante para compreender que o Estado do Paraná nem sempre se despontou como inovador e modelo para outras partes do país e que, assim como em outras localidades, a questão da infância desvalida, foi palco de políticas segregadoras, excludentes e de controle social, por meio da

força e violência, sem acesso a direitos e muito menos sem condições para alterar a realidade social em que viviam.

Muitos avanços podem ser observados ao longo da história, os quais de fato melhoraram consideravelmente os serviços ofertados aos adolescentes autores de ato infracional. As tentativas de reorganização institucional e descentralização do atendimento, embora relevantes, não foram suficientes para romper com a tradição de controle social seletivo que historicamente recai sobre os jovens das classes populares. A questão da raça e etnia ainda não encontra relevância nos relatórios produzidos pelo meio aberto, e mesmo quando sinalizado em outros documentos oficiais, como já demonstrado neste trabalho, não se observa ações efetivas para alteração desta realidade. Por se tratar do relato de uma trajetória, ela não está pronta e acabada; a história continua e se faz a cada dia, com as decisões, contradições e possibilidades que se atualizam no presente. Em seguida passaremos a um breve panorama histórico do contexto socioeducativo no município de Umuarama, por ser o local onde a presente pesquisa se dará.

#### *3.4.1 Socioeducação em Umuarama: breves considerações*

Compreender como está constituída e organizada a Política de Socioeducação em nível local é fundamental para se analisar sua operacionalização e o impacto na vida dos adolescentes sujeitos da ação socioeducativa. A própria existência desses serviços no município faz parte das diretrizes nacionais e estaduais previstas na Constituição Federal, ECA e SINASE, por meio do princípio de descentralização das execuções das medidas socioeducativas.

Como já constatado, o Estado do Paraná demorou para descentralizar as medidas restritivas de liberdade para os municípios do interior e manteve na Capital, por muitos anos, tais serviços. Tal fato gerou inúmeras irregularidades, principalmente no trato com os adolescentes, submetidos a locais insalubres, superlotados, sem assistência e serviços de garantia de direitos, o que rompeu com vínculos familiares e territoriais.

Para tanto, segue uma breve contextualização desta cidade localizada no noroeste do estado. Os dados abaixo apresentados foram extraídos do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo do município de Umuarama, com vigência para o ano de 2025 a 2034, publicado no Portal da Transparência, na data de 10 de abril de 2025, nas páginas. 12 a 16. Tal escolha por um documento único se dá pela completude das informações, e relevância dos dados para esta pesquisa (Umuarama, 2025).

Umuarama é uma cidade de grande porte e sede de Comarca. De acordo com o Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Umuarama-PR possui uma população de 117.095 habitantes, dos quais 29.655 têm entre 0 e 19 anos. Essa população jovem é atendida por uma ampla rede de políticas públicas que integram as áreas de Assistência Social, Saúde, Educação e Justiça, além de contar com estruturas voltadas ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Na área da Assistência Social, o município oferece serviços de proteção social básica por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), realizado pelos CRAS I, II e III distribuídos por região na cidade, e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para adolescentes, executado pelo Centro da Juventude Agnaldo Mackert Barbosa (CEJU), que promove atividades esportivas, culturais, de lazer e socioeducativas. Também integra essa rede o Programa Cadastro Único, com sede própria e equipe disponível para a população. No que se refere à proteção social especial, em nível de média complexidade, Umuarama conta com o Serviço de Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) e os serviços de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, todos executados pelo CREAS, além da atuação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Em relação à alta complexidade, o município oferece o Programa Família Acolhedora e conta com o Centro Infantil Menino Deus, uma organização da sociedade civil conveniada à Secretaria de Assistência Social para o acolhimento institucional de crianças e adolescentes. Umuarama ainda possui 36 entidades, entre governamentais e da sociedade civil, com registro ativo no CMDCA, que desenvolvem ações voltadas à infância e adolescência, que inclui desde atenção à pessoa com deficiência; atividades esportivas; acolhimento familiar; serviço de convivência e fortalecimento de vínculos; atividades de inclusão social, dentre outros, o que totaliza um público de 5.389 entre crianças e adolescentes (Umuarama, 2025).

No campo da saúde, a população jovem dispõe de serviços de Atenção Primária, com ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação oferecidas por 32 Unidades de Estratégia Saúde da Família, 4 Unidades Básicas de Saúde e pelo Serviço de Atendimento Psicológico (SAP). O município também conta com um Centro de Referência Materno Infantil, que realiza atendimentos em pediatria, ginecologia, obstetrícia e mastologia, e uma Maternidade Municipal que oferece pré-natal, parto e atendimento puerperal. Além disso, há um Pronto Atendimento 24 horas à disposição da população. A Secretaria Municipal de Saúde, por meio do setor de assistência, fornece dietas enterais e fórmulas infantis com prescrição médica, além de programas que atendem à população com órteses, próteses,

oxigenoterapia e ostomia, de acordo com as necessidades dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Também há convênios para o Serviço Residencial Terapêutico, voltado a pessoas com necessidades decorrentes do uso de álcool, crack e outras drogas (Umuarama, 2025).

Na área da educação Umuarama conta com 24 escolas municipais, 19 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 1 Centro de Educação Infantil (CEI), que juntos somam 2.190 matrículas na pré-escola (0 a 3 anos), 2.357 na educação infantil (4 e 5 anos) e 6.055 no ensino fundamental (1º ao 5º ano). A rede estadual é composta por 19 colégios com 13.665 matrículas, que incluem uma escola especial com 382 estudantes e uma escola bilíngue com 38 matrículas, além de 23 escolas particulares (Umuarama, 2025).

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente é formado por um Conselho Tutelar com cinco conselheiras, a Vara da Infância, Juventude, Família e Anexos, a Defensoria Pública do Estado do Paraná e da União, e a Delegacia de Polícia Civil, que inclui a Delegacia da Mulher. O CMDCA é estruturado de forma paritária, realiza reuniões mensais e possui diversas comissões temáticas voltadas ao acompanhamento da rede, análise de projetos, finanças, ética, capacitação, visitas técnicas, entre outras. O município também conta com uma Comissão Intersetorial de Socioeducação (Umuarama, 2025).

As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes que cometem atos infracionais seguem as diretrizes do ECA e do SINASE. Para crianças, por meio do Conselho Tutelar, cabem medidas protetivas. Para adolescentes, são aplicadas medidas como advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação, conforme decisão judicial (Brasil, 1990; Brasil, 2012).

Em Umuarama, a execução das medidas socioeducativas em meio aberto está a cargo do município, enquanto o Estado responde pelas medidas restritivas e privativas de liberdade por meio do Centro de Socioeducação Waldir Colli, que atende medidas de internação provisória, internação e internação sanção, e a Casa de Semiliberdade, ambos os serviços se destinam apenas ao público do sexo masculino. O Atendimento Socioeducativo municipal, foi incorporado à Secretaria Municipal de Assistência Social, conforme a Resolução nº 109/2009 do Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS), e realizado por meio do Serviço de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) para os adolescentes, e pelo PAEFI para suas famílias, especialmente nos casos de afastamento do convívio familiar por medidas de semiliberdade ou internação (Umuarama, 2025).

De modo geral, esse é o panorama atual do município de Umuarama no que se refere à política de atendimento à população infantojuvenil, tanto no âmbito das ações de promoção e

proteção social, quanto no que diz respeito aos adolescentes que demandam intervenção estatal em razão da prática de atos infracionais. O município apresenta uma rede estruturada e consolidada com serviços na área da Assistência, Saúde, Educação e Justiça, como prevê o Sistema de Garantia de Direitos estabelecido nas normativas legais do país. Quanto às medidas socioeducativas, estas também seguem as diretrizes vigentes, que dividem as responsabilidades entre Estado e Município, além de prever atendimento às famílias de adolescentes que se encontram apreendidos.

Em uma avaliação retrospectiva contida no próprio Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo vigente entre 2025 e 2034, a única disponível em meio digital, é revelado que o período do plano anterior (2014-2024) foi marcado por desafios que impactaram o cumprimento das metas. O documento aponta de maneira positiva as iniciativas de prevenção e a atuação da Defensoria Pública; contudo, a ausência de uma delegacia especializada para adolescentes permaneceu como uma lacuna estrutural, acrescido dos prejuízos trazidos pela pandemia de COVID-19, no que se refere à ampliação dos atendimentos do Centro da Juventude para os finais de semana e a implementação da Coordenação Municipal do Sistema Socioeducativo. Essa avaliação demonstra que, mesmo em um cenário de alta adesão e existência de programas, a efetivação plena das políticas públicas enfrenta desafios que limitam a implementação das ações previstas (Umuarama, 2025).

Com base no panorama apresentado nesta seção, é evidente que o arcabouço normativo brasileiro, especialmente com a instituição do SINASE, representou um avanço importante para a implantação de uma política pública voltada à responsabilização de adolescentes em conflito com a lei; contudo, sua operacionalização no território ainda apresenta contradições e limites, próprios do sistema capitalista em vigência. No Paraná, o processo se desenvolveu gradativamente, com avanços importantes, mas também com desafios estruturais e operacionais persistentes, especialmente no que tange ao acesso a direitos que extrapolam o fazer socioeducativo e que sejam incorporados na vida do adolescente e sua família como algo inerente à condição de sujeito e cidadão pertencente a uma coletividade. No município de Umuarama, observa-se a existência de uma rede consolidada e minimamente estruturada, que atende às exigências legais e organiza suas ações de forma articulada entre Estado e Município, no aspecto da divisão de funções atribuídas. Contudo, há que se analisar se os serviços prestados atendem aos princípios pedagógicos estabelecidos pelo SINASE.

Ao encerrar esta seção, que percorreu desde a fundamentação normativa até o delineamento preliminar da política socioeducativa no contexto local, a próxima etapa da

pesquisa se propõe a desvelar as práticas concretas e os sentidos atribuídos pelos profissionais que operam esse sistema na ponta. Por meio da escuta desses trabalhadores, será possível averiguar se há distância entre o prescrito e o praticado, entre a política formalizada e sua execução cotidiana. A análise das entrevistas trará à tona as percepções, estratégias e desafios enfrentados por esses sujeitos, o que permitirá uma reflexão crítica sobre a responsabilização juvenil, os limites e possibilidades do fazer interdisciplinar e as condições reais de efetivação dos direitos desses adolescentes no município de Umuarama.

## 4 OS PROFISSIONAIS DA SOCIOEDUCAÇÃO E A RESPONSABILIZAÇÃO DE ADOLESCENTES

### Poema “Para os que virão”

Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe  
me dando inteiro. Sabendo que não vou ver  
o homem que quero ser. Já sofri o suficiente  
para não enganar a ninguém: principalmente aos que sofrem  
na própria vida, a garra da opressão, e nem sabem.  
Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras.  
Sou simplesmente um homem para quem já a primeira  
e desolada pessoa do singular – foi deixando,  
devagar, sofridamente de ser, para transformar-se  
– muito mais sofridamente – na primeira e profunda pessoa do plural.  
Não importa que doa: é tempo de avançar de mão dada  
com quem vai no mesmo rumo, mesmo que longe ainda esteja  
de aprender a conjugar o verbo amar.  
É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos.  
Se trata de ir ao encontro. (Dura no peito, arde a límpida  
verdade dos nossos erros.) Se trata de abrir o rumo.  
Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando.  
(Thiago de Mello (1926-2022))

seção tem como objetivo analisar a atuação e a compreensão dos profissionais da socioeducação sobre o processo de responsabilização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo em vista as possibilidades e desafios do trabalho interdisciplinar na dinâmica dos programas de atendimento do município de Umuarama-PR.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa para uma compreensão aprofundada das experiências, percepções e significados atribuídos pelos profissionais ao trabalho com os adolescentes, conforme referenciado por Minayo (1994). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que permitiram flexibilidade e aprofundamento das respostas, e alcançaram profissionais de diferentes modalidades de medidas socioeducativas em Umuarama: meio aberto, semiliberdade e privação de liberdade (Minayo, 1994; Gil, 2008).

No atendimento em meio aberto, foram entrevistadas duas profissionais da equipe técnica (Psicologia e Serviço Social) e a gestora do serviço. Na de semiliberdade, a equipe técnica (Serviço Social e Psicologia), um agente socioeducativo e a gestora. Já no Centro de Socioeducação Waldir Colli (CENSE), foram entrevistados os profissionais das áreas de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, um agente socioeducativo e o gestor da unidade. A participação dos agentes socioeducativos foi voluntária, com um convite aberto a todos que atuam no CENSE e na Casa de Semiliberdade.

As entrevistas foram gravadas mediante consentimento, transcritas e analisadas sob a ótica das categorias do materialismo histórico-dialético: totalidade, ideologia e reprodução. Essas categorias foram escolhidas por dialogarem diretamente com a base teórica da pesquisa, o que permitiu uma compreensão da Política Socioeducativa em Umuarama pautada na materialidade das relações sociais. A análise crítica dessas categorias situa a socioeducação e a atuação profissional no contexto do capitalismo contemporâneo, e revela como a ideologia e a reprodução influenciam as ações sociais. Ao mesmo tempo, elas apontam caminhos para a superação, e instrumentalizam os atores para promover a criticidade e a emancipação dos adolescentes.

O roteiro da entrevista foi organizado em cinco eixos<sup>37</sup>, com o intuito de elucidar a questão da responsabilização dos adolescentes. Para a análise, esses eixos foram abordados nas subseções a seguir. A subseção 4.1 “Da lei à ação: medidas socioeducativas no município de Umuarama”, reúne informações sobre a caracterização dos serviços, e discute os eixos 1 e 2 do questionário. A subseção 4.2 “Análise da Política de Socioeducação e Responsabilização juvenil”, discute os eixos 3 e 4, que abordam a política pública e a prática profissional. Por fim, a subseção 4.3 “Possibilidades e desafios do fazer interdisciplinar”, trata do eixo 5, focado no trabalho em equipe e nas articulações interdisciplinares. A integridade analítica é garantida pela coerência entre os eixos do roteiro e os objetivos da pesquisa.

Durante as entrevistas, foram feitas intervenções para validar as respostas, para assegurar que o entendimento da pesquisadora estivesse alinhado com a intenção dos participantes. Para apresentar os resultados, as falas dos profissionais foram utilizadas e identificadas pela letra “E”, seguida de uma numeração de 1 a 12, o que garante a preservação da identidade e o cumprimento dos compromissos éticos assumidos.

Para dar início às análises, contextualizamos a atuação dos profissionais nas unidades de atendimento socioeducativo de Umuarama e sua compreensão sobre os objetivos de suas respectivas instituições. Essas informações servem como uma introdução ao cenário da socioeducação no município, o que prepara o terreno para as discussões nas subseções subsequentes.

---

37 Eixos da Entrevista: Eixo 1 – Dados Gerais; Eixo 2 – Condições Materiais de Trabalho; Eixo 3 – Socioeducação como Política Pública; Eixo 4 – Prática Profissional; Eixo 5 – Relação Interdisciplinar.

#### **4.1 Da lei à ação: medidas socioeducativas no município de Umuarama-PR**

A responsabilização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é regulamentada pelas diretrizes do SINASE; contudo, sua aplicabilidade se materializa de maneira particular em cada contexto municipal. Para compreender como a política socioeducativa é efetivamente implementada no município de Umuarama-PR, é fundamental analisar o “chão da fábrica” onde os profissionais atuam. Desta forma, esta subseção inicia a discussão com a descrição do perfil dos Entrevistados e das condições objetivas de trabalho, conforme dados levantados nos Eixos 1 (Gerais) e 2 (Condições materiais de trabalho) da entrevista realizada. O Eixo 1 estabelece o cenário humano e detalha a formação, a função e as percepções iniciais dos profissionais sobre o cumprimento dos objetivos institucionais. Já o Eixo 2, complementa essa visão ao abordar a estrutura, com enfoque na adequação do ambiente, na política de capacitação e no sistema de informação. Este panorama inicial é crucial para traçar o quadro situacional que, posteriormente, embasará a análise da dinâmica interdisciplinar e dos desafios da responsabilização juvenil em Umuarama.

Iniciamos esta análise ao retratar a função dos Entrevistados, sua formação profissional e como entendem os objetivos da instituição em que trabalham. A composição das equipes constitui um ponto fundamental para a socioeducação, que não apenas exige uma estrutura multidisciplinar, mas demanda um efetivo fazer interdisciplinar. A pesquisa indica a presença dos profissionais-chave exigidos pelo SINASE para a oferta do serviço: a saber, equipe técnica composta por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos além do gestor e agentes de segurança socioeducativo.

Todavia, observa-se uma disparidade na distribuição do corpo de educadores e profissionais de apoio. É crucial ressaltar que o caráter pedagógico da medida socioeducativa não é dado pela presença de um profissional específico, mas sim pela metodologia integral que permeia todas as ações – do acompanhamento individual à oferta de educação, cultura, profissionalização, etc. Contudo, o profissional de Pedagogia está concentrado apenas na modalidade que opera com a privação de liberdade. A ausência desse profissional nas demais modalidades gera uma lacuna significativa, que afeta a sistematização, o planejamento e a qualificação da ação educativa, algo central nesses contextos. Esse desequilíbrio pode comprometer o atendimento integral e a proposta socioeducativa preconizada em lei.

Com relação a esta deficiência a Entrevistada E5 se manifesta afirmando: “Na questão da pedagogia, a gente tem só a [...], a pedagoga que vem na quarta-feira, que eu vejo que é bem insuficiente, porque todas as demandas pedagógicas ou ficam para quarta-feira ou vêm

para mim também”. Outra Entrevistada também se expressa na mesma direção: “Não foram contratados novos profissionais, por exemplo, não temos a nossa pedagoga ainda, não temos terapeuta ocupacional, né?” (Entrevistada E6). Estas queixas se evidenciam tanto na medida restritiva de liberdade, como nas medidas em meio aberto, uma vez que podemos inferir que tal falta também é sentida como constatado pela Entrevistada E3, quando se refere à dificuldade em acessar a rede em suas várias composições, quer seja na educação, no trabalho, na saúde, dentre outros:

A gente faz o encaminhamento e daí a gente não tem retorno, ou às vezes a fila de espera é muito longa. Tem também a dificuldade com o colégio, com a rede de ensino, assim, às vezes de inserir esse adolescente, ou às vezes de acolher esse adolescente (Entrevistada E 3).

O déficit na equipe fragiliza a interlocução com a rede socioassistencial. Somado à resistência desta rede em assumir sua função de garantidora de direitos a todos os cidadãos, independentemente de seu *status* na sociedade, este cenário acaba por reduzir o caráter pedagógico da medida, e coloca em xeque a eficácia da função educativa da missão, um princípio normativo fundamental no SINASE (Brasil, 2012). Isso ocorre porque a responsabilidade é um dever compartilhado por toda a equipe e, de modo imprescindível, pela rede de serviços intersetoriais.

Na perspectiva assumida por esta pesquisa, o profissional de Pedagogia possui uma função crucial como agente articulador e operacionalizador dessa interlocução entre a instituição e a rede. Sua ausência ou a irregularidade em sua oferta não apenas sobrecarrega as demais funções, mas, sobretudo, fragiliza a comunicação com o Sistema Educacional e as demais políticas públicas.

Essa fragilidade nos remete a uma dificuldade crônica: a inserção dos adolescentes na escola, na saúde ou no mercado de trabalho. Contudo, esse problema não decorre apenas de um déficit técnico interno; ele indica a falta de corresponsabilidade da rede de serviços, que resiste em atender esse público, como fica demonstrado pela Entrevistada E10:

Eu acho que o maior desafio é o limite que eu encontro é na reinserção desse adolescente na escola lá fora, né, porque a escola não quer receber esses meninos, são meninos que deram muito trabalho, e é bem difícil tá conseguindo com que eles voltem a frequentar esse espaço. Eles se sentem pertencentes a esse espaço”.

Quando a rede socioassistencial do município percebe o adolescente como responsabilidade exclusiva do Sistema Socioeducativo, e falha ao reconhecer-se como parte integrante e indispensável da equipe socioeducativa ampliada, compromete a intersectorialidade e inviabiliza a efetiva promoção dos direitos e a reinserção social do adolescente. Conforme observado ao longo desta pesquisa, essa fragilidade na articulação intersectorial e a descontinuidade das políticas públicas, limitam a efetividade da Medida socioeducativa, o que se constitui como um dos grandes desafios apontados pelos estudos de Miranda e Paiva (2021) e Valente e Oliveira (2015).

Em relação ao sistema socioeducativo, a formação e o aprimoramento da equipe são fundamentais, não apenas para a responsabilização, mas também para a efetiva reintegração do adolescente, dada a complexidade do tema. O corpo funcional Entrevistado é composto integralmente por profissionais com formação de nível superior e com um elevado grau de aperfeiçoamento: 11 dos 12 Entrevistados possuem ou estão cursando uma Pós-Graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), nove deles detêm qualificações específicas na área da Socioeducação ou em políticas públicas correlatas e uma profissional possui mestrado. É notável, inclusive, o investimento na área por parte de profissionais com formação inicial distinta, como evidencia o Entrevistado E8:

Minha formação é na área de Educação Física, eu fiz uma pós-graduação na área de Educação Física Escolar, na qual eu fiz o artigo voltado para a Socioeducação também. E na época até optei por fazer esse curso da área escolar porque visava mais a educação do que uma área técnica da Educação Física em si, como treinador e outras áreas de pesquisa. Então, para mim eu achei mais salutar porque eu já trabalhava aqui, já tinha interesse de permanecer aqui.

O perfil demonstrado pela equipe revela um esforço individual de qualificação em áreas como Socioeducação, Psicologia Jurídica e Gestão de Políticas Públicas – com uma profissional com pesquisa de mestrado focada na área da socioeducação. Tal investimento em aprimoramento, por parte da maioria dos profissionais, é particularmente relevante e demonstra o compromisso com a área, visto que os incentivos institucionais para esse aperfeiçoamento são frequentemente precários ou inexistentes.

Nenhum incentivo para isso. Por exemplo: Então servidor, se você puder, tem um curso agora para saúde mental do trabalhador, você pode parar agora, dentro da sua rotina e fazer esse curso, que seja em casa ou em algum lugar. Esse incentivo também não há (Entrevistada E11).

Para esta pesquisadora, a ausência de incentivo e suporte para a formação e aperfeiçoamento é um sintoma da lógica de contenção de gastos e desresponsabilização estatal em relação aos direitos sociais e aos serviços ofertados à comunidade, principalmente às mais vulneráveis, fato que abordaremos mais à frente. Todavia, faz-se necessário sinalizar que a busca pessoal por qualificação (conforme demonstrado por estes Entrevistados), representa um esforço individual da equipe por um trabalho de qualidade e com embasamento fundamental, com o objetivo de preencher a lacuna deixada pela ausência de uma política de capacitação estatal e romper com o conformismo do senso comum que a ideologia neoliberal impõe ao fazer profissional. Essa compreensão é reforçada pela Entrevistada E9, quando afirma que o conhecimento aprofundado se deu graças às formações que buscou “por fora”, no campo do aperfeiçoamento, “independente do que o Estado me ofertou, me garantiu esse aprofundamento”.

Essa qualificação profissional individualizada e autodirigida, reflete-se na profundidade com que a equipe compreende a própria missão institucional. Ao serem questionados sobre os objetivos da instituição, os Entrevistados apresentaram respostas que demonstram um entendimento abrangente da complexidade sociojurídica que envolve o adolescente e a leitura estrutural do ambiente profissional. Como vimos, a base teórica sólida apresentada pelos Entrevistados, oriunda da formação acadêmica e do aperfeiçoamento contínuo da equipe, lhes confere condições de abarcar a totalidade dessa realidade.

Deste modo, quando questionados sobre os objetivos da instituição, notamos semelhanças no propósito que, resumidamente podemos dizer que seria: a operacionalização legal da medida; a dimensão pedagógica (transformação, educação para a vida) e a reinserção social, embora tensionadas por uma prática muitas vezes voltada à punição.

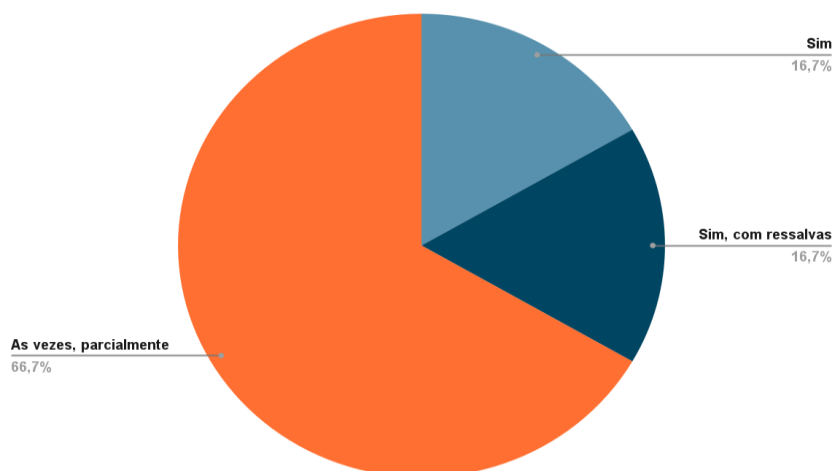
A incidência de termos como: “socializar” (3 ocorrências), “ressocializar” (3 ocorrências), “reeducação” (2 ocorrências), “ensiná-los a viver em sociedade” (1 ocorrência) e “construção de novos valores” (1 ocorrência), ocorre ao longo da entrevista. Dos 12 Entrevistados, quatro (33,33%) utilizaram tais expressões, o que revela a influência do senso comum e da ideologia dominante sobre a compreensão desses profissionais acerca do processo de responsabilização. Em contrapartida, a maioria dos entrevistados (oito, ou 66,67%) não fez uso dessas terminologias, e optou por expressões como “responsabilização” e “reintegração social”, alinhadas à perspectiva da Doutrina da Proteção Integral.

Como já visto nesta pesquisa, o conceito de “ressocialização” e todos os adjetivos correlatos utilizados são de cunho ideológico, pois pressupõem uma falha individual e transferem a responsabilização unicamente para o sujeito, além de desviar o foco das

desigualdades estruturais e a seletividade penal que produzem e reproduzem a criminalização juvenil. Historicamente, essa linguagem é utilizada com o intuito de modelar o jovem para se tornar um adulto útil; a lógica está presente desde os antigos Códigos que regiam a infância e adolescência desvalida do país (Rizzini, 2011, Soares, 2003, Câmara, 2021). Tal lógica legitima a intervenção coercitiva, se não física atualmente, pelo menos ideológica, no sentido de que o adolescente deve moldar-se a um determinado padrão (o burguês), pois o que recebeu é considerado inadequado. O discurso de ressocialização pode, paradoxalmente, mascarar a manutenção das estruturas de poder e de controle social, aperfeiçoar e tornar “pacífica a exclusão”, o que, sob a categoria da reprodução, perpetua as desigualdades sociais e a lógica punitiva em detrimento do potencial transformador da medida socioeducativa, questões estas já abordadas exaustivamente por vários autores ao longo desta pesquisa (Baratta, 1990, 2002; Cavichioli, 2019; Chauí, 2018; Duarte Júnior, 1984; Miranda; Paiva, 2021).

“Tratamento” e “ressocialização” pressupõem uma postura passiva do detento e ativa das instituições: são heranças anacrônicas da velha criminologia positivista que tinha o condenado como um indivíduo anormal e inferior que precisava ser (re)adaptado à sociedade, considerando acriticamente esta como “boa” e aquele como “mau”. Já o entendimento da reintegração social requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se *reconhecem* na sociedade e esta, por sua vez, se *reconhecem* na prisão (Baratta, 1990, p. 3 grifos do autor).

De acordo com Baratta (1990), o sistema deve proporcionar uma série de serviços, quer seja na esfera educacional, social, profissional, saúde e outras, a fim de aumentar, de maneira concreta, a oportunidade de reintegração e não como forma de disciplina e condições para uma progressão de medida, como uma moeda de troca para a liberdade, como já abordado nesta pesquisa. Ainda sobre a questão institucional, quando questionados se o trabalho desenvolvido pela instituição cumpre os objetivos a que se propõe, houve classificações diversas:

**Figura 5:** Objetivos institucionais operacionalizados

Fonte: Elaborada pela autora, com dados oriundos das entrevistas (2026).

A Figura 5 indica que 16,7% dos entrevistados acreditam que a instituição cumpre com seus objetivos. Uma porcentagem semelhante de entrevistados expressou ressalvas a essa afirmativa e preferiu incluir a opção “sim, mas com ressalvas” em vez de classificar como “às vezes” no momento da entrevista. Para fins de demarcação percentual, manteve-se essa distinção a fim de preservar o posicionamento detalhado dos entrevistados. Já 66,7% dos participantes verbalizaram que somente às vezes os objetivos são atingidos. Isso demonstra uma criticidade acentuada acerca do serviço ofertado e das condições em que é realizado, o que corrobora com as afirmações já apresentadas nesta pesquisa a respeito da lacuna entre o que é preconizado e o que efetivamente acontece (Abril, 2023; Bonatto; Fonseca, 2020).

Não obstante essa diferenciação nos percentuais, as justificativas dos Entrevistados se assemelham, em muitos aspectos, com a incompletude institucional, que depende do apoio da rede, da família e das políticas públicas que, segundo os entrevistados, não funcionam adequadamente. Outro obstáculo para a integração social é a falta de ofertas pedagógicas e profissionalizantes. Os pontos de divergência surgem na ênfase dada por cada grupo: o grupo que afirma “sim, mas com ressalvas” tende a focar mais no fato de que a instituição cumpre sua parte formalmente, mas a reinserção social não ocorre porque o adolescente fica desassistido na comunidade, ou porque o contexto familiar é considerado imutável, ou pela não oferta de políticas públicas necessárias. A ênfase do grupo que se posicionou como “somente às vezes” recai sobre questões internas da instituição que comprometem a qualidade socioeducativa, como: ações protocolares, burocráticas, sem reflexão e intencionalidade, conforme esclarece a Entrevistada E11.

Então, às vezes, ela passa mais para mim numa disputa, né? Dentro do [...] como atuar, com qual objetivo eu estou fazendo aquilo. Então, por isso, eu acho, às vezes, tem dias que parece mais algo protocolo do que voltada a uma responsabilização, a uma reflexão, a entender que tipo de sujeito é esse, que tipo de adolescente nós estamos. Então, por isso. Às vezes, parece mais uma punição.

Os dados apresentados pelos entrevistados confirmam a produção teórica desta pesquisa no que se refere a pontos cruciais: a fragilidade na articulação intersetorial e a descontinuidade das políticas públicas que comprometem a efetividade das medidas socioeducativas. Esse cenário transforma a medida socioeducativa em um espaço de reprodução do cenário estabelecido, a qual se resume, assim, a meras ações de punição e controle e dificulta que o sistema promova a emancipação e a integração social. Desse modo, é possível inferir que, por vezes, a ineficácia das ações não constitui uma falha acidental, mas sim um elemento inerente à funcionalidade do sistema, próprio do modo de produção capitalista em um Estado neoliberal, o qual apenas reproduz a lógica da seletividade, da exclusão e do controle de determinado grupo social (Bonatto; Fonseca, 2020). As fragilidades apontadas pelos entrevistados não elencam apenas um aspecto, como ilustra a fala do entrevistado abaixo:

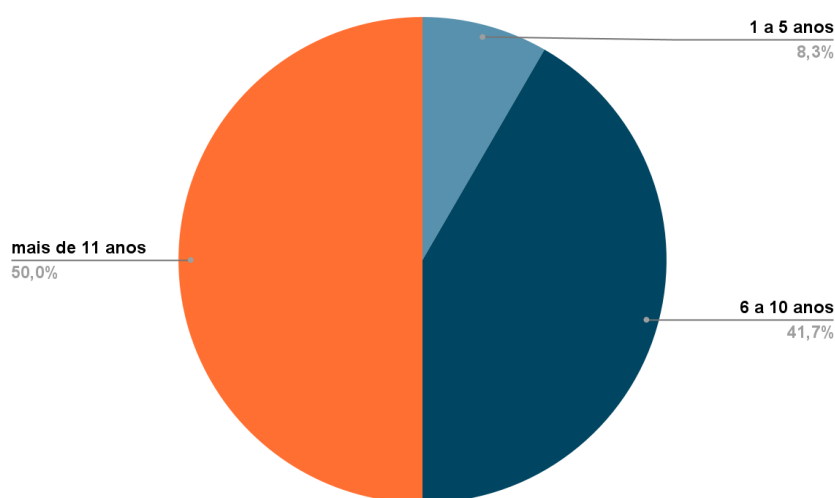
Às vezes, porque aqui ele é uma parte do processo todo, né? A gente faz uma parte só. E tem a questão das políticas públicas, né? A questão da comunidade onde ele vive, da família. E todos geram uma responsabilidade muito grande, um conjunto muito grande de medidas e ações. A gente faz um papel, né? Faz uma parte disso. Então, a parte que nos cabe é feita da forma que a lei pede que nós façamos. E alguns conseguem extrair daqui uma coisa boa, positiva para a vida deles, e lá fora eles dão continuidade, vão ter uma estrutura melhor. Outros, não conseguimos (Entrevistado E12).

A atribuição de vários fatores como influenciadores na efetividade da medida socioeducativa e a própria compreensão de que a medida está inserida no rol de políticas públicas demonstram a visão de totalidade que a equipe possui acerca do trabalho desenvolvido e do contexto em que ele se insere no cenário mais amplo da sociedade. Essa compreensão corrobora com a visão apontada por Silva, Alberto e Costa (2022), que trata a Socioeducação sob a dimensão da política pública. Para os autores, toda a estrutura, tanto interna quanto externa, deve estar alinhada para oportunizar ações que venham ao encontro das necessidades individualizadas do adolescente, sua família e comunidade. Contudo, eles também apontam barreiras que extrapolam questões conjunturais entre setores, as quais são impactadas por questões estruturais que fazem parte da totalidade da sociedade brasileira.

Contudo, essa responsabilidade do Estado não tem sido concretizada de forma efetiva, tendo em vista que o Estado, numa sociedade capitalista, situa-se a partir do conflito de interesses entre o desenvolvimento do capital e a garantia de direitos da população, sendo esta última frequentemente negligenciada em detrimento do crescimento do capital (Silva; Alberto; Costa, 2022, p. 6).

É neste complexo cenário de fragilidades estruturais e políticas que se insere a intervenção profissional. A compreensão desta complexidade é um dado que se relaciona diretamente com a longa experiência no trabalho dos profissionais. Vê-se, na Figura 6, que metade dos entrevistados (50%) possui uma longa experiência no trabalho desenvolvido, com mais de 11 anos do desempenho da função; ao se somarem aos que estão na função há no mínimo seis anos, a porcentagem passa de 90% o que indica um quadro funcional experiente e consolidado.

**Figura 6** - Faixa de tempo de atuação dos profissionais na socioeducação (N=12)



Fonte: Elaborado pela autora, com dados oriundos das entrevistas.

Contudo, esses dados não podem ser descontextualizados de toda a conjuntura que atravessa o fazer cotidiano institucional. Esta elevada experiência profissional pode ser uma potencialidade significativa, pois indica que em Umuarama, o trabalho é realizado por profissionais maduros, que acumularam conhecimento prático ao longo do tempo. Todavia, se esta experiência prática não é oxigenada por capacitação e alinhamento conceitual entre os funcionários, pode levar ao engessamento, fragmentação e à burocratização do trabalho, como nos verbaliza o Entrevistado E8: “Então, tanto dos agentes, como da equipe técnica, como equipe de saúde, eu vejo muito engessado, muito burocratizado”.

Deste modo, a experiência prática deve estar atrelada a uma capacitação e alinhamento conceitual sistemático e uma gestão que agregue os conhecimentos e os profissionais a uma unidade de ações e propósitos, o que nos remete a um dos desafios estruturais apontados pelos Entrevistados no Eixo 2 – Condições materiais de trabalho. Este campo nos revela a fragilidade da política de formação continuada de recursos humanos, fator que compromete o desenvolvimento integral e pedagógico da medida socioeducativa. A falta de investimento estatal nessa área é amplamente percebida pelos profissionais, conforme demonstrado pelas respostas sobre a não existência de uma política de capacitação e formação continuada voltada ao aprimoramento do desempenho profissional.

Dos 12 entrevistados apenas 1 afirmou ter uma política de capacitação, no entanto faz-se necessário transcrever sua declaração para melhor compreensão, quanto ao seu entendimento da questão. Quando questionado, como ele classificava essa capacitação, o entrevistado respondeu:

Eu classifico como regular, porque por vezes são capacitações, não diria inacessíveis, deixa eu encontrar uma palavra melhor, mas são formações restritas. O que eu quero dizer com isso? São formações que muitas vezes envolvem um deslocamento muito grande, por exemplo, nós vamos ter agora uma capacitação para os agentes socioeducativos em Curitiba, por exemplo, nós não temos uma capacitação periódica, muitas vezes são pontuais, então acredito que ter um calendário amplo seria algo que melhoraria a minha percepção de boas capacitações. Mas especificamente da minha função, nós não temos capacitação de segurança propriamente dito, ou melhor, nós tivemos há bastante tempo atrás. Eu estava até em uma equipe que iria desenvolver capacitações ou um programa de defesa pessoal para todos os servidores, que acabou não dando continuidade por questões administrativas mesmo, de trocas de equipe, de gestão (Entrevistado E 7).

Podemos observar que efetivamente não há uma política de capacitação, pois ela requer uma ação contínua e, segundo o entrevistado, é algo pontual, de difícil acesso. Não existe em sua área e a iniciativa de um grupo caiu no esquecimento por trocas de equipe e gestão, como relatado. O fato revela o desinteresse pela questão, como aponta o Relatório/2023 a respeito das medidas socioeducativas em Meio Aberto do Estado do Paraná, onde 73% dos municípios não contam com capacitação regular para os profissionais na área (Paraná, 2024a). Ao se pesquisar a respeito deste tema no Levantamento Nacional do SINASE e em outros sites correlatos, não foram encontrados registros específicos sobre o assunto, como já mencionado nesta pesquisa.

Tais dados reforçam os apontamentos de Pereira e Mathias Junior (2017) de que a fragmentação e a desarticulação da capacitação colocam em risco a efetivação de uma política

socioeducativa que tenha alinhamento conceitual, metodológico e prático entre as equipes e demais atores que atuam direta e indiretamente no campo sociojurídico, o que enfraquece e compromete o potencial transformador da medida. Isso ocorre porque a ausência de um investimento sistemático no aprimoramento profissional acaba por consolidar as práticas já existentes de manutenção de um estado de condições pautado em lógicas punitivas e disciplinadoras em detrimento de intervenções complexas e humanizadas. A carência de articulação entre os conhecimentos e de um espaço de diálogo e reflexão, que as capacitações poderiam propiciar, limita a capacidade das equipes de atuar de forma articulada e contextualizada, além de reforçar a tendência de encarar os adolescentes como meros objetos de controle social, em vez de sujeitos em desenvolvimento. Desta maneira, para concluir, mas não esgotar a tema, trazemos o entendimento da Entrevistada E5, sobre a questão:

Não existe essa formação continuada, existem algumas questões pontuais e a impressão que eu tenho é que é uma estratégia para que as pessoas não se conversem, para que as pessoas não saiam das suas bolhas, entende? Porque quando você tem conhecimento, você questiona. E a impressão que eu tenho é que não deve haver questionamentos.

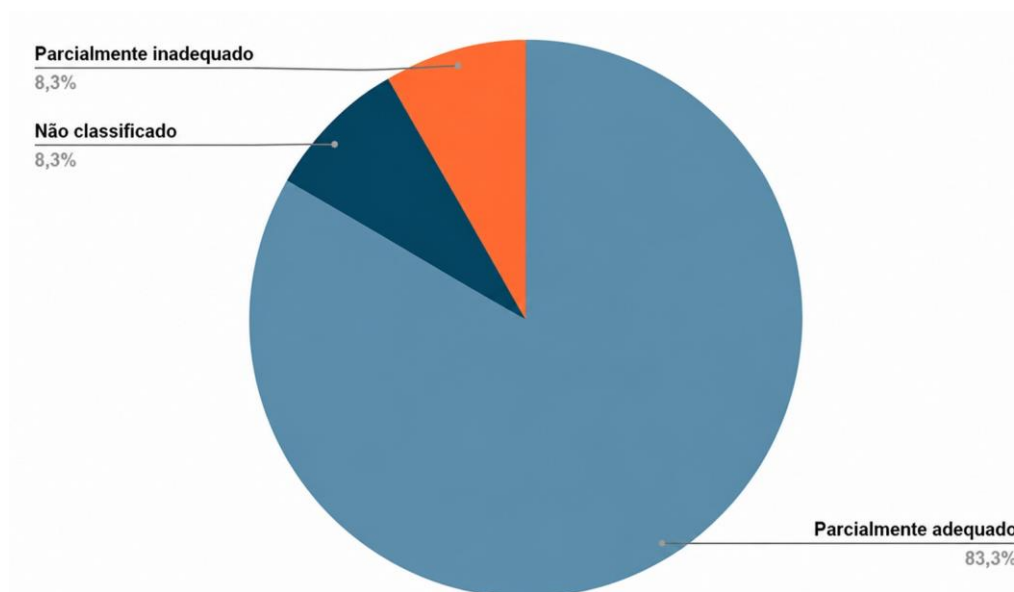
As observações apresentadas pela Entrevistada corroboram com questões já trazidas em outro momento desta pesquisa, à medida que indicam uma “estratégia de governança” para manter a alienação de conhecimento, e se alinham às categorias de análise adotada nesta pesquisa. O não investimento sistemático no aprimoramento profissional pode ser interpretado como um mecanismo que dificulta a construção de uma consciência crítica e o alinhamento teórico-conceitual crítico sobre a ideologia dominante que perpassa o cotidiano socioeducativo, como já mencionado acima. O Estado, ao adotar essa estratégia, dificulta o debate e a reflexão, o que favorece a reprodução das relações sociais pautadas na desigualdade e subalternidade, em vez de promover uma atuação emancipadora (Mocelin, 2026; Chauí, 2018; Iasi, 2014; Marx; Engels, 1998; Santos, 2009; Poulantzas, 1971).

Desta forma, tal estratégia reflete a lógica inerente ao Estado neoliberal, que tende a promover a fragmentação dos serviços e o silenciamento das vozes dissidentes. Com a falta de diálogo entre as equipes, o sistema reforça as táticas de “dividir para governar, desarticular para controlar” (Poulantzas, 1971). Essa ausência de diálogo e integração, por sua vez, reforça a Epistemologia do Norte (Santos, 2009), conceito que naturaliza a autoridade institucional (o

Estado, a gestão) como detentora do saber e da razão. A negação da formação continuada<sup>38</sup> atua como uma barreira contra o saber coletivo, favorece a hierarquização e transforma a política em uma ferramenta do *status quo*, voltada à domesticação dentro da ordem social vigente. A fragilidade desta política de capacitação é mais que uma lacuna técnica; é a evidência de uma falta de prioridade política que compromete a execução pedagógica e emancipatória da socioeducação. Todavia, diante dessa lacuna estatal e por considerar a alta qualificação de vários profissionais que atuam na execução das medidas, poder-se-iam institucionalizar grupos de estudos entre os próprios servidores como estratégia de microrresistência, capaz de romper a alienação e produzir saberes contra-hegemônicos de forma autônoma.

Quanto ao ambiente de trabalho, pode-se observar a mesma linha de compreensão que já apresentada nas questões anteriores. Deste modo 91,7% dos Entrevistados classificam o ambiente de trabalho como parcialmente adequado:

**Figura 7:** Classificação do ambiente de trabalho



**Fonte:** Elaborado pela autora, com dados oriundos das entrevistas.

O quadro a seguir apresenta os argumentos que os entrevistados forneceram, organizados por tipo de serviço. A análise revela semelhanças nas justificativas apresentadas, independentemente do serviço avaliado.

---

<sup>38</sup> Embora tal ação faça parte do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que estabelece que os entes federados devem elaborar seus programas específicos de qualificação e capacitação continuada das equipes e na área da gestão. E não apenas os profissionais de execução, bem como os integrantes do Sistema de Justiça.

**Quadro 9:** Panorama do ambiente de trabalho

Serviço (modalidade)	Apontamentos sintetizados
Meio aberto (CREAS): Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à comunidade	A estrutura física é, em geral, adequada, mas falta um espaço mais amplo para grupos. Dificuldade no acesso das famílias devido à locomoção, uma vez que o CREAS está localizado na área central da cidade, distante dos territórios dos adolescentes. A equipe percebe a necessidade de mais capacitação contínua para os profissionais. Há limitação de recursos humanos, notadamente a necessidade de mais motoristas, o que restringe os dias de visita domiciliar e o transporte de adolescentes para atividades grupais. Há necessidade de melhorias nos equipamentos tecnológicos (celulares obsoletos).
Semiliberdade	O maior desafio é o déficit de recursos humanos. Há um número insuficiente de agentes de segurança socioeducativo para compor os plantões. Ausência ou insuficiência de profissionais-chave como pedagogo e terapeuta ocupacional. Embora a unidade possua mais recursos materiais/financeiros, a falta de profissionais impede que as atividades sejam integralmente desenvolvidas. Há um déficit de parcerias com a rede para o desenvolvimento pleno do trabalho socioeducativo.
CENSE Waldir Colli	Há déficit de servidores. A estrutura física é deficitária, com falta de salas suficientes para as atividades (salas de atendimento técnico são compartilhadas e limitadas, há apenas uma sem câmara). Falta de espaços adequados para atividades pedagógicas e esportivas, como uma quadra esportiva. Há problemas com a infraestrutura do prédio em geral, inclusive melhorias nas condições dos banheiros. A falta de agentes de segurança para a movimentação dos adolescentes, prejudica a execução das atividades programadas.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com dados oriundos das entrevistas.

O conjunto das questões apresentadas reforça as conclusões sobre o baixo investimento no aprimoramento do sistema socioeducativo e na estrutura essencial para o pleno funcionamento das ações. Embora a maioria sinalize uma adequação parcial, a ênfase é colocada nas deficiências. Um elemento positivo, contudo, é a presença de recursos financeiros que possibilita aos gestores certa autonomia para realizar melhorias estruturais, maior disponibilização de material de trabalho, novas frotas de veículos e equipamentos tecnológicos. Esse avanço foi ressaltado por uma entrevistada:

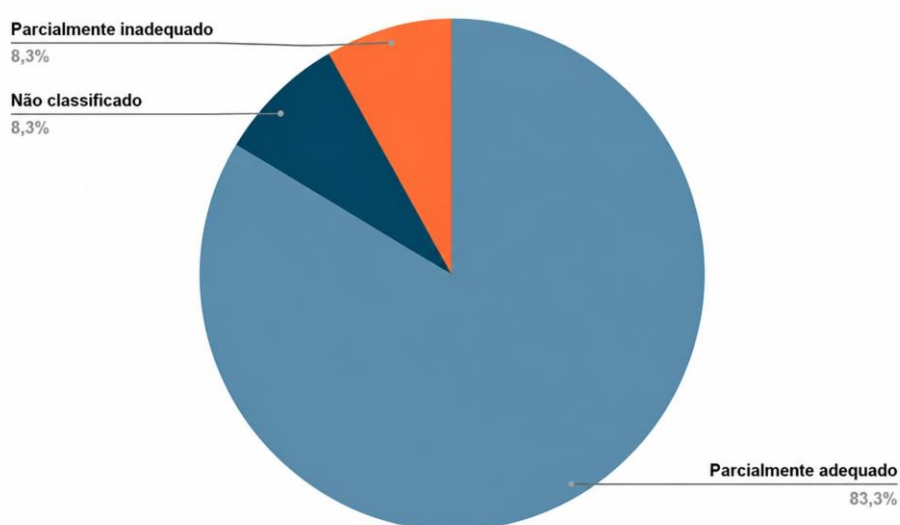
Por exemplo, há 18 anos atrás, quando a gente começou aqui, essa questão material era muito difícil. Era bem precária a questão material, questão de computador, questão de material pros adolescentes, tudo era bem escasso, era bem restrito, e essa questão melhorou muito. Só que hoje a gente tem o quê? Uma defasagem de pessoal de trabalho, de recursos humanos, essa parte é que não está adequada hoje, assim, ao meu ver. Mas a parte de material, eu acredito que tá bem melhor do que antes (Entrevistada E 10).

Apesar da melhora material, os entrevistados destacam de forma contundente o déficit de recursos humanos, a carência de uma política de capacitação e formação, as limitações

físicas e a fragilidade da rede intersetorial. Tais aspectos comprometem diretamente o trabalho e se constituem como os principais entraves. Esses entraves não ocorrem de forma isolada, mas alcançam todas as dimensões da rede de atenção socioassistencial voltada à classe mais vulnerável do país, como demonstra esta pesquisa. As evidências apontam para a desresponsabilização estatal e a contenção de gastos, manifestas em investimentos irregulares e pontuais, que ora priorizam um aspecto, ora outro, visto que não há um equilíbrio e uma melhora gradativa em todas as frentes que compõem o sistema socioeducativa, o que resulta no sucateamento dos serviços e oferta irregular. Além disso, há precariedade no trabalho em rede, isolamento dos serviços e dos profissionais, e baixa interlocução entre si. Essa situação revela a contradição entre o discurso e a prática, pois a lei exige a plenitude das condições, mas o cenário real é de subutilização. Isso confirma que, por vezes, a ineficácia do sistema não é acidental, mas inerente à sua funcionalidade. Todas essas questões estão interligadas e fazem parte da totalidade do modo de produção e reprodução das políticas públicas na contemporaneidade, conforme analisado por Behring (2008), Koga (2011), Mocelin (2016), Netto e Braz (2008), Telles (2013) entre outros.

Por fim, para completar o panorama institucional, tratamos do sistema de informação e comunicação da instituição. Buscamos entender como os Entrevistados o avaliam e quais justificativas embasam essa percepção. Analisar este sistema é crucial, pois ele é um veículo potente para a interlocução e coesão das ações desenvolvidas.

**Figura 8: Sistema de informação institucional**



**Fonte:** Elaborado pela autora, com dados oriundos das entrevistas.

A Figura 8 retrata a classificação dada pelos Entrevistados acerca do sistema de informação, quer seja na esfera local, quer seja a nível de Estado. Dos 12 Entrevistados, a maioria classificou-o como parcialmente adequado (41,7%), o que indica que funciona, mas necessita de melhorias. Apenas um Entrevistado o considerou completamente adequado, e outro classificou-o como parcialmente inadequado. Há ainda entrevistados que não conseguiram fazer a mensuração de parcialmente adequado ou inadequado e preferiram não utilizar a classificação (41,7%). Embora considerem que existam os canais, eles são ineficientes, carecem de formalização ou sofrem com ruídos internos e/ou externos.

As justificativas remontam a questões que vão desde sistemas rígidos, falta de unificação e informatização, dificuldades de acesso à gestão superior, comunicação fragmentada e informal, falta de alinhamento e burocratização, ruídos e egos, e resistência dos servidores. Foi ainda levantada como dificuldade a interlocução com a rede intersetorial, com destaque para a morosidade e a demora no retorno, o que chega a necessitar de comunicações pessoalizadas, ou seja, com base em amizade pessoal, para que haja a interação e devolutivas de demandas. Apresentamos a seguir duas declarações que ilustram algumas destas questões:

Tem interlocução com as políticas, mas é uma coisa assim que não... Por exemplo, sei lá, não existe um protocolo, vamos dizer assim, sabe? Então assim, por exemplo, com relação à saúde mental, a gente tem o contato da profissional de saúde mental, a gente faz o contato, olha, é um caso assim, assim, a gente faz o encaminhamento. Tem essa interlocução sim, sabe? Mas assim, não é uma... como que eu vou explicar? Não é uma coisa formalizada, digamos assim, sabe? Não é, mas assim, é uma coisa mais assim, ah, deixa eu pegar o meu celular aqui e mandar uma mensagem lá pra [...], porque tô vendo que esse adolescente aqui já passou por lá, deixa eu trocar uma ideia pra ver como que era lá, informações da família... Então assim, tem uma interlocução, mas é nesse formato, não é nada muito formalizado (Entrevistada E3).

A dificuldade de interlocução com a rede se torna uma fragilidade para o sistema socioeducativo, que opera na perspectiva de acesso a direitos e inserção social. Quando a rede se omite, os serviços não podem operar em sua função de promoção e inserção social, o que compromete efetivamente essa função que é um de seus objetivos mais fundamentais. Para superar essa informalidade e a fragmentação, a consolidação, pela Comissão Intersetorial de Socioeducação de Umuarama, de um protocolo local de fluxos de intersetorialidade, permitiria que as ações necessárias e os acessos aos direitos, deixassem de depender de vínculos pessoais e se tornasse uma prática institucional garantidora de direitos.

Entretanto, as deficiências do sistema não residem apenas em fatores externos ou estruturais. Acrescido a este desafio, outra dimensão da fragmentação é o desinteresse ou a resistência por parte dos próprios servidores em se inteirar sobre as informações e a realidade do trabalho. A declaração abaixo ilustra a percepção sobre essa barreira interna:

O que eu vejo de déficit, às vezes, é a vontade do servidor de ter essa informação. Muitas vezes eles não querem participar da informação. Esse é um problema sério que a gente tem hoje. [...] A gente tem aí nossos relatórios, tem as coisas que as pessoas não leem, tem os editais que às vezes não leem. Depois, busca o administrativo ou a direção. Ah, mas eu não estou sabendo, mas eu não estou sabendo o porquê. As formas de comunicação estão todas sendo informadas. Às vezes, até cabe a nós, quando a pessoa não quer participar, a gente encaminha direto pra eles. Acabam nem gostando de ouvir, mas é uma informação relevante pra eles e a gente tem o que fazer (Entrevistada E8).

A fragilidade deste aspecto de informatização no sistema socioeducativo de Umuarama indica que não há um sistema coeso e pautado em padrões que se convergem, o que impacta diretamente na prática interdisciplinar. As barreiras apontadas indicam ainda deficiências que vão além do sistema informatizado e de infraestrutura, mas revelam uma política fragmentada e carência de planejamento institucional coeso.

A partir deste panorama, podemos começar a construir uma ideia sobre as medidas socioeducativas no município de Umuarama. A estrutura, recursos humanos e condições de trabalho são razoavelmente adequados, de acordo com o que preconiza o SINASE em suas normativas. A análise revelou uma equipe profissional majoritariamente experiente e uma melhoria na disponibilização de recursos materiais em comparação com anos anteriores. Todavia, as adequações estruturais no ambiente de trabalho são percebidas como parciais pela maioria dos Entrevistados (91,7%), visto que apontam entraves em todas as esferas, o que torna os serviços por vezes fragmentados e sem alinhamento de rede. Os desafios concentram-se na falta de recursos humanos, inexistência de uma política de capacitação e formação continuada e fragilidade da articulação e envolvimento intersetorial.

A falta de investimento sistemático, somada à descontinuidade das políticas públicas e ao não envolvimento da rede no atendimento ao público da socioeducação, compromete a eficácia do fazer socioeducativo em Umuarama e pode converter esse espaço em um mecanismo de reprodução da realidade vigente, traduzido em ações predominantemente punitivistas e de controle. O sistema de informação reflete essa desarticulação, dado seu caráter por vezes informal e carente de coesão, o que compromete o alinhamento e o fazer intersetorial. Todavia, algumas ações locais podem ser implementadas, como sugerido ao

longo do texto, que visa dirimir problemas de ordem estrutural; com o tempo, tais intervenções poderão ser fontes de promoção e efetivação da inclusão social.

Deste modo, a compreensão da operacionalização das medidas socioeducativas em Umuarama, oscila entre a exigência legal e os desafios práticos do “chão da fábrica” e exige um maior aprofundamento acerca da percepção dos profissionais no papel da socioeducação. A próxima subseção visa transcender o diagnóstico estrutural e focar nas percepções da equipe quanto à Socioeducação como Política Pública e a prática profissional, a fim de buscar compreender como esses sujeitos entendem e atuam diante das complexidades sociojurídicas que moldam a responsabilização juvenil.

#### **4.2 Análise da Política de Socioeducação e Responsabilização juvenil**

Concluída a análise da infraestrutura das medidas socioeducativas em Umuarama, seguimos agora para os aspectos legais da atuação profissional, para conhecer o envolvimento dos Entrevistados com as legislações que balizam a ação e a atuação profissional efetiva. Nesta etapa, investigamos em que medida as normativas legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o SINASE e outros documentos afetos à socioeducação, são percebidas e utilizadas como ferramenta balizadora, e se o conhecimento dessas diretrizes se traduz em maior segurança e intencionalidade no fazer socioeducativo.

De início, podemos afirmar que 100% dos entrevistados entendem como muito importante a existência das normativas legais para a atuação profissional, com afirmações de que são elas que embasam o trabalho, apontam as diretrizes, direcionam a ação e dão legitimidade ao fazer socioeducativo. De acordo com os Entrevistados, é a legislação que define os limites da atuação profissional, dá suporte para pleitear direitos e proporciona o referencial teórico necessário para a atuação do servidor. Todavia quanto ao conhecimento destas normativas observamos que dois terços dos Entrevistados (8 Entrevistados), 66,67% alegam que seu conhecimento é mediano, um terço, 33,33% (4 Entrevistados) considera seu conhecimento como aprofundado e não há indicação de conhecimento superficial.

As justificativas para essa autoavaliação revelam nuances importantes sobre como os profissionais percebem seu nível de conhecimento sobre a legislação pertinente à socioeducação (ECA, SINASE, Código e outras normas). Entre os que afirmam possuir um conhecimento aprofundado, encontramos argumentos como: o tempo de serviço e dedicação na área; a obtenção de uma visão sistêmica através de cursos e das trocas com a equipe; e a

ênfase na premissa de que o conhecimento aprofundado é obrigatório e inerente à própria atuação na socioeducação.

Porque quando a gente entrou no Estado, em 2006, [...] eu tive uma capacitação voltada para a socioeducação. Então, toda capacitação inicial que a gente teve, eu acredito que já auxiliou no início de um aprofundamento nessa área. E ao longo da minha formação, do meu tempo de serviço, eu tive acesso a formações que foram ofertadas pelo Estado e tive também formações que eu busquei por fora, principalmente no campo da especialização, da pós-graduação e também no mestrado. Então, eu acho que o que eu busquei como profissional, independentemente do que o Estado me ofertou, me garantiu esse aprofundamento. E considerando o tempo de serviço também, acho que a experiência e o estudo que a gente acaba fazendo no dia a dia, as discussões com a equipe, principalmente com a equipe técnica, eu acho que me dão uma visão mais aprofundada hoje sobre essas normativas. Talvez o tempo de serviço tenha contribuído. E ao longo desse tempo, nunca fiquei sem ter um estudo, sem participar de cursos, mesmo que fossem cursos que eu buscasse, né por fora, sim (Entrevistada E9).

Os participantes do grupo com conhecimento mediano destacam múltiplos fatores: argumentam a falta de tempo para estudo e leitura, dada a alta demanda de atividades; apontam a carência de capacitação direcionada especificamente para o tema; e alegam que as normativas estão em constante mudança, o que inviabiliza o acompanhamento sistemático e faz com que esta busca ocorra apenas para atender a demandas específicas. Afirmam, ainda, que o conhecimento efetivo exige a articulação da teoria com a prática, um processo que não é simples de realizar.

Que pra você dizer que você tem um conhecimento aprofundado, você precisa conhecer e você precisa ter um posicionamento diante daquilo que você conhece e uma aplicação prática, né? Então, só conhecer, entender de legislação, você vai ler lá, você sabe o que está escrito. Por exemplo, quando a gente vai fazer um conselho disciplinar, a gente sabe o que está lá no Código de Normas. [...] eu conheço o Código de Normas, né? Eu conheço o SINASE, eu conheço o ECA, mas eu percebo que assim, que apesar de eu ter o conhecimento da legislação, articular isso com as questões práticas não é tão simples. Então, eu não considero que eu tenha um conhecimento aprofundado. Eu acho que eu preciso me inteirar mais, abrir mais o leque de possibilidades e ir além dessas legislações, porque essas são legislações complementares, né? Pra trazer pra política de socioeducação. Então, eu preciso conhecer um pouco mais das outras políticas pra trazer pro meu conhecimento da socioeducação (Entrevistada E5).

O conhecimento mediano da legislação, conforme afirmado por grande parte dos entrevistados, dialoga diretamente com as fragilidades e inquietações teóricas apresentadas nesta dissertação. Como visto na subseção anterior, a longa experiência prática da maioria dos profissionais (cerca de 90%) não tem sido oxigenada por capacitação e alinhamento conceitual sistemático. Isso pode levar à padronização e ao engessamento de condutas. O aprofundamento teórico a respeito da prática profissional é, portanto, condição incontornável para uma atuação crítica e personalizada. Pois é por meio do conhecimento conceitual, teórico-metodológico da ação profissional, que se pode enfrentar o discurso ideológico dominante, resistir à alienação de conhecimento e da rotina institucional, e promover a criticidade e a emancipação dos adolescentes.

Por outro lado, o conhecimento aprofundado, fruto da longa experiência na função, bem como da busca ativa por qualificação externa, muitas vezes de iniciativa particular, demonstra a resistência contra-hegemônica que se opõe à alienação do conhecimento e à estratégia de governança identificada nesta pesquisa. O compromisso pessoal com uma prática que foge ao senso comum e do imediatismo se torna possível, uma vez que há bagagem conceitual para interagir na complexidade do fazer socioeducativo e garantir que a atuação profissional se pautar na operacionalização de direitos e não na lógica punitivista.

Todavia, estamos inseridos em um modelo neoliberal, que impõe limites concretos às garantias legais, estabelecidas a partir da Constituição de 1988; portanto, a análise do conhecimento sobre as normativas deve sempre ser contextualizada entre a lei e a prática, como forma de superação. Há dificuldades reais em se aplicar o saber aprofundado ou mediano, dada a realidade estrutural de uma política pública marcada pelo absentismo estatal, próprio do Estado mínimo contemporâneo, que se torna mínimo para as questões sociais<sup>39</sup>, e pela prioridade conferida ao controle (segurança) em detrimento da ação pedagógica e reflexiva, que será abordada mais à frente. A fim de enfrentar essa lógica, os grupos de estudos locais, sugeridos na subseção anterior, podem representar um compromisso da equipe com o conhecimento produzido ao longo do tempo, o que constitui uma estratégia contra-hegemônica de resistência e mudança.

Se o contexto estrutural e o afastamento do Estado impõem limites à aplicação do conhecimento, o eixo da prática profissional se volta para a ação e a subjetividade dos

---

39 Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (Iamamoto, 2000, p. 26).

Entrevistados. O foco está nas questões mais abertas, que buscam compreender o compromisso pessoal com a rotina funcional, a definição do que vem a ser responsabilização juvenil, como se compreende o adolescente que comete ato infracional, a percepção de mudanças ao longo da medida e os limites e desafios inerentes ao desempenho da função.

Ao serem questionados sobre as responsabilidades cotidianas, as respostas dos Entrevistados permitiram delinear um panorama das atribuições conforme cada área de atuação: gestão, equipe técnica e Agentes de Segurança Socioeducativos. É na articulação dessas diferentes frentes que a medida socioeducativa se efetiva na prática. Enquanto a Gestão volta-se à organização dos processos e à manutenção da equipe, a Equipe Técnica concentra-se na elaboração de documentos processuais e no trabalho reflexivo. Complementarmente, o Agente de Segurança Socioeducativo assume a responsabilidade direta pela segurança e pela manutenção da rotina institucional. Ainda que cada especificidade preserve responsabilidades próprias, as entrevistas revelaram desafios comuns para a execução dessas funções, o que evidencia as complexidades inerentes a cada papel no fazer socioeducativo.

De maneira sintética, as responsabilidades do grupo de Gestão incluem a gestão de pessoas e processos (organização de fluxo de trabalho e mediação da equipe), a garantia de funcionamento (cuidado com os servidores e manutenção da unidade como “engrenagem”) e a interlocução interinstitucional. Os desafios da gestão variam conforme o serviço: nas unidades privativas e restritivas, a ênfase recai na segurança/logística e na conciliação de tensão entre segurança e aspectos pedagógicos; enquanto nas medidas em meio aberto, o foco está na articulação horizontal com outras políticas e na mediação para uso de espaços externos.

Quanto à Equipe Técnica, as responsabilidades se concentram na elaboração de documentos técnicos jurídicos, como PIA, relatórios judiciais e documentações diversas, na reflexão e potencialidades dos adolescentes, e na interdisciplinaridade interna. Os desafios são de ordem técnico/operacional, como articulação com a rede e suporte familiar/social; foco na subjetividade e na avaliação de comportamento; lacuna nos serviços e na organização das atividades gerais, orientação e acompanhamento no âmbito da educação e outros serviços.

Por fim, o Agente de Segurança Socioeducativo tem como responsabilidade a segurança e proteção, a rotina e logística e a função educativa informal. Seu desafio central é lidar com os problemas estruturais (falta de efetivo e burocracia) e pela falta de um caminho claro (metodologia) permeado pela contradição entre educar e punir, ao enfrentar a prioridade da segurança que limita as ações pedagógicas.

Na área da gestão, as informações levantadas evidenciam ações comuns e distinções inerentes à natureza da intervenção e às esferas de vinculação de cada serviço (municipal e estadual). De modo geral, a gestão do sistema socioeducativo é marcada por deficiências estruturais internas, o que começa por déficit de Recursos Humanos em todas as modalidades, desde o número insuficiente de agentes de segurança nas unidades restritivas (CENSE/Semiliberdade) até a ausência de profissionais-chave como pedagogo e motorista na modalidade de Meio Aberto. Este cenário de escassez é agravado, segundo a percepção do Entrevistado E8, por um “trabalho engessado e burocratizado”, que, ao exigir a formalização excessiva de processos, compromete a reflexão e o caráter humano da intervenção. Além disso, a gestão macro falha também na garantia do funcionamento adequado do serviço, pela ausência de uma política de capacitação e formação continuada e na administração das deficiências de infraestrutura que prejudicam a saúde mental dos servidores e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O impacto direto dessas deficiências estruturais recai sobre o gestor local, cujas atribuições se tornam excessivamente focadas em demandas operacionais e logísticas. O esforço exigido para a simples manutenção do serviço foi detalhado no relato abaixo:

Recursos humanos, central de viagens, o contato com os adolescentes, o encaminhamento desses adolescentes, garantir os recursos de alimentação, encaminhar as notas fiscais para pagamento, questão de combustível, de manutenção de veículo, de adequação dos documentos, medicação (Entrevistado E4).

Essas responsabilidades descritas confirmam a vastidão e a heterogeneidade das demandas, que exigem uma visão ampla e contextualizada da realidade interna e externa que afeta a dinâmica institucional. No entanto, os relatos demonstram uma ênfase no nível operacional, como a garantia de recursos materiais (alimentação, combustível, manutenção, escala de serviços), a organização logística e a mediação nas relações interpessoais. Embora tais práticas sejam essenciais e exclusivas para garantir o funcionamento cotidiano do serviço, essa dedicação à conjuntura imediata evidencia um paradoxo imposto pela própria lógica do sistema. A energia e o tempo do gestor são consumidos na resolução de problemas locais, o que leva a uma gestão reativa, de “apagar incêndios” e, desta forma, subordinada à lógica neoliberal. Tal dinâmica limita a capacidade de conduzir a equipe para que planeje estrategicamente e atue nas questões estruturais que minam o serviço a longo prazo: como

déficit de Recursos Humanos, ausência de formação continuada e alinhamento interinstitucional.

Essa dinâmica de gestão reativa não é um fenômeno local, mas reflete a totalidade do cenário político-institucional das políticas sociais, uma vez que a socioeducação se insere na mesma conjuntura comum a todos os demais serviços ofertados à população. O que ocorre na gestão da socioeducação é, portanto, a reprodução da lógica de precarização imposta à totalidade das políticas públicas. No caso dos serviços vinculados ao Estado, os gestores locais operam em uma situação de negligência político-governamental, que não deixa de ser uma estratégia do Estado neoliberal. Neste cenário, os gestores são encarregados de administrar as demandas urgentes do cotidiano, mas estão desprovidos do poder político necessário para pleitear as questões mais significativas e onerosas. As fragilidades estruturais apontadas pelos Entrevistados até o momento exigem investimentos de alto custo e decisões oriundas de níveis superiores de comando. Ao serem deixados apenas com a gestão do imediato, o gestor se torna um mero “gerente de crise” no nível local, o que confirma a tendência de redução de investimentos na política pública socioeducativa por parte do governo central e transforma a gestão local em um reflexo da descontinuidade e precarização estatal, além de retirar o poder e a autonomia dos liderados, como já apontado por teóricos como: Behring (2008), Koga (2011), Netto e Braz (2008), Peroni (1999) Telles (2013) entre outros.

Diante do cenário de negligência estatal que empurra o gestor para uma atuação puramente operacional e de “gerente de crises”, a adoção de um planejamento estratégico local surge não apenas como método administrativo, mas como um ato de resistência. Ao instituir espaços de planejamento que transcendam o imediatismo, a gestão recupera sua função política e estratégica ao permitir que a unidade socioeducativa deixe de ser apenas um executor de tarefas para se tornar um espaço de efetivação de política pública integrada e integradora, essencial para um trabalho voltado à emancipação e à garantia de direitos.

Quanto ao setor técnico, suas atribuições possuem nuances relacionadas à formação acadêmica de cada profissional; contudo, este não é o foco desta pesquisa. Portanto, será feito um apanhado geral das responsabilidades que cabem a cada um dentro do processo de responsabilização das medidas socioeducativas aqui analisadas. De modo geral, todos os profissionais realizam: atendimento individualizado com o adolescente e a família, visita domiciliar, e elaboração de documentos (como relatórios judiciais, o Plano Individual de Atendimento – PIA no meio fechado, e o Plano de Vida no meio aberto). Além disso, são responsáveis por atividades em grupo e oficinas com adolescentes e famílias, e

encaminhamentos diversos, seja para o adolescente (como confecção de documentação civil), seja para a família, devido às suas demandas variadas, além de estudos de caso.

As ações técnicas se distinguem conforme a modalidade da medida. No meio fechado, foi indicado o envolvimento em conselhos disciplinares. Já no meio aberto, a ênfase é dada à inserção dos adolescentes nos eixos da vida (como escola, trabalho e família), com o propósito de proporcionar a oferta de novas possibilidades. Merece destaque o trabalho do profissional de Pedagogia, alocado apenas na medida privativa de liberdade, embora preste 8 horas de serviço na Casa de Semiliberdade. Suas funções são de caráter mais pedagógico e de gerência das atividades internas e externas dos adolescentes que cumprem medida de internação e de semiliberdade.

A natureza multifacetada do trabalho no sistema socioeducativo, somada à persistência de uma lógica mais punitiva do que promocional<sup>40</sup>, tende a diluir a especificidade das profissões técnicas. Essa dificuldade se manifesta, por exemplo, na fala da Entrevistada E5, quando questionada a respeito das suas principais responsabilidades no trabalho diário: “Primeiro que eu tenho um pouco de dificuldade de entender exatamente, sim, especificamente, o que é do [...]”, referindo-se à sua profissão.

Esse depoimento ilustra a tensão entre os compromissos ético políticos da profissão e as demandas institucionais do cotidiano, muitas vezes voltadas ao cumprimento de rotinas e procedimentos que esvaziam o caráter reflexivo e inviabilizam as intervenções necessárias. A dificuldade em disponibilizar direitos também gera tensão entre a essência da profissão e sua atuação efetiva no ambiente socioeducativo, como se vê em documento oficial elaborado, por exemplo, pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS):

Em termos das armadilhas na atuação dos/as profissionais, a execução das medidas socioeducativas, em especial as de privação e restrição de liberdade, em que pesem as diferenças com o sistema penitenciário, propicia na análise identificar algumas similaridades, as quais se verificam, sobretudo, nos processos internos de violação de direitos, especialmente quanto à negativa em relação à escolarização, saúde, convivência familiar e comunitária, entre outros, sobressaltando-se a perspectiva punitiva, em detrimento da socioeducação. Ao mesmo tempo, sabe-se que os/as assistentes sociais têm sido protagonistas na defesa e ampliação de direitos dos/as adolescentes, desde as conquistas legais até a sua materialização (CFESS, 2014, p. 80).

Ademais, o viés punitivista imposto ao cotidiano profissional e materializado na elaboração de relatórios judiciais e na atuação em conselhos disciplinares, gera

---

40 Como esta pesquisadora compreende por também estar inserida neste contexto.

tensionamentos com os fundamentos teóricos e políticos das categorias profissionais. Tais atribuições muitas vezes colidem com os códigos de ética e com o projeto ético-político que orienta essas profissões, cujo horizonte é a defesa dos direitos humanos e não a mera coerção, o que pode levar a um trabalho alienado. Quanto a esse aspecto, Oliveira (2021) discute a dupla face da medida socioeducativa que todos os profissionais enfrentam, a saber: a dimensão sancionatória (medida socioeducativa) e a dimensão educativa (atendimento socioeducativo):

Faz-se necessário distinguir e separar a sanção da dimensão pedagógica do atendimento socioeducativo, de modo que a punição está relacionada com a execução da medida imposta e a dimensão pedagógica está atrelada ao atendimento socioeducativo (p. 90).

Desta forma, a crise de identidade profissional, ilustrada pela Entrevistada E5, emerge da tensão entre a especificidade ético-política da profissão e a realidade institucional punitiva. Neste contexto, a interdisciplinaridade surge não como uma anulação da especificidade, mas como um campo de força propulsora para o novo. O desafio reside em romper com a ideia de que a especificidade profissional é um fim em si mesma e assumi-la como uma linha de partida para o diálogo com as demais áreas, uma vez que os desafios socioeducativos não são passíveis de serem abarcados por uma única área do conhecimento. É na abertura do profissional para as outras especificidades de conhecimento da equipe, que pode, paradoxalmente, ressignificar e reafirmar a sua contribuição singular (Fazenda, 2012, Alvarenga *et al.*, 2011).

A dificuldade em romper com as especificidades impede a efetivação de um projeto pedagógico integral, que exige que assistente social, pedagogo, psicólogo e outros agentes do sistema não apenas coexistam (multidisciplinar), mas que seus conhecimentos sejam transpassados pelos desafios que o sistema impõe: do clamor sancionatório à fragmentação dos serviços. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é o mecanismo para transformar as fontes de conhecimento de cada área em uma ação coletiva e mais potente (Koga, 2011, Pombo 2008).

Em suma, a dificuldade em entender exatamente o que é específico de uma área, reside no fato de que no campo socioeducativo, as especificidades profissionais não se encontram em um rol de tarefas isoladas. Elas se manifestam, antes, na capacidade de unir os conhecimentos em prol de uma mediação e defesa intransigente de direitos e confronto com a

lógica punitiva, para materializar o projeto educativo a que se propõe a socioeducação (Brasil, 2012, Moreira, 2013).

Tal realidade demanda, por conseguinte, o aprofundamento teórico e a capacitação contínua. Sem esse preparo, os profissionais correm o risco de ter suas identidades enfraquecidas (e não enriquecidas pelo conjunto de conhecimentos que estão presentes nas equipes). A dificuldade de interlocução, neste cenário, pode levar à rigidez nas especificidades, onde o especialista “só faz o que lhe compete”, ao negligenciar o princípio da interdisciplinaridade e ao transformar o serviço em uma mera formalidade burocrático-operacional, o que por sua vez colabora para a reprodução da hegemonia dominante, inerente à estrutura do Estado. À medida que os conhecimentos são colocados à disposição do serviço, a ação se torna robusta, mais consistente e gera comprometimento social e político com o público atendido, como preconizado pelos órgãos reguladores das profissões. Essa postura, de união do coletivo pela interdisciplinaridade, é o caminho para fazer frente a lógica de um modelo de Estado que tende a fragmentar o trabalho, polarizar as ideias e enfraquecer a ação política dos serviços públicos (Poulantzas, 1971).

Em contraponto, a fala da Entrevistada E9 alarga a compreensão da responsabilidade dos profissionais da socioeducação e demonstra uma compreensão de que a sua responsabilidade técnica extrapola os limites do atendimento individual e familiar.

Auxiliar no funcionamento da unidade, estar sempre pensando junto com a equipe interdisciplinar, estar pensando sempre junto com a equipe interdisciplinar em relação às rotinas, procedimentos, né de pensar, então, o funcionamento do centro de socioeducação, eu entendo que também faz parte, participar de comissões que articulam políticas públicas ou defesa de direitos dentro do município, que a gente também acompanha e faz parte, acho que é isso (Entrevistada E9).

Tal compreensão acerca da responsabilidade macro com todo o sistema que envolve o fazer local, indica uma visão que se move da intervenção direta para a dimensão institucional e estratégica do sistema. Essa perspectiva, que vê o profissional técnico como um agente ativo de intervenção na estrutura do sistema e na articulação intersetorial (Comissões que articulam políticas públicas), contribui de forma robusta para o processo socioeducativo à medida que reconhece que a eficácia da medida depende da integração e do suporte sistêmico e não apenas da atuação pontual com o indivíduo. A contribuição para os processos locais também é um diferencial esperado da equipe técnica, dada a compreensão conjuntural e estrutural que sua formação profissional lhe proporciona.

No contexto do sistema socioeducativo de Umuarama-PR, as responsabilidades dos agentes de segurança concentram-se apenas nas medidas privativas e restritivas de liberdade. O quadro abaixo detalha, de maneira sintética, as responsabilidades diárias reportadas por esses profissionais.

**Quadro 11:** Responsabilidades dos Agentes de Segurança Socioeducativo

<b>Responsabilidades</b>	<b>CENSE Waldir Colli</b>	<b>Semiliberdade</b>
Segurança	Identificar questões de segurança e realizar os procedimentos, garantir a segurança de todos no ambiente (interno).	Fornecer ambiente seguro, com preocupação efetiva com terceiros (devido ao contato externo).
Logística/rotina	Lidar diretamente com as necessidades; prover alimentação, banho, aula.	Envolvido na logística, com foco em verificar as possibilidades e riscos das atividades.
Integração externa	Efetuar a parte que lhe cabe para devolver o adolescente ao meio aberto.	Realizar encaminhamentos e inserir o adolescente onde a equipe vê potencial (profissional, pedagógico, social).
Ação pedagógica	Conversar, aconselhar e oportunizar as rotinas.	Envolvido nos objetivos paralelos de cunho pedagógico e profissionalizante, por meio do diálogo em atividades de lazer.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados oriundos das entrevistas.

A segurança é o cerne das atribuições dos Agentes de Segurança Socioeducativa e o que permeia todas as rotinas que envolvem os adolescentes. As contribuições teóricas trazidas por Brasil *et al.* (2020) e Oliveira (2021) nesta dissertação apontam que os profissionais da socioeducação atuam em uma posição de ambiguidade, o que lhes exige funções contraditórias: educar e punir. Essa dualidade se manifesta claramente nas prioridades elencadas pelos entrevistados, que diferem conforme a modalidade da medida; contudo, a manutenção da ordem e da segurança são responsabilidades desses profissionais nos distintos programas elencados. Quanto a esta questão, o Entrevistado E12 esclarece que não se trata apenas do local, como também o próprio adolescente:

E também identificar questões de segurança, né? Não só fazer os procedimentos de segurança, porque a gente está na unidade de segurança, mas também, né, de garantir, de certa forma, a segurança deles, a proteção, a integridade física deles também, e de todos que estão nesse ambiente aqui. Então, eu vejo que o principal do trabalho, para mim, pelo menos, é isso aí,

né? Fazer as rotinas, atender as necessidades que eles têm e fazer com que todos estejam seguros nos ambientes aqui.

Compreender as fragilidades das relações e procurar garantir a segurança do adolescente torna-se uma função de relevância na dinâmica institucional. Para que o processo socioeducativo aconteça, é necessário que haja possibilidades de relações, uma vez que todo o processo envolve reflexão diante da realidade vivenciada, e isso se faz por meio de condições seguras de convivência. Todavia, quando as mediações são priorizadas pelo viés do controle por meio da presença do Agente de Segurança, o qual é o símbolo deste processo, ou seja, quando a segurança só é alcançada por meio da presença dessa figura, revela-se que a prioridade está no controle em detrimento de relações mediadas pelo diálogo, reflexão entre as pessoas, e as regras de convivência institucionais. A fala do Entrevistado E7 ilustra essa compreensão por parte da equipe, que não consegue romper com a visão da prioridade da segurança e entende que a socioeducação no ambiente privado e restrito de liberdade só acontece com a presença do Agente de Segurança Socioeducativo:

Porque vamos supor que o agente que ficou na casa está com três adolescentes. Um desses três precisa de um atendimento de saúde de urgência. Quem vai ficar com os outros dois? Então, a gente sempre se pega nessas situações de evitar ao máximo de ficar sozinho. Então, para o agente não ficar sozinho, o outro não vai sair com um grupo. Então, acaba limitando um pouco o desenvolvimento por conta de efetivo mesmo (Entrevistado E7).

Essa problemática justifica a proporção de 2,96 agentes de segurança socioeducativos por adolescente em detrimento de 0,46 de outros profissionais segundo o relatório anual do Conselho Nacional de Justiça de 2023. As regras constitutivas do sistema estabelecem um número maior de agentes<sup>41</sup>, o que indica que a lógica institucional segue o paradigma retributivo centrado na repressão, controle e vigilância. Todavia, a regulamentação da lei (Lei nº 12.594/2012), em seu art. 35, III, estabelece que deve haver: “prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas” (Brasil, 2012).

Tal disparidade evidencia uma contradição latente: embora o arcabouço legal adote uma retórica de inclusão, a estrutura organizacional direciona a prática cotidiana para o

---

41 “A relação numérica de socioeducadores deverá considerar a dinâmica institucional e os diferentes eventos internos, entre eles férias, licenças e afastamento de socioeducadores, encaminhamentos de adolescentes para atendimentos técnicos dentro e fora dos programas socioeducativos, visitas de familiares, audiências, encaminhamentos para atendimento de saúde dentro e fora dos programas, atividades externas dos adolescentes. A relação numérica de um socioeducador para cada dois ou três adolescentes ou de um socioeducador para cada cinco adolescentes dependerá do perfil e das necessidades pedagógicas destes; (...) A relação numérica de dois socioeducadores para cada adolescentes ocorrerá quando a situação envolver alto risco de fuga, de autoagressão ou agressão a outros (...)” (Brasil, 2006, p.45).

controle. As proposições teóricas da Justiça Restaurativa (JR), deslocam o foco da punição para a reparação à medida que exigem a participação ativa dos envolvidos (Zehr, 2008). Todavia, mais do que uma resposta ao dano cometido, a JR se configura como uma normativa social restaurativa que, por meio de práticas compositivas como os Círculos de Construção de Paz, visa a desenvolver competências dialógicas e a autorregulação do adolescente a fim de prevenir o escalonamento de conflitos (Watson; Pranis, 2014).

No entanto, a efetivação deste modelo, que propõe uma outra abordagem para as relações humanas e os conflitos, prioriza o diálogo e a inclusão em detrimento da contenção, esbarra na resistência cultural e institucional, tanto dos operadores quanto dos adolescentes e da sociedade, da superação da lógica de controle em favor de uma cultura de responsabilização mediada pelo diálogo. Esta transformação exige uma postura interdisciplinar que vise a horizontalidade das relações e dos saberes, opondo-se ao exercício hierárquico do “poder sobre” que, segundo Watson; Pranis (2014), tem efeitos prejudiciais e desempoderadores sobre os sujeitos. Nesta perspectiva, a figura do agente de segurança deixa de ser o que garante a ordem e a segurança exclusivamente pela força e vigilância e passa a integrar uma lógica institucional de “poder com”, através do qual a relação com a segurança é construída. A adesão a esta perspectiva dialogada pode ser percebida como ingênua no contexto da atuação com adolescentes em cumprimento de medida por atos infracionais de natureza grave, como latrocínio e delitos permeados por violência. Contudo, esta compreensão revela uma resistência que se funda na lógica da punição, inerente a uma cultura social pautada no medo e na estereotipação do adolescente como “violento e inimigo”. Tal paradigma penal/retributivo, que se manifesta em discursos de senso comum que endossam a sanção máxima “bandido bom é bandido morto”, obstaculiza a efetivação de modelos que priorizam a responsabilização, o diálogo e a reparação em detrimento do controle repressivo. Isso porque, como já vimos nesta pesquisa, a construção de um tipo de crime que deve ser responsabilizado está ligada à seletividade penal. A violência estrutural, representada pela desigualdade, exploração e ausência na oferta de direitos, é excluída do conceito de crime e, portanto, não é passível de responsabilização (Xavier 2008; Baratta, 2002; Andrade, 2003). Assim, a classe dos inimigos é responsabilizada unicamente com o rigor da lei, com imposição de disciplina e obediência, com o objetivo de retorno ao convívio social como sujeitos moldados para serem úteis à sociedade.

Todavia, na entrevista, os profissionais relatam o diálogo como uma função informal, mas que procura, à sua maneira, exercer um impacto na vida do adolescente para além da imposição e força:

Olha, este é um lugar que muitas vezes a conversa informal que você tem com eles no alojamento, durante uma atividade pode fazer a diferença no contexto, penso eu. Então, eu não sei se somos os que mais conversam, mas eu converso bastante com todos eles (Entrevistado E12).

Esta posição reforça a contradição intrínseca à função do Agente de Segurança Socioeducativo, conforme apresentado por Brasil *et al.* (2020), que ressalta as repercussões subjetivas dessa ambiguidade. Não obstante, o relato dos profissionais demonstra que esta tensão também se configura como oportunidade para um exercício da socioeducação mais próximo ao sujeito, mediado pelo diálogo informal, de modo que constrói caminhos para uma relação mais humanizada e alinhada à relação pedagógica que preconiza o SINASE. Nesse sentido,

Para a composição do quadro de pessoal do atendimento socioeducativo nas entidades e/ou programas deve-se considerar que a relação educativa pressupõe o estabelecimento de vínculo, que por sua vez depende do grau de conhecimento do adolescente. Portanto, é necessário que o profissional tenha tempo para prestar atenção no adolescente (Brasil, 2006, p. 43).

Para a continuidade da análise, as demais questões que compõem o eixo da Prática Profissional serão agrupadas em três blocos temáticos, que cruzam as respostas dos Entrevistados com as questões remanescentes (O que é responsabilização juvenil, visão sobre o adolescente, ações, mudanças e limites/desafios).

O quadro abaixo ilustra como seguiremos as análises nesta subseção:

**Quadro 12:** Metodologia de análise das questões

<b>Bloco temático</b>	<b>Foco analítico central</b>	<b>Questões integradas</b>
Bloco A - Dualidade da responsabilização: Entre punição, Lei e Subjetividade	Será analisado o conceito de Responsabilização Juvenil, com indicação da tensão entre o cumprimento legal/punitivo e a busca por reflexão/conscientização e mudança subjetiva, e as ações práticas que sustentam essa visão.	O que é responsabilização juvenil? Quais ações desenvolvidas contribuem para o processo de responsabilização?
Bloco B - O sujeito socioeducativo e a expectativa de mudança	Analisar como os profissionais conceituam o jovem (vítima X atos infracionais) e quais são os resultados esperados ou observados durante o cumprimento da medida.	Qual sua visão acerca do adolescente que comete ato infracional? Você observa mudanças nos adolescentes?
	Analisar os limites e desafios	

Bloco C - Obstáculos e contradições na execução da medida	operacionais e estruturais, diferenciando as barreiras impostas pela própria política, das dificuldades de recursos e equipe.	Quais os limites e desafios você enfrenta para desempenhar sua função?
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O Bloco A trata da dualidade da responsabilização: entre punição, lei e subjetividade. Entre os Entrevistados, há um consenso nas três modalidades de medida socioeducativa de que a responsabilização juvenil começa com a sentença judicial e que deve ir além do caráter retributivo, a fim de abranger um processo reflexivo e de conscientização sobre o ato e suas consequências e impactos. A diferença está no foco principal da intervenção em cada espaço socioeducativo.

**Quadro 13:** Bloco A - Dualidade da responsabilização: Entre punição, Lei e Subjetividade

<b>Regime</b>	<b>Ênfase conceitual da Responsabilização Juvenil (o que é)</b>	<b>Ações e ferramenta principais (como é feita)</b>
CENSE Waldir Colli	É a decisão judicial, muitas vezes permeada por punição, mas deve gerar reflexão crítica e produção de sentido subjetivo.	Processos reflexivos, orientações e conversas informais nas alas para construir confiança. Atendimento individuais e coletivos.
Semiliberdade	É a conscientização e reflexão, tendo a restrição como metodologia para a mudança de comportamento. Necessidade de pertencimento e autonomia.	Círculo de construção de paz, diálogo, oferta de atividades e projetos, para ensinar valores e disciplina.
Meio aberto (CREAS): Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à comunidade	É ir além do ato infracional, com foco no equilíbrio entre direitos e deveres. O objetivo é dar novas possibilidades.	Elaboração do Plano de Vida em conjunto com a família; garantia de direitos (saúde, educação, profissionalização); orientação sobre com a família lida com o adolescente.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados oriundos das entrevistas.

A responsabilização, tal como compreendida pelas equipes de modo geral, abrange tanto a dimensão jurídica quanto subjetiva e educativa apontada por Pedron (2012). No âmbito jurídico, encontramos declarações como: “Então, o juiz, ele define que o adolescente é responsável pela prática de um ato infracional e aplica uma medida socioeducativa como forma do adolescente ser responsabilizado por isso” (Entrevistada E9). Isso demonstra a necessidade de uma declaração jurídica sobre o ato praticado, o que reforça, na construção intelectual do adolescente, a existência de regras e normas sociais que devem ser respeitadas. Nesse sentido, considera-se que a nova normativa legal exige que, para haver uma sentença,

deve necessariamente ser precedida do devido processo legal e a conduta ser tipificada como crime ou contravenção penal; tal aspecto garante que o adolescente não será sentenciado por fatores diversos (como a vadiagem), como ocorria nas legislações anteriores.

Quanto ao aspecto subjetivo, os Entrevistados trouxeram declarações que ilustram esta compreensão: “A partir do momento que ele começa a pensar que toda escolha tem uma consequência, foi aí que criou-se a responsabilização” (Entrevistada E2); “E ele conseguir compreender o que ele fez, o ato que ele cometeu, a gravidade daquilo, o impacto que aquilo teve sobre ele, sobre as vítimas, sobre a comunidade toda ali” (Entrevistado E12);

Esse processo de responsabilização, ele passa também pelo processo de produção de sentido que é feito pelo próprio adolescente. Essa é a minha visão. Porque a justiça aplicar uma medida socioeducativa não se garante a responsabilização do adolescente. Porque se essa medida socioeducativa não fizer sentido para esse adolescente, a responsabilização não foi alcançada (Entrevistada E9).

Dentre as questões levantadas, destaca-se a necessidade de que a medida socioeducativa faça sentido para o sujeito que a executa e cumpre, conforme apontado pela Entrevistada E9. Esta necessidade é de fundamental importância, visto que muitos serviços públicos são organizados de modo que o usuário se adéque à sua estrutura Koga (2011), e a medida socioeducativa, muitas vezes, segue este mesmo paradigma. No entanto, a produção de sentido para um processo permeado pela subjetividade mostra-se essencial. Autores como Aginsky e Capitão (2008) e Miranda e Paiva (2021) trazem esta reflexão como algo fundamental a ser considerado pelos profissionais da socioeducação, a fim de que este processo reflexivo parta da realidade vivida e das possibilidades reais e concretas da vida do adolescente; caso não se atinja este grau de subjetividade, a medida pode consistir apenas em experiências de alienação que produzem a desresponsabilização.

No aspecto da responsabilização educativa, conforme apresentado por Pedron (2012), as falas dos Entrevistados destacam o acesso a direitos e a recursos externos como elementos que dão sustentação ao processo de responsabilização. Por exemplo: “Então, responsabilização é além do ato infracional. É dar possibilidades. Isso, dar possibilidades. Garantir os direitos desses adolescentes, mas também, né?” (Entrevistada E3); “(...) eu vejo que a responsabilização, ela tem que estar junto com essa questão do pertencimento, com essa questão de novas oportunidades de trabalho” (Entrevistada E4). Assim, compreende-se que a responsabilização se efetiva também pela via da corresponsabilidade entre adolescente, serviço, família e rede, um princípio amplamente defendido por autores como Valente e

Oliveira (2015), Moreira e Muller (2019) e Melo (2022), e que encontra seu alicerce nas normativas que constituem os serviços, sobretudo o SINASE.

Dessa forma, é possível inferir que as equipes detêm uma visão ampla e conceitual da responsabilização juvenil, o que é de fundamental para a oferta do serviço. Os entraves, contudo, residem na operacionalização dessa visão, conforme já indicado pelos próprios profissionais, em questões como infraestrutura e acesso à rede de serviços. A fim de aprofundar a compreensão sobre o papel ativo dos profissionais neste processo, apresentamos algumas respostas que ilustram tais vivências: “Então, nosso trabalho é o que? Mostrar para ele que existem novos caminhos, que existem outras possibilidades, que ele pode sim fazer outras coisas, que ele tem potencial para fazer outras coisas (Entrevistado E2). A entrevistada ressalta a potencialidade do adolescente; todavia, para que este possa desenvolver seu potencial, é fundamental que haja uma rede socioassistencial engajada, para que o discurso técnico não caia no vazio, sem efetividade, por falta de acesso aos recursos para esse desenvolvimento.

Buscar metodologias compositivas no trabalho é o diferencial de uma equipe que se volta para o processo de responsabilização de maneira multipedagógica. O fazer socioeducativo deve passar pela criatividade e utilizar-se de ferramentas variadas a fim de alcançar a totalidade do ser humano, por meio do diálogo e de atividades lúdicas conforme o relato abaixo:

Eu acho que principalmente o diálogo. E entre as ferramentas de diálogo, a gente tem, desde as atividades de lazer, que é nas atividades de lazer onde o adolescente se sente mais descontraído... nós temos os círculos de construção de paz que nos ajudam a fazer que eles tenham essa reflexão sobre o ato infracional, sobre a conduta deles aqui dentro (Entrevistado E7).

Assim como o acesso a bens e serviços é importante para o desenvolvimento das potencialidades do adolescente, o diálogo como fonte de interconexão entre profissional e adolescente é fundamental para o sujeito que está em fase de desenvolvimento. Ouvir e ser ouvido faz parte do processo de aprendizado e amadurecimento pessoal, além de empoderar o jovem no processo de autorresponsabilização:

Eu gosto muito das tentativas de discutir o sentido da medida socioeducativa. Eu acredito muito que esse é um caminho necessário de que, pra responsabilizar, a gente precisa auxiliar o adolescente no processo de reflexão, de uma reflexão mais crítica, em que, embora ele reconheça as desigualdades que existem, ele também consiga se perceber um agente dentro da sociedade. Nesse sentido de que os comportamentos dele, os atos

dele também interferem com a sociedade. Eu acho que auxiliar o adolescente nesse movimento de tentar entender como a sociedade funciona, as desigualdades que existem, e pensar estratégias, e a responsabilidade dele em tudo que já aconteceu, e naquilo que ele pode mudar, aquilo que está no alcance dele, considerando que nem tudo está no alcance dele, aliás, poucas coisas às vezes. Eu acredito que essa função de reflexão é fundamental na execução da medida socioeducativa (Entrevistado E9).

Basicamente, os profissionais apontam como maior contribuição para o processo de responsabilização as reflexões realizadas com os adolescentes, por meio de atendimentos individuais, grupais e atividades de modo geral, o que visa oportunizar uma maior compreensão de si e do contexto em que está inserido. A perspectiva profissional de ampliar a visão e a área de conhecimento e vivência do adolescente vai ao encontro do enunciado de Miranda e Paiva (2021), que traz a necessidade de partir do universo de conhecimento do adolescente, o que legitima seu saber, sua cultura, e expande essas vivências e o leva a se apropriar do conhecimento social como um todo, sendo este um processo de caráter eminentemente interdisciplinar. Construir o processo socioeducativo nesta perspectiva, passa também pela escuta e legitimação da fala do adolescente, o que o leva a construir seu pensamento acerca de si, de suas escolhas, atitudes.

Importa ainda demarcar que reconhecer os saberes desses jovens não implica encerrá-los nesses saberes. Há que procurar expandir o universo do adolescente, apresentando novas formas de linguagem, mas sem negligenciar aquelas que esses sujeitos trazem consigo ao cumprimento da medida socioeducativa (Miranda; Paiva, 2021, p. 12).

Para que a articulação dos saberes e a diversidade de experiências (essenciais para expandir o universo de conhecimento do adolescente) se concretizem, faz-se necessário adotar uma abordagem integral. Neste contexto uma ação conjunta e coordenada da equipe também é demarcada como um pilar fundamental no processo de responsabilização. O relato abaixo nos remete a esse fazer coletivo:

Eu acho que não é uma coisa específica que eu faço, eu acho que é uma coisa que é de toda uma equipe trabalhar com esse adolescente, né, não é uma ação específica que eu vou fazer com ele que vai responsabilizá-lo. Eu acho que é todo o trabalho de equipe, de atendimento, de reflexão, de proporcionar coisas para ele, de proporcionar experiências, nesse sentido (Entrevistado E 10).

A compreensão que o fazer socioeducativo se dá por meio de múltiplos “fazeres” reflete uma abordagem interdisciplinar e interinstitucional do processo de responsabilização

juvenil. O perigo de se levar o processo apenas na esfera da subjetividade pode incorrer na ideia de que apenas o indivíduo tem a autocondição e/ou a autodeterminação de alterar as profundas condições sociais, econômicas e vivenciais que lhe foram impostas pela estrutura da desigualdade social e pela ausência de políticas públicas efetivas. O processo de responsabilização juvenil passa por uma linha tênue entre responsabilizar-se pelo ato cometido (que necessariamente passa pela subjetividade) e ter acesso a bens e serviços necessários à sua condição de cidadão de direito como preconizado pelo ECA, a fim de alterar condições estruturantes que por vez o coloca na condição de violador de regras (Bonatto; Fonseca, 2020; Oliveira, 2014; Valente; Oliveira, 2015). Conforme Miranda e Paiva (2021, p. 5),

Ao tomar como base uma perspectiva que desconsidera as determinações sociais que estão envolvidas na produção e reprodução do crime, cria-se a ilusão de que é possível dissuadir o sujeito do cometimento de práticas infracionais a partir de um processo de convencimento de que tais práticas são erradas ou de que cometê-las trará um ônus maior do que um benefício.

Os autores endossam a necessidade de a intervenção socioeducativa extrapolar o fazer isolado do profissional, pois a tentativa de dissuadir o adolescente da prática infracional, focada meramente no convencimento individual, ignora as determinações sociais. Dessa forma, eles direcionam a análise da responsabilização para uma esfera que vá além da dimensão estritamente subjetiva, sem, contudo, negligenciar o papel ativo do sujeito no processo. Tais dimensões evidenciam as contradições inerentes à responsabilização, pois revelam a tensão dialética entre o elemento subjetivo da intervenção (a mudança de consciência e o convencimento) e o objetivo (as condições materiais de existência e as determinações sociais que geram a infração). A não superação dessa contradição conduz à reprodução do ciclo de exclusão e violência. Ao focar apenas no convencimento individual, a intervenção corre o risco de desconsiderar que as estruturas de desigualdade continuam a operar, o que garante a reprodução das condições objetivas que levam à prática infracional, mesmo após a responsabilização formal. A verdadeira superação, portanto, exige uma intervenção que atue simultaneamente na esfera da consciência (subjetividade) e na transformação das bases materiais de exclusão.

A segunda seção de análise, denominada Bloco B: O Sujeito Socioeducativo e a Expectativa de Mudança, aborda a percepção dos profissionais sobre o adolescente em conflito com a lei e o potencial de transformação no contexto da medida. Este bloco se constitui a partir das respostas obtidas nas questões: “Qual sua visão acerca do adolescente que comete ato infracional?” e “Você observa mudanças nos adolescentes?”

De modo geral, a visão dos profissionais Entrevistados acerca dos adolescentes atendidos revela-se complexa e multifacetada, o que se distancia de categorizações simplistas. Há consenso de que esses jovens são, em grande parte, resultado direto de desigualdades estruturais e da negligência social, de modo que o sistema socioeducativo é visto, no entendimento da Entrevistada E 5, como o desfecho de tudo que não funcionou ao longo da vida do adolescente:

Eu entendo que as medidas socioeducativas, elas são a UTI da sociedade, né? Então assim, tudo que não deu certo, né, todas as políticas que falharam, elas têm contribuição direta, com o desfecho de um adolescente numa unidade socioeducativa ou numa medida socioeducativa (Entrevistada E5).

A visão predominante entre alguns Entrevistados rompe com a estigmatização, ao buscar a humanização e a desmistificação do jovem em cumprimento de medida socioeducativa. Essa perspectiva reconhece o adolescente como um indivíduo em peculiar fase de desenvolvimento, sujeito a erros e acertos, e detentor de anseios e desejos típicos de sua idade, como demonstra a fala a seguir:

Eu tenho uma visão muito própria de que o adolescente que comete ato infracional é o mesmo adolescente que está na escola, é igual o filho da gente, que está em um lugar, estudando, que a gente está levando para o teatro, eles querem participar da sociedade (Entrevistado E8).

Todavia, embora sejam adolescentes que vivem uma fase peculiar de desenvolvimento como todos os outros, a Entrevistada E9 faz uma ressalva que vem ao encontro a temas já abordados nesta pesquisa, como a seletividade penal e a criminalização da pobreza. Estas são realidades que transcendem o indivíduo e sua imaturidade cronológica, e denuncia um sistema perverso que seleciona, classifica e sentencia um determinado grupo específico:

Eles são adolescentes, como outros, que existem com as suas diversidades. Mas, em geral, os que são responsabilizados no sentido da aplicação da medida socioeducativa são os adolescentes de uma população mais empobrecida, em sua maioria de pardos e pretos (Entrevistada E9).

O processo de criminalização de um público específico está intrinsecamente ligado à constituição sociojurídica do país, conforme discutido previamente neste estudo. Os dados estatísticos já apresentados revelam que 75,1% da população que cumpre medida socioeducativa é classificada como parda ou preta. Adicionalmente, no quesito renda, 19,1%

possui rendimento de até um salário mínimo, e 58,9% apresenta formas de renda não computadas (CNJ, 2025; Brasil, 2023b). A seletividade constitui um eixo central do processo de criminalização e responsabilização juvenil e evidencia as estruturas de violência social e exclusão no país. Essa seletividade é legitimada pela ideologia dominante, que, ao naturalizar a associação entre a pobreza, carência, desvio social, retira o foco das responsabilidades estruturais e justifica a seletividade penal de jovens periféricos. Seus impactos manifestam-se em processos de segregação e na omissão do Estado em relação à superação dessa conjuntura, o que consolida o ciclo de exclusão.

Desta maneira, a complexidade da questão é reforçada pela compreensão de que o ato infracional não pode ser visto apenas como uma escolha individual, determinista, fruto de uma escolha moral ou psicológica isolada. Pelo contrário, deve ser apreendido dentro da realidade vivida, onde cada trajetória é única, todavia semelhante em omissões e invisibilidades sociais, políticas e econômicas que impactam diretamente as subjetividades. Essa perspectiva é essencial para confrontar a simplificação do fenômeno, frequentemente reduzido a termos morais ou individuais nos discursos midiáticos e políticos. A Entrevistada E6, a seguir, corrobora este alerta, ao afirmar que “estar na criminalidade é muito mais complexo do que as pessoas imaginam”:

É, a gente tem que ter uma visão, né, uma visão bem ampla, assim, né, considerando todos os aspectos da vida desse adolescente, né? Porque o que pode levar um adolescente a cometer um ato infracional são diversos fatores, né? Não necessariamente o fator individual, psicológico, né? Mas todo um contexto, né, familiar, social, né? A gente tem desde o adolescente, né, que, sem citar nomes, né, mas que não precisa estar nessa vida e deseja estar nessa vida, desde o que não deseja e aí acabou entrando nessa vida por diversos motivos, né? Então, a gente nunca pode ser reducionista nesse sentido, né? Porque estar na criminalidade é muito mais complexo do que as pessoas imaginam (Entrevistada, E6).

A perspectiva socioeducativa demanda uma compreensão que perpassa toda a conjuntura estrutural, visto que reconhece a intrincada teia de fatores sociais, econômicos e históricos que moldam a trajetória de vida desses adolescentes. É nessa análise ampliada que se torna possível identificar a vulnerabilidade afetiva e social prévia ao ato infracional, com infâncias marcadas por violências, negligências e fragilidade nos vínculos familiares.

Eu acho que está muito relacionada à questão do contexto familiar. Está muito relacionada ali na base familiar. Por exemplo, são adolescentes que na maioria das vezes têm um contexto familiar muito complicado. São adolescentes que já tiveram seus direitos violados antes. Por exemplo, já

sofreram violência, vulnerabilidades. Então, o ato infracional muitas vezes acaba sendo relacionado a isso. Geralmente, adolescentes que cometem ato infracional são adolescentes que tiveram já antes, na primeira infância, já tiveram seus direitos violados, ou até de vulnerabilidade social mesmo relacionada à questão de condição financeira. Acho que isso está muito relacionado (Entrevistada E2).

Dentro do cenário de vulnerabilidades e carências afetivas que marcam a fase inicial da vida de alguns adolescentes, o Entrevistado E12 destaca um paradoxo perverso: o crime se apresenta como uma forma de sobrevivência e pertencimento que acolhe jovens expostos a um contexto de vida violento. Essa dinâmica, que alinha vulnerabilidade com a adesão ao ato infracional, ecoa no processo de criminalização seletiva e etiquetamento social (*Labeling Approach*) que incide sobre a juventude periférica. Essa lógica impacta diretamente as escolhas futuras e perpetua um ciclo de violência em que o adolescente é, simultaneamente, vítima de violações e agente violador:

Então, a maioria passou por uma infância terrível, né? Foram negligenciados de todas as formas possíveis, pelo Estado, pela comunidade, pela família principalmente, né? Então, foram acolhidos pelo crime, que é um organismo que toma conta de tudo da pior forma possível. Foram usados pelo crime e estão hoje presos aqui porque se tornaram pessoas que não conseguem conviver numa sociedade de não violência. Não os vejo só como vítimas, né? Aqui eles estão porque são atores também da violência. Mas todos eles. Não justifica, mas explica, né? (Entrevistado E12).

Essa visão é matizada pela importante ressalva de que, embora sejam vítimas de falhas estruturais, também são autores de violência; a realidade difícil não justifica o ato, mas o explica, visto que a infração é, por vezes, uma busca por visibilidade e resposta às condições de vida, o que reflete as contradições que perpassam a juventude periférica brasileira. Todavia, há que se ressaltar o reflexo da eficácia do etiquetamento social (*Labeling Approach*) que Baratta (2002), nos esclarece como a concretização da criminalização seletiva e a ideologia dominante, a qual atribuiu o rótulo de “criminoso” ou “menor” a um determinado grupo de pessoas, baseado em cor, raça, classe social, região de moradia. O perverso processo de etiquetamento que primeiro classifica (estereótipo) e gradativamente passa a ser introjetado no sujeito rotulado, que passa a se auto perceber a partir destas determinações sociais.

Deste modo, além de vítimas de falhas estruturais, que os penaliza pelos resultados destas falhas (não pertencimento), ainda são marcados pelos rótulos (estigmas), que passam a constituir sua identidade e moldar seu comportamento a partir daí (Goffman, 1988). O ciclo se constitui desta maneira: o adolescente, ao ser marginalizado e constantemente associado ao

estereótipo de “sujeito delinquente ou em potencial” (dado às condições em que viveu e se constitui, acrescido ao local que lhe é destinado na sociedade), acaba por buscar visibilidade e aceitação dentro de grupos aos quais se vê como semelhante. Dentro deste ciclo, o sistema só precisa reforçar esta lógica por meio da mídia e demais aparatos ideológicos do Estado. Isso demonstra que, embora a infração seja um ato individual, é explicada pelo processo de etiquetamento, o qual o relegou àquela condição e nela o mantém preso (Andrade; Silva; Ribeiro, 2020). A ausência de um projeto de vida alternativo se soma à crença de que o crime é o único caminho para sua vida e, deste modo, confirma o rótulo que lhe foi imposto (Baratta, 2002; Becker, 2008). A fala do Entrevistado E12 torna-se o resumo desta complexidade teórica: a negligência estrutural explica a vulnerabilidade e o acolhimento pelo crime, e o estereótipo introjetado explica a reprodução da violência.

Para se inserir nesta complexidade e ainda atender à exigência do ECA por uma abordagem integral, manter a visão multifatorial é fundamental para evitar o reducionismo punitivo e fundamentar intervenções que sejam de fato transformadoras. Estas devem alcançar as raízes da vulnerabilidade, as quais são, a própria consequência e reprodução do sistema de exclusão social, e não apenas seus sintomas manifestos. Estes fatores, contudo, não retiram a responsabilização subjetiva pela qual o adolescente deve responder, mas exigem que a análise e a intervenção avancem para além do fato (ato infracional) e tornem concreta também uma ação coletiva de responsabilidade, no qual todo o aparato socioeducativo esteja a serviço da reintegração deste adolescente e da alteração das condições que produzem essas vulnerabilidades.

Apesar de todos esses atravessamentos e vulnerabilidades, a visão da equipe não é fatalista. Há um reconhecimento de uma potencialidade latente nesses adolescentes. “Então, é difícil generalizar dessa forma. Tentando resumir tudo isso, eu acho que a visão que eu tenho é assim, oportunidades a serem exploradas” (Entrevistado E7), sob a crença de que todo adolescente possui potencial em “algum meio” (social, profissional ou pedagógico), o que pode direcionar a atuação profissional.

Neste contexto socioeducativo, a partir da compreensão do potencial latente do adolescente, há entre os Entrevistados um consenso sobre as alterações observadas nos adolescentes durante a execução da medida, o que indica que, de fato, ele se encontra em uma fase de desenvolvimento. Essa percepção, no entanto, deve ser qualificada pela necessidade de diferenciar entre a modificação pontual de comportamento e a mudança estrutural de vida. Tal distinção é crucial, pois a primeira pode ser mera adaptação ao ambiente institucional e

seus benefícios (como a liberação), enquanto a segunda representa a transformação genuína e o rompimento com a trajetória infracional.

Há casos em que o adolescente acessa lugares, funções, direitos que antes ele não havia alcançado na vida dele. Então, tem adolescente que vai ao dentista pela primeira vez aqui. E nesse sentido é uma mudança na vida dele, porque houve a garantia de direito. Agora, se é uma mudança de vida, que é a expectativa de que ao passar pela medida socioeducativa sairá uma nova pessoa, isso eu não acredito (Entrevistada E9).

O acesso a bens e serviços que foram negados a esses jovens, ou ofertados de maneira irregular, quando consolidados no cumprimento da medida, pode ser um instrumento de empoderamento social. Compreender os trâmites para vivenciar os direitos é um instrumento de construção de cidadania, que efetivamente traz crescimento e amadurecimento ao adolescente. Todavia, quando as mudanças observadas se restringem apenas à adaptação ao ambiente institucional, levanta-se a questão se a própria instituição não estaria a serviço da manutenção da ordem social vigente, a reprodução das desigualdades e a manutenção da ordem vigente. Esta preocupação é endossada pelo relato que se segue:

Sim, a gente observa bastante mudanças. O menino, a gente percebe ele refletindo sobre a vida dele, coisa que dificilmente ele faria fora de um ambiente socioeducativo. A maioria dos adolescentes a gente percebe esse movimento de parar, de pensar, de refletir, querendo coisas melhores. Infelizmente, quando eles saem, o mundo tá lá fora do jeito que eles deixaram, né, e aí é onde acontecem as reincidências (Entrevistada E10).

A constatação de que a medida socioeducativa, isolada e descontextualizada da realidade sociofamiliar do adolescente, se torna apenas um instrumento de controle e punição é evidenciada pela referida entrevistada. A falta de atenção ao território e as condições de coexistência na sociedade também devem ser alvo das políticas públicas se de fato há um pensamento de reintegração social. O Entrevistado E8 confirma este entendimento quando se refere aos modelos que o esperam quando retornar à sociedade: “Então, às vezes essa questão é um questionamento que se deve fazer. Voltar para o mesmo modelo de sociedade, o mesmo modelo de bairro, o mesmo modelo do negócio, nada alterou na vida dele lá fora”. A inovação do paradigma da garantia de direitos impõe pensar em práticas que articulem responsabilização com cidadania; cidadania esta que se constitui uma condição de cidadão que usufrui igualmente de bens e serviços produzidos socialmente e, conseqüentemente, altere

a condição de exclusão e invisibilidade que a população desfavorecida se encontra em um Estado neoliberal.

Ao avançar para a análise conclusiva desta subseção, o Bloco C – Obstáculos e Contradições na Execução da Medida – concentra-se nos limites e desafios mais específicos do exercício profissional. Nesta área da entrevista surgiram argumentos que reiteram questões estruturais já estabelecidas e analisadas na subseção 4.1, como o déficit de recursos humanos, a burocratização e o foco punitivo, sintomas da contenção de gastos e desresponsabilização estatal. Tais questões se mantêm, contudo, como pano de fundo das reflexões posteriores. Segue-se, então, para os aspectos mais específicos, que dizem respeito aos Limites Contextuais e de Responsabilização (o desafio familiar e a adesão do adolescente), como ponto final desta subseção.<sup>42</sup>

Conforme estabelecido no primeiro eixo de análise (Limites Contextuais e de Responsabilização), a efetividade do trabalho desenvolvido esbarra em limites e desafios que transcendem a esfera institucional ou a atuação profissional. Tais obstáculos remetem, fundamentalmente, ao contexto sociofamiliar em que o adolescente está inserido. Ao trazer os limites e as restrições da ação direta, a Entrevistada E2 apresenta os desafios do contexto familiar e reforça a necessidade de pensar a questão para além das limitações internas da própria instituição e reconhecer o peso das vulnerabilidades externas que perpassam a vida do adolescente, conforme seu relato:

Não consigo atingir aquela família, não consigo. Porque envolve muito uma gestão de ... Eu não sei exatamente a palavra mesmo. Geracional mesmo, não sei. São famílias que não conseguem dar afeto, mas aí você vai tentar conhecer aquela família, que é uma família que também não teve afeto e parece que o ciclo vai se repetindo, entendeu? Como se fosse um ciclo vicioso mesmo. E daí, a sensação que eu tenho é de impotência também. Não sei de que forma fazer para atingir aquela família, não sei se existe uma capacitação para atingir aquela família [...] Eu acho que está muito relacionada à questão do contexto familiar. Está muito relacionada ali na base familiar. Por exemplo, são adolescentes que na maioria das vezes têm um contexto familiar muito complicado. São adolescentes que já tiveram seus direitos violados antes. Por exemplo, já sofreram violência, vulnerabilidades (Entrevistada E2).

Podemos inferir que o limite profissional frente a uma realidade familiar e ao contexto social remete à questão da totalidade, uma vez que a trajetória do adolescente está

---

42 Houve, ainda, a emergência de um segundo conjunto de elementos novos (gestão de pessoas, ataque ao trabalho técnico e barreira de egos), mas estes serão integralmente abordados na subseção 4.3 – Possibilidades e Desafios do Fazer interdisciplinar –, por entender que melhor se alinham àquela temática relacional.

intrinsecamente atrelada às vulnerabilidades geracionais que o Estado capitalista produziu ao longo da história do país, marcada pela desigualdade, marginalidade, invisibilidade e exclusão de uma parcela da população. Essa realidade complexa constitui uma raiz geracional de duras intervenções e alterações e que demanda mais que ações isoladas, mas uma integração efetiva de políticas públicas que deem atenção individualizada e personalizada a cada contexto. A ação socioeducativa, portanto, é apenas um elo de toda uma rede de atenção, cuidado, proteção e inclusão que deve estar coeso e comprometido com o território de pertencimento daquele sujeito e a conjuntura familiar da qual faz parte (Rizzini, 2011; Bonatto; Fonseca, 2020).

O contexto familiar é fundamental para o retorno do adolescente à sociedade, contudo, é necessário extrapolar a compreensão de que a responsabilização é algo individual ou, no máximo, familiar: ela é a junção de toda uma sociedade regularmente constituída por meio de todos os seus aparatos legítimos como nos aponta Fonseca, (2020). Deste modo, envolver o contexto comunitário e social da família também exige um fazer profissional que extrapola o ambiente institucional e articula redes de atendimento voltadas para o território.

Por fim, é crucial compreender que a estrutura de comunidade, território e contexto familiar não está desconectada dos aspectos ideológicos e estruturais já aqui mencionados, como a rotulação, a estigmatização e a desresponsabilização estatal. Esses fatores não são alterados em nenhum momento durante ou após o cumprimento da medida. Por isso, alterar a vida do sujeito fora da sua realidade material é inviável, exceto para alguns poucos indivíduos que conseguem superar esta realidade, cuja trajetória é rapidamente cooptada e instrumentalizada pelo discurso meritocrático, o que serve como prova de que o sucesso é puramente individual e justifica, assim, a manutenção da situação de desigualdade. Como nos afirma Baratta (2002), antes de modificar os excluídos, é preciso modificar a sociedade excludente. Essa modificação da sociedade, todavia, confronta a própria lógica constitutiva do sistema capitalista, que não só produz essa marginalidade, mas a mantém funcional à sua engrenagem: a permanência do excluído é fundamental para legitimar o discurso meritocrático e justificar o padrão hegemônico de uma sociedade essencialmente desigual (Baratta, 2002; Miranda; Paiva, 2021; Valente; Oliveira, 2015).

Outro ponto nevrálgico apresentado nas entrevistas, quanto aos limites e desafios no desempenho da função, diz respeito ao cerne do processo de responsabilização subjetiva: o fato de o adolescente não assumir a responsabilidade pelo ato praticado. Essa negação representa um obstáculo central, pois dificulta, quando não inviabiliza, o processo reflexivo e de responsabilização almejado pela medida. A ausência de autocrítica transforma a

intervenção em um mero procedimento formal, desprovido de sentido para a mudança. A Entrevistada E11 compartilha o peso dessa contradição na rotina profissional e destaca a complexidade da intervenção nessas condições:

Eu fiquei pensando que me pego muito quando um adolescente ainda não assume as suas ações, e como isso é complicado no processo reflexivo. Não é mais fácil, vamos dizer assim, parece ser mais fácil quando o adolescente assume, assume suas ações, expõe a sua trajetória de um jeito mais próximo dessa realidade, porque acho que isso é o mais difícil (Entrevistada E11).

Uma das prerrogativas da medida socioeducativa apontada pelo SINASE, é a desaprovação da conduta e responsabilização por parte do adolescente. Na socioeducação, responsabilizar é o ato de o sujeito compreender suas ações e seus impactos, e como já visto, é a dimensão filosófica e existencial da responsabilização, seu caráter subjetivo, que vai além da aplicação de uma sentença. Trata-se de uma consciência pessoal do dano causado e da intenção de não mais agir de tal forma. Como apontado pela Entrevistada E9 de que a responsabilização é do campo subjetivo e que, se a medida socioeducativa “não fizer sentido para esses adolescentes a responsabilização não foi alcançada”.

A negação do ato, não apenas impede o início da reflexão mais crítica, mas leva a uma das consequências mais perversas do sistema: a punição *per se*. A ação socioeducativa se torna protocolar, burocrática e sem intencionalidade quando o envolvimento do sujeito da ação está vazio. Essa postura inviabiliza o caráter pedagógico e reforça a percepção de que o sistema é meramente repressivo. Essa dinâmica, embora não se aplique à totalidade dos adolescentes, é recorrente naqueles que não conseguem se engajar no processo de reflexão e responsabilização por suas condutas.

Diante da realidade da negação, que inviabiliza a intencionalidade pedagógica da medida socioeducativa, é fundamental buscar alternativas que envolvam o sujeito no processo e que a responsabilização subjetiva aconteça sempre que possível. Nesse sentido, a Justiça Restaurativa configura-se como um dos recursos metodológicos previsto em lei<sup>43</sup>, que deve fazer parte da prática profissional quando se almeja uma ação que saia do viés retributivo para o paradigma da responsabilização subjetiva, no qual a medida faz sentido para o adolescente. O referencial teórico da Justiça Restaurativa propõe oferecer um caminho para intervir subjetivamente no processo reflexivo, ao dar voz para o sujeito, e não apenas para a admissão jurídica da culpa. O processo restaurativo estimula a reflexão sobre si, seu entorno, atos e

---

43 Tal metodologia só pode ser aplicada para pessoas qualificadas, que possuam curso de formação para desempenhar a função de mediador de círculos de construção de paz.

consequências e visa uma responsabilização ativa pelas consequências do ato praticado, cujas implicações vão além da responsabilização jurídica e atinja vítimas, família, comunidade, dado ao seu caráter interdisciplinar, de maneira que todo o sujeito seja acolhido (Zehr, 2008). Contudo é crucial reconhecer que, embora a Justiça Restaurativa estimule a reflexão sobre os impactos do ato cometido e permita que o adolescente compreenda seu ato e as consequências, o processo de responsabilização é complexo, demanda tempo e que nem sempre garante a adesão à responsabilização almejada.

As análises ora realizadas acerca das responsabilidades e prática profissional na socioeducação de Umuarama-PR estruturada em três eixos revelam uma realidade permeada por contradições. Por um lado, há consenso entre 100% dos Entrevistados sobre a importância das normativas para o fazer profissional, além dos Entrevistados demonstrarem uma compreensão ampliada sobre Responsabilização Juvenil como um processo que vai além da punição, a medida que abrange responsabilização na sua dimensão jurídica, subjetiva e educativa.

Entretanto, os limites da atuação se configuram no âmbito estrutural, bem como operacional. Enquanto a gestão opera pelo modelo reativo, focado no operacional, com limitações na atuação estratégica, o que reflete a precarização e a lógica neoliberal imposta à totalidade das políticas públicas. Já a equipe técnica traz a complexidade do trabalho, somada à lógica punitivista, que dilui as especificidades profissionais e restringe a atuação muitas vezes em tarefas burocráticas e desarticulação da rede. No que se refere aos Agentes de Segurança Socioeducativo estes, bem como outros atores do sistema, esses atuam em uma ambiguidade entre educar e punir, uma vez que a prioridade é a segurança e o controle, inerente à lógica institucional e que, frequentemente, prevalece sobre a ação pedagógica estabelecida nas normativas.

A fragilidade na rede externa, a complexidade do contexto familiar e a negação da autoria por parte de alguns adolescentes impõem limites à efetividade da medida, o que a torna por vezes protocolar e sem sentido real. A superação desses obstáculos que ultrapassam o âmbito individual exige a alteração das condições estruturantes de exclusão social e, principalmente, por meio de uma ação conjunta, coordenada e interdisciplinar entre a equipe e a rede socioassistencial, será o foco de análise da próxima subseção.

### 4.3 Possibilidades e desafios do fazer interdisciplinar

Na etapa final do processo de análise dos dados empíricos, levantados por meio das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos profissionais da socioeducação de Umuarama-PR, a presente subseção concentra-se no eixo da Relação Interdisciplinar e nos desafios e possibilidades do trabalho em equipe. Embora o roteiro da entrevista, tenha dedicado um eixo para tratar do assunto, observou-se que a natureza da atuação na socioeducação fez com que elementos afetos a esta temática emergissem de maneira transversal ao longo dos outros eixos que estruturam o roteiro; deste modo, a fim de evitar repetições, algumas informações foram reservadas para serem analisadas neste eixo, embora tenha sido coletadas em diferentes momentos da entrevista.

Todavia, nas subseções anteriores, no que se refere a esta temática, já foram abordados alguns intervenientes que comprometem o fazer interdisciplinar, como limitações estruturais, desarticulação da rede socioassistencial, falta de recursos humanos e uma política de capacitação consistente e permanente, que muitas vezes resulta em um fazer multidisciplinar em detrimento do interdisciplinar como prevê a normativa legal. Tais questões afetam os aspectos interdisciplinares da ação socioeducativa, uma vez que fragmentam os serviços, não alinham as ações e não oferecem condições estruturais adequadas para atender a diversidade das demandas do público atendido.

A interdisciplinaridade é o carro-chefe de um fazer socioeducativo engajado e comprometido com a realidade dos sujeitos atendidos, visto que é um princípio essencial do SINASE. No entanto, a investigação realizada sugere que a efetividade deste princípio esbarra, além dos elementos acima explanados, na fragilidade do alinhamento conceitual entre os profissionais. Os entrevistados, ao serem questionados se consideravam ser realizado um trabalho interdisciplinar no seu local de atuação (pergunta cuja formulação não foi acompanhada de uma explicação conceitual prévia), alguns explicitaram a dificuldade na definição conceitual, como podemos ver: “Eu não tenho um aprofundamento sobre o conceito interdisciplinar. Então, já me causa problemas em saber diferenciar se é feito de fato o que se prega enquanto conceito ou não” (Entrevistada E11), e também no relato da Entrevistada E5 “E aí, quando a gente fala, e eu não tenho muita propriedade para falar de interdisciplinaridade”. Esta lacuna conceitual é também sentida pelo Entrevistado E8, que pontua a inexistência de uma política de capacitação específica sobre a temática, que poderia servir de orientação e caminho para os servidores: “Eu acho que não existe uma capacitação para interdisciplinaridade”.

A falta de um referencial teórico claro e unificado entre as equipes leva a uma ambiguidade conceitual, que se manifesta por meio de um discurso interdisciplinar, mas de uma prática multidisciplinar, termo que, inclusive, foi utilizado pelo Entrevistado E7 para explicar o trabalho desenvolvido em seu local de atuação. “Eu diria, eu gosto mais da palavra multidisciplinar, porque é multiplicado. Acho que quando o trabalho é intersetorial, ele se multiplica, ele tem mais potencial para chegar mais longe”. Faz-se uso da lógica de justaposição de saberes. Embora o Entrevistado E8 reconheça que a estrutura física pequena favoreça a comunicação e facilite a socialização de informações:

Até comento que, às vezes, o que na nossa unidade é ruim, que é a estrutura, acaba sendo uma coisa boa, que é deixar todo mundo muito próximo. Ela é pequena, então todo mundo está muito próximo. As verdades que têm que ser faladas chegam com mais velocidade, as trocas de informação chegam com mais velocidade [...] (Entrevistado E8).

A percepção de que a proximidade física ou a comunicação informal garante a interdisciplinaridade constitui, portanto, uma interpretação que confunde alinhamento de ações com articulação de conhecimentos, o que pode se tornar uma armadilha para a própria interdisciplinaridade. A socioeducação exige a busca pela totalidade do conhecimento, pois parte da consideração de uma complexidade da realidade tratada e da construção de uma ação comum, um projeto político pedagógico compartilhado no qual o ponto de partida é o sujeito (Koga, 2011; Perez, 2018). Contudo, a ausência de capacitação sistemática que favoreça o alinhamento conceitual fragiliza essa construção.

Esta fragilidade leva à prática a se restringir a uma mútua cooperação entre os setores (multidisciplinaridade), onde cada profissional atua na sua especificidade ao somar esforços isolados, em vez de promover a integração epistemológica necessária para abarcar a complexidade da ação socioeducativa e, assim, venham ao encontro das especificidades do público atendido. Tal prática pode ser ilustrada pela Entrevistada E11:

Então, somos interligados pela necessidade de cada uma delas. Eu não posso fazer uma atividade técnica lá dentro se eu não tiver visualizado antes feito parcerias antes, interagido antes com as outras profissões. Seja agente de segurança, seja o próprio terceirizado que está lá na limpeza e lavar a roupa do adolescente. Todos eles têm um valor nessa relação. Então, todas elas interferem em qualquer uma das funções aqui dentro.

Este relato nos remete à colaboração entre os setores, apontado por Koga (2011), que indica uma equipe alinhada em suas atribuições e cujo objetivo é realizar ações. Todavia, o

fazer interdisciplinar vai além de ações, pois é uma prática fundamentada em conhecimento e na construção de fazeres comuns que parte do sujeito como denominador compartilhado. Nesse sentido, o foco apenas em alinhamentos funcionais ou em ações isoladas remete à lógica da multidisciplinaridade (Fazenda, 2011), que se restringe à soma de opiniões e carece da interação profunda e da integração de instrumentos, métodos e resultados, necessárias para abarcar a complexidade da ação socioeducativa (Japiassu, 1976; Fazenda, 2012). Desta forma, a formação continuada é uma condição inegociável para a apropriação do conhecimento conceitual e para que a equipe possa desenvolver uma atuação crítica e verdadeiramente transformadora, uma vez que resultará em uma ação una, e não setorializada.

Em seguimento às respostas sobre o trabalho ser interdisciplinar ou não, constatamos que a maioria dos entrevistados (10 de 12) afirma realizar um trabalho interdisciplinar; todavia, as justificativas foram acompanhadas de ressalvas. As afirmativas apontam o foco interdisciplinar restrito à equipe técnica (psicólogo, assistente social, pedagogo), o que indica uma cisão no processo socioeducativo e inviabiliza a ação coletiva coesa exigida pelo SINASE. Essa restrição sugere que a interdisciplinaridade se manifesta como uma interação de saberes específicos, mas falha em se tornar uma prática institucional que envolva todos os setores, inclusive a área de segurança.

Com relação à questão da perspectiva do trabalho da equipe técnica para a equipe de segurança. São objetivos diferentes. Então dentro da equipe técnica a gente consegue chegar numa linearidade e desenvolver um trabalho, né. Mas nós temos outros saberes na unidade, outros conhecimentos, que divergem inclusive. E aí é bem difícil, esta questão é bem difícil. Dentro da equipe técnica eu entendo que a gente consegue desenvolver um trabalho interdisciplinar, mas não com a equipe de segurança (Entrevistada E5).

A não convergência de propósitos fica latente quando o saber pedagógico e o caráter socioeducativo não se alinham à função sancionatória representada pelos agentes. Isso gera um “cabo de guerra” no cotidiano laboral, em que cada setor, ao atuar sob focos distintos, emperra ou desvia o resultado da ação esperada, o que anula o potencial interdisciplinar e enfraquece os resultados das ações desenvolvidas. Como o trabalho socioeducativo se materializa por meio da atuação de todos os profissionais (técnicos e agentes), a ausência de alinhamento em seus objetivos impede o alcance de um resultado verdadeiramente integrado.

Embora tal cenário não inviabilize o processo de responsabilização em sua dimensão formal e jurídica, ele compromete sua efetividade e profundidade. Quando a sanção é desarticulada do projeto pedagógico, a responsabilização corre o risco de tornar-se meramente

mecânica, centrada na contenção e no cumprimento de tempo e perde sua dimensão ética de reflexão sobre o ato cometido. Assim, a mensagem transmitida ao adolescente torna-se fragmentada: enquanto um setor busca a ressignificação de sua trajetória, o outro pode reforçar apenas o caráter punitivo. Esse descompasso enfraquece o potencial transformador da medida e limita a responsabilização a uma experiência de adaptação disciplinar que pouco contribui para a real construção de novos projetos de vida e para a não reiteração infracional (Aguinsky; Capitão, 2008; Tajadas, 2005; Bidarra, 2011; Koga, 2011; Fazenda, 2011, 2012; Moreira, 2013; Miranda; Paiva, 2021).

Nesse contexto de divergências, dois elementos merecem destaque para a reflexão e compreensão da complexidade do ambiente socioeducativo e do fazer interdisciplinar: as vivências de machismo e o descrédito pelo fazer profissional:

Os desafios pra enfrentar a profissão é uma certa descredibilização do próprio fazer, o que é o fazer técnico. Então, eu acho isso. Enfrento, por ser mulher, o machismo estrutural. De achar que sempre uma ação que está voltada à sua profissão necessariamente parece ser um ganho, um mérito, e não uma ação técnica, profissional, fundamental. Por mais que ela se expresse de uma forma que as pessoas não compreendam muito bem. Então, enfrento isso, né? Enfrento não terem muitas vezes a parte de escuta de fato, e validação do que eu observei enquanto profissional (Entrevistada E11)

A situação relatada pela entrevistada nos leva a olhar para a disparidade gerencial encontrada nas unidades socioeducativas do Paraná – onde todos os Centros de Socioeducação (19 unidades) são dirigidos por homens e cuja função original é de Agente de Segurança Socioeducativo; já a presença feminina na vice-direção ocorre somente com duas pessoas e nas Casas de Semiliberdade (9 unidades) tem-se apenas duas gestoras (Paraná, 2025). Esse fenômeno não é um mero acidente estatístico; pelo contrário, ele é a confirmação institucional da hierarquia de saberes que o relato da Entrevistada E11 denuncia. O ambiente que descredibiliza a ação técnica, suas proposituras, na escuta e na subjetividade, o que é frequentemente associado ao fazer feminino e pedagógico, é o mesmo que restringe o acesso de mulheres em espaço de poder e decisão e, conseqüentemente, sua visibilidade institucional.

A predominância do sexo masculino nos cargos de chefia dos CENSEs, que são as unidades de privação de liberdade que têm com maior foco o controle e segurança, reforça a tese de que a ideologia contida na epistemologia do norte opera de forma estrutural dentro destes espaços: o saber associado à força, ao limite e à ordem (historicamente masculino) prevalece na gestão do sistema, enquanto o saber ligado à técnica, à construção de subjetividade e à visão integral do sujeito (historicamente feminino e pedagógico) é

sistematicamente colocado em posição de subalternidade, de descrédito e de silenciamento. A negação da voz e credibilidade do saber técnico reforça um saber predominante sobre o outro e inviabiliza uma ação interdisciplinar (Santos, 2009; Brasil *et al.*, 2020; Fazenda, 2011).

A fim de enfrentar esta realidade, a metodologia dos Círculos de Construção de Paz, pode ser uma estratégia viável e potente. Tal metodologia não se restringe a uma ferramenta de intervenção apenas com os adolescentes, mas constitui, primordialmente, uma ferramenta de cuidado e diálogo para as próprias equipes. Ao serem aplicados no cotidiano institucional, os Círculos possibilitam a criação de espaços seguros de fala e escuta ativa, capazes de horizontalizar as relações de poder e transformar o “poder sobre” (hierárquico e autoritário) em “poder com” (colaborativo e dialógico). Tal prática permite que as subjetividades e os saberes técnicos, frequentemente subalternizados, recuperem sua centralidade, à medida que promove uma coesão interdisciplinar que reconhece a autoridade profissional independente das delimitações de gênero ou cargo.

Ao dar seguimento às análises, vemos também que há serviços nos quais a interdisciplinaridade acontece de maneira fluida e visivelmente aparente para os trabalhadores, como nos relata E2: “A gente tem visões diferentes. Às vezes eu vejo de uma forma, ela vê de uma outra forma. Daí eu falo, nossa, é verdade, eu não tinha pensado sobre isso. E às vezes também eu falo alguma coisa e ela fala, ah, é verdade, eu também não tinha pensado sobre isso”. Embora tal relação não seja isenta de conflitos, indica que a interdisciplinaridade é uma ação complexa pois exige humildade, escuta e reconsiderações. A mesma Entrevistada nos relata, quando questionada sobre os desafios: “Às vezes ela fala alguma coisa e eu não concordo e daí depois eu também falo alguma coisa e às vezes ela não concorda, mas aí a gente junta, vai buscando. Ah, você falou isso. Então, beleza. O que a gente pode fazer então?” (Entrevistada E2). Este processo de ponderar os olhares e construir algo novo, faz parte do processo interdisciplinar e vem ao encontro da atitude interdisciplinar apontada por Fazenda (2012), que apresenta a interdisciplinaridade não como um método técnico, mas como uma postura ética e existencial diante do conhecimento.

A compreensão de que o trabalho deva ser feito por meio de diferentes profissionais é consensuada por todos os Entrevistados, visto que entendem a complexidade inerente à política de socioeducação. Essa complexidade, que exige a articulação das dimensões de responsabilização, desaprovação da conduta e integração social, impõe que a junção dos conhecimentos técnicos e teóricos traga a visão do todo. Tal visão reflete o caráter interdisciplinar que deve ser a marca da ação socioeducativa, como demonstra a Entrevistada E9:

A socioeducação é uma política pública muito complexa, porque ela envolve essas três finalidades que eu falei lá no começo, da responsabilização da desaprovação da conduta e da integração social, que ela exige um conhecimento de diversas áreas, não tem como uma única área poder responder as demandas da socioeducação, e as demandas do ser humano mesmo, acho que todas as áreas que trabalham com o ser humano, elas dependem umas das outras, porque a minha visão como psicóloga, ela sempre vai ser uma visão parcial. Existem outras dimensões da vida do adolescente que não só os conhecimentos da psicologia vão me trazer informações, reflexões, estratégias para atendimento. Então, eu sempre vou precisar conhecer, principalmente a área do direito, as ciências sociais, as áreas da pedagogia, do serviço social também.

A fala de E9 estabelece que o conhecimento individual é insuficiente para abranger a complexidade da vivência dos adolescentes e os atravessamentos da violência em sua trajetória de vida. A parcialidade do saber resulta em uma compreensão limitada do sujeito e de seu contexto, o que leva a ações descontextualizadas. A exigência de incorporar conhecimentos do Direito, das Ciências Sociais, da Psicologia e da Pedagogia demonstra que o caráter interdisciplinar da ação socioeducativa é uma necessidade epistemológica, e não apenas administrativa, pois direciona o olhar para a totalidade do conhecimento em oposição à perspectiva fragmentada e disciplinar (Japiassu, 1976; Fazenda, 2012). É justamente a consciência de que o saber isolado não abarca a totalidade da realidade que leva a Entrevistada E1 a ir além, ao sugerir que a composição das equipes deveria contemplar outros campos do conhecimento, para além dos psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, como comumente ocorre:

Mas acho que deveria ter até mais assim, sabe, pedagogo, sei lá, historiador, não sei, outras profissões mesmo pra contribuir mais assim mesmo, sabe? Eu acho, enriquecer a discussão, as coisas, porque, às vezes, amplia, sabe, de ampliar os outros, não se fala assim não, porque uma pessoa que tem uma formação diferente ali da psicologia e do serviço social, de repente vê alguma estratégia, alguma coisa pra ser trabalhada com aquela família, porque é uma coisa que a gente acaba não vendo por conta da própria formação assim mesmo, então, de ampliar mesmo essa questão desse universo aí de possibilidades que tem pra pensar em estratégias com a família, então, acaba ficando, não sei se é a palavra ilimitada, mas acaba ficando restrito a só essas duas formações mesmo, né, que hoje na política de assistência a gente não tem, teve alguns anos atrás, mas que não é da minha época, que eu sei que tinha no serviço mesmo de medida socioeducativa uma pedagoga, tinha orientadores e tal, sabe, mas foi bastante tempo atrás (Entrevistada E1).

Buscar a ampliação de saberes está alinhado à proposta da interdisciplinaridade quando o assunto é o ser humano e suas realidades; dessa forma, se ajusta ao compromisso ético-político de promover uma ação crítica e humanizada. Contudo, esta visão colide com a realidade apresentada pelos Entrevistados, onde há déficit de recursos humanos para compor a equipe mínima prevista pelo SINASE, o que compromete a função educativa e o potencial transformador da medida socioeducativa, como já visto nas subseções anteriores.

Diante das possibilidades e desafios apontados pelos entrevistados para transformar as práticas de responsabilização por meio do fazer interdisciplinar, podemos destacar como possibilidades apresentadas: o potencial unificador e a crença humanista da equipe. A Entrevistada E9 afirma que a possibilidade de integração de saberes é o que dá a potência para a ação; é o que faz a socioeducação ser uma ação que efetivamente gera responsabilização no adolescente:

Eu acho que as potencialidades têm a ver quando eu justifiquei o porquê que a interdisciplinaridade, ela é importante. Por isso, porque daí a gente consegue. Não! A gente tem mais chances de conseguir atingir o objetivo da socioeducação e a responsabilização dos adolescentes se a gente integrar esses diversos saberes (Entrevistada E9).

Uma equipe coesa e alinhada conceitualmente, que propõe ações embasadas em um conhecimento contextualizado sobre o adolescente e sua realidade, tem maiores chances de atingir os objetivos a que se propõe a medida socioeducativa. A totalidade proposta pela intervenção interdisciplinar, quando coloca os saberes para dialogar e propor ações inovadoras e contextualizadas, tem mais possibilidades de romper com a situação vigente (Fazenda, 2011). Esse potencial de romper com a lógica da ordem e da punição é confirmada pela Entrevistada E11 ao apontar que, apesar das divergências conceituais sobre responsabilização e punição, o vínculo e a crença no potencial do sujeito prevalecem como o maior patrimônio da equipe:

As possibilidades, eu vejo que por mais conflitos que às vezes tenhamos, por mais pensamentos diversos sobre responsabilização, sobre o que é responsabilidade, sobre o que é uma punição, por mais que a gente tenha pensamentos diferentes, acho que o maior potencial é que ainda vemos todos eles como sujeitos (Entrevistada E11).

Compreender o adolescente como um sujeito com potencial para transformar é fundamental para o trabalho socioeducativo. A transformação não se limita a uma adequação ao padrão social, mas à transformação de si e de sua visão de mundo. Trata-se de construir

algo que seja próprio seu, no sentido de transformar o meio ao invés de apenas se adaptar a ele (Bisinoto, *et al.*, 2015). Essa crença indicada pela entrevistada traz o frescor do novo para a dinâmica institucional, pois ela muda os paradigmas estabelecidos para a execução da medida, em que o adulto traça os planos e o adolescente segue passivamente, para se tornar uma relação de empoderamento do adolescente como autor da sua história e transformador de suas realidades. Isso exige um fazer novo, que só a interlocução entre saberes, inclusive do adolescente, sua família e comunidade pode trazer para a instituição. Nesta perspectiva, a socioeducação pode ser interpretada como uma prática contra-hegemônica, à luz do referencial teórico de Gramsci (2007). Ao invés de se limitar a exigir a adequação e a submissão dos adolescentes ao padrão social dominante, a socioeducação almeja promover uma conscientização crítica e emancipadora, e atua como um espaço de disputa ideológica contra a hegemonia cultural.

Na conjuntura neoconservadora da atualidade, constitui também uma prática contra-hegemônica que o agente de segurança se reconheça como um agente de transformação social. Tal afirmativa se baseia nos argumentos trazidos pela Entrevistada E5, que aponta como possibilidade, mas também como desafio, a necessidade dos atores, e no caso os agentes de segurança socioeducativo se reconhecerem como agentes de um processo que é socioeducativo:

Então que a função de Agente de Segurança Socioeducativo não é meramente a função de um guarda né, de um que faz a segurança, nós estamos falando do trabalho socioeducativo. Entender que muito mais que segurança, ele está promovendo conhecimento e ele está promovendo, por meio do da sua convivência do contato direto com o adolescente do trabalho realizado, ele está promovendo desenvolvimento deste adolescente, então o desafio está no reconhecimento, da pessoa se reconhecer como um agente de transformação mesmo, né, e não num mero trabalhador. Sair da alienação mesmo, é superar esta questão da alienação, dá mecanização. Porque o que eu percebo - e também não é generalizando - mas eu percebo que os profissionais que atuam nas equipes técnicas eles tem mais essa visão de transformação e que o profissional que trabalha na segurança ele tem uma visão mais é protocolar mesmo né, de cumprir protocolos e não se entendem como um agente transformador e sim eles são agentes transformadores, porque nós temos muitos adolescentes que acabam se vinculando muito mais com o profissional da segurança, do que com alguém da equipe técnica né, ou com a direção, e que esta pessoa da segurança que criou este vínculo com o adolescente, é um canal de transmissão de conhecimento, de transmissão de comportamentos, né. Então eu acho que está na questão da apropriação, de se apropriar da importância do papel que desenvolve na equipe (Entrevistada E5).

De fato, a questão abordada pela entrevistada remete às atribuições e expectativas dos funcionários no exercício da profissão. Anteriormente, a nomenclatura era “educador social”, cuja postura era de maior proximidade e vinculação com os adolescentes. A alteração na lei e a nova composição “Agente de Segurança Socioeducativa” trouxeram um novo olhar e entendimento para os funcionários que desempenham a função. A alteração de “educador” para “agente de segurança socioeducativo” não é neutra; ela reforça, ideologicamente, o caráter disciplinar e de controle da função, com repercussões nefastas para o fazer pedagógico, como visto nesta pesquisa.

Santos (2021) contribui de maneira singular para esta análise, ao destacar que, no Rio de Janeiro, a justificativa para o projeto de lei que sancionou a alteração da nomenclatura (Lei nº 7.694/2017)<sup>44</sup> utilizava argumentos focados em fortalecer a segurança no sistema. A intenção era, segundo o documento, “criar maior identidade com o cargo” e enfatizar que esses profissionais seriam os “responsáveis diretos pela manutenção da ordem institucional”. O objetivo explícito era “garantir o cumprimento integral das medidas judiciais” e impedir ocorrências como fugas e evasões. A própria justificativa reconhecia que a nova nomenclatura visava “fortalecer a necessidade da efetivação do eixo de Segurança do sistema socioeducativo”, uma vez que na visão dos proponentes, este era o único eixo observado e implantado integralmente (Santos, 2021, p. 100).

Diante desse cenário, Santos (2021) atesta o retrocesso da política de socioeducação, marcada por uma onda neoconservadora observada em diversos aspectos da realidade social, tendo a segurança pública como um de seus principais eixos. Desse modo, pensar uma ação educativa por parte dos agentes de segurança socioeducativa também se configura como uma prática contra-hegemônica, pois se coloca na contramão das tendências predominantes no contexto atual. Para os profissionais voltados à área da segurança, a ênfase é dada no protocolo e na manutenção da ordem como apontado pela normativa do Rio de Janeiro, o que também se observa nas instituições locais. Tal compreensão acaba por consolidar uma visão mecanicista do trabalho, o que dificulta que o agente se reconheça como um sujeito educativo. No entanto, na realidade institucional, os vínculos se constituem de maneira natural, como salienta a Entrevistada E5, o que demonstra que o potencial transformador está presente e atua como força contra-hegemônica no cotidiano institucional.

---

44 No Paraná a Lei n. 19131 de 25 de setembro de 2017, que consta no Anexo XI, apresenta a descrição básica da função: “Promover a proteção e a defesa dos direitos e deveres dos adolescentes a que se atribua a autoria de ato infracional, identificando e atendendo suas necessidades e demandas, mediante intervenção direta, garantindo e executando a segurança preventiva e interventiva. Desenvolver tarefas afins, a critério da Unidade de Recursos Humanos” (Paraná, 2017).

Neste aspecto, Costa (1997) argumenta que o contato direto e o vínculo dele advindo constituem uma dimensão intrínseca do fazer socioeducativo, mas que é frequentemente ofuscada pela narrativa da segurança pura e simples. Nesse cenário complexo, o desafio reside em ressignificar o papel do agente de segurança. Para além das tarefas de controle e vigilância, cabe a ele assumir-se também como um agente promotor da dimensão pedagógica, por meio da qualificação das relações que se estabelecem de maneira natural no convívio diário com o adolescente. Desta forma, é fundamental que o agente reconheça e qualifique essa vinculação de maneira intencional e planejada, para que transforme o contato em mediação pedagógica. Esta apropriação de vínculo alinha-se, assim, aos fins maiores da medida socioeducativa, pautados na sua dimensão humana, na promoção da responsabilização e na inclusão social do adolescente.

Outra potencialidade apontada pelos entrevistados no fazer interdisciplinar para o processo de responsabilização dos adolescentes foi o diálogo e a troca como complementação de olhares sobre a socioeducação. A possibilidade reside na interlocução entre as profissões e na soma de experiências. A troca entre diferentes visões permite buscar a melhor estratégia de ação, diante da realidade dada, como já foi sinalizado anteriormente pela Entrevistada E9 ao destacar que a integração de diversos saberes aumenta significativamente as chances de a socioeducação e a responsabilização atingirem seus objetivos.

A grande potencialidade, então, é a própria interdisciplinaridade, não como uma solução fácil, mas como um processo de construção de conhecimento, ações e intervenções com mais potência e integradas à complexa realidade socioeducativa. Em meio aos inúmeros desafios que a socioeducação impõe ao cotidiano dos atores nela envolvidos, já apontados anteriormente, como a tensão entre punição e ação pedagógica, a falta de estruturas adequadas, a insuficiência de recursos humanos, a dificuldade de interação com os demais serviços da rede, entre outros, a ação coletiva de pensar, dialogar e construir o novo constitui a possibilidade mais revolucionária no âmbito da socioeducação. Por isso, a interdisciplinaridade é um elemento caro para a socioeducação, pois pode ser um fator de ruptura com as estruturas de reprodução social e exclusão, fragmentação do saber e a intervenção, desafiando, assim, a ideologia dominante e as práticas punitivistas e seletivas herdadas da lógica do Estado Penal (Baratta, 2002; Fazenda, 2011; Mocelin, 2016; Santos, 2021).

Todavia, o processo é permeado por desafios que a própria interdisciplinaridade impõe aos atores. Envolver-se em uma ação interdisciplinar exige uma atitude interdisciplinar que é permeada pela humildade, pelo compartilhamento, pelo deixar-se penetrar pelo conhecimento

do outro e assim transpor os limites disciplinares, como bem nos afirma Fazenda (2012), pois a interdisciplinaridade não é um método, mas uma postura ética e existencial, como já discutido anteriormente nesta pesquisa. Este desafio fica muito claro nas declarações de alguns Entrevistados que se utilizam de expressões como: “conseguir manejar esses conhecimentos [...] falta de manejo, tanto na consideração dessas profissões, como saber uni-las” (E11); “o desafio é encaixar essas visões” (E10); “maior desafio são os egos. Quebrar egos” (E8). Estas questões nos remetem a limites que extrapolam a estrutura física e passam pelo âmbito da gestão e dos relacionamentos interpessoais na equipe.

Como já problematizado nesta dissertação, o sistema capitalista não visa o fazer coletivo, mas sim o individualismo, a fim de perpetuar práticas fragmentadas que não rompem com as estruturas de desigualdade. A Socioeducação, como parte integrante desse processo, também apresenta dificuldades, como vimos, em romper com o aspecto individualizante do pensamento liberal, que transforma a responsabilização em um fenômeno meramente individual e não em uma construção social e histórica, com múltiplos determinantes. Dentro desta lógica, como nos alerta Davis (2018), e também Poulantzas (1971), o grande risco é que o sistema continue a individualizar as lutas coletivas, o que resulta na alienação, na mecanização do trabalho profissional e na manutenção da ordem vigente. Essa lógica de descompromisso com o social, que afeta os indivíduos neste sistema capitalista, se manifesta claramente no “chão da fábrica” da socioeducação local, o que evidencia o efeito da mecanização neste comentário realizado pelo Entrevistado E12: “90% das pessoas não se importam com o resultado disso, entendeu? É [...] Tipo assim, vem, cumpra o meu trabalho e (sic.) bora para a minha casa, né? Não tem uma preocupação. Eu acho que isso faz muita diferença”.

A dificuldade em superar o individualismo e a mecanização, que afetam o trabalho interno, reflete-se também na dificuldade de articular o trabalho em rede, o qual é um desafio crucial para o fazer socioeducativo na perspectiva da interdisciplinaridade, com vistas à integração social, objetivo estabelecido pelo SINASE (2012). Deste modo, a articulação externa é um ponto de falha no processo de reinserção social, apontado por oito dos doze Entrevistados. As áreas mais mencionadas nas quais essas dificuldades se manifestam são: educação, saúde, profissionalização e trabalho. Especificamente, oito entrevistados referem-se a problemas na interlocução com a rede socioassistencial de modo geral e focam na incompletude institucional e na falta de uma política personalizada a este público. Esta percepção é reforçada pela Entrevistada E8, que afirma:

Nossos meninos, eu acho que estão muito sem política, eu acredito que eles estão com uma falta política para a juventude. Então, isso é um desafio muito grande para os governantes e para os outros órgãos que cumprem o seu papel. Eu acho que quanto à CENSE, quanto à instituição, acredito que nós fazemos muito bem o papel, até um pouquinho além do que nos está delimitado.

Na mesma direção, as fragilidades detalhadas apontam que sete Entrevistados indicam inconsistência nos encaminhamentos para profissionalização e trabalho, cuja a inserção no mercado de trabalho é feita, primariamente, por indicação, e não via agências oficiais. A Entrevistada E4 ilustra a gravidade: “via agência do trabalhador, acho que dois casos em 12 anos. Então, assim, pra mim é muito grave isso”. Além disso, quatro Entrevistados destacaram limitações nos encaminhamentos e no retorno na área de saúde mental, com críticas à falta de agilidade e retorno sobre o atendimento: “A gente faz encaminhamento, né? Vou voltar na questão da saúde mental, né? E não tem uma agilidade ali. [...] A gente não tem um retorno. Às vezes, a gente nem sabe se esse adolescente foi atendido” (Entrevistada E3). Por fim, dois entrevistados mencionam as barreiras na inclusão dos adolescentes no ensino formal, com a Entrevistada E4 que afirma que “Pros (*sic*) nossos meninos, o olhar de punição é sempre bem mais acirrado (*sic*) que a escola, quando a escola aceita essa matrícula”. As declarações colhidas demonstram a clareza desses obstáculos, que exigem destaque pelo seu viés limitador tão importante quanto a própria ação interna do serviço.

Não ter uma rede coesa e coparticipante das ações socioeducativas é manter os adolescentes na mesma condição em que estavam antes do cumprimento da medida, a saber: marcados pela vulnerabilidade, pela exclusão social e pela invisibilidade perante o sistema (condição está construída e imposta pela seletividade penal, que os relega a um lugar social específico e estigmatizante). Esta falha na articulação intersetorial e a descontinuidade das políticas públicas limitam a efetividade da medida, o que transforma a socioeducação em um espaço de reprodução do modelo dominante. A ausência de uma verdadeira perspectiva interdisciplinar, que integre ações e conhecimentos em prol do público atendido, impede o reconhecimento, por parte do adolescente, de que ele não pertence ao sistema socioeducativo, mas sim à sociedade, como cidadão de direitos. Sem o acesso a bens e serviços essenciais (como cursos de qualificação, inserção no mercado de trabalho, acesso a uma educação inclusiva e outros), a medida se resume a meras ações punitivistas e de controle, mantém a lógica da seletividade penal e a reprodução da desigualdade e impede, muitas vezes, que o adolescente rompa com a trajetória infracional, o que o leva à reincidência (Baratta, 2002; Miranda; Paiva, 2021; Valente; Oliveira, 2015; Bonato; Fonseca, 2020; Tajadas, 2005).

Na última questão do roteiro, temos o questionamento sobre o alinhamento entre as equipes para o desenvolvimento das ações realizadas. Dos entrevistados, três afirmaram que as equipes estão alinhadas, dado o nível de compartilhamento do conhecimento e do planejamento das ações a serem realizadas. A Entrevistada E1 traz a classificação como completamente alinhada, mas com a compreensão de que este alinhamento não é isento de divergências: “Com certeza. Olha, a opção que tem aí, acho que é completamente. Tem, às vezes tem uma divergência de achar uma coisa ou outra e tal, mas divergência, assim, de opinião, mas nada que seja uma coisa que atrapalhe o serviço” (Entrevistada E1). As relações humanas são permeadas de desafios, quer seja no âmbito externo como interno; isso não inviabiliza o processo de construção e seus resultados. Compreender que as ações coletivas são permeadas por embates é o que dá concretude à ação interdisciplinar pois são nessas fronteiras pessoais e conceituais que a inovação acontece (Pombo, 2008). São os embates que possibilitam sair da zona de perigo das ações fragmentadas, pois, por meio deles, uma nova ação é gestada com fundamentos alargados pelas diversas contribuições (Alvarenga *et al.*, 2011; Fazenda, 2012).

Como nos alerta Fazenda (2012), uma ação não contestada ou escrutinada, corre o risco de se tornar multidisciplinar, uma justaposição de saberes, sem criticidade e aprofundamento conceitual, o qual acaba por tornar as ações burocratizadas, que as inclina a padronizações e a manutenção da situação. Assim, os tensionamentos inerentes ao fazer interdisciplinar atuam como um mecanismo de proteção que impede o sistema de cair no trabalho fragmentado e alienado. Essa fragmentação, como argumentado anteriormente, é útil apenas à reprodução da ordem social vigente e, conseqüentemente, aos interesses do Estado neoliberal (Mocelin, 2026), enquanto o embate de ideias e o diálogo promovem a consciência crítica e a ruptura.

No entanto, o grupo mais expressivo de respostas concentra-se na percepção de que as equipes estão parcialmente alinhadas, o que totaliza seis entrevistados. As classificações restantes demonstram menor incidência, com 1 resposta para cada categoria: parcialmente desalinhadas, completamente desalinhadas e sem classificação definida.

Dentre os argumentos utilizados para a classificação do parcialmente alinhados, podemos destacar que o parcialmente é assim entendido pois, de certa forma, há alinhamento quanto a rotina a ser realizada e às ações que já se estabeleceram e/ou se convencionaram como necessárias dentro do espaço socioeducativo, como atendimentos individuais, saídas externas; atividades em grupo e cronograma das ações diárias. Com relação à cooperação entre os setores para o desenvolvimento das ações, há um consenso de que estão alinhados, e,

desta forma, podemos concluir que há um alinhamento de cunho multidisciplinar, focado na justaposição de tarefas, o que garante a execução da rotina, mas não necessariamente a integração de saberes, como já vimos em Fazenda (2012).

A título de ilustração, podemos novamente trazer trechos das respostas que comprovam este alinhamento multidisciplinar: “sim para a ação do dia a dia sim” (Entrevistado E12); “Existem as regras. Existem reuniões de equipe. Existem as decisões tomadas que têm que ser cumpridas. Isso existe” (Entrevistado E8). As normas e diretrizes garantem que as ações, embora mínimas, sejam realizadas com redução de questionamentos, o que sugere a burocratização do fazer socioeducativo, com foco no cumprimento protocolar das ações (o “fazer”), em detrimento do objetivo pedagógico (o “porque”). Cumpre-se os cronogramas, cobre-se as faltas de recursos humanos ou cancele-se as atividades por causa destas faltas, como nos aponta a Entrevistada E9:

os aspectos sancionatórios são mais valorizados que os pedagógicos na execução da medida, quando até mesmo falta de condições para realizar as atividades interfere no alinhamento, porque daí como a gente não tem as condições, tem que se fazer a escolha, e às vezes a escolha é, ah, então, como a gente não pode garantir a segurança para isso, então não vai ser feito essa atividade pedagógica.

A leitura da Entrevistada E9 é contundente: a lógica da sanção prevalece sobre a pedagógica, na estreita relação do Estado Penal em detrimento do Estado de Direitos. Essa necessidade de garantir a segurança, (de quem? Do servidor, do adolescente ou da ordem institucional?) passa a ser critério para suprimir ações de cunho pedagógico e de garantia de direitos. Esta realidade não se dá de forma crítica, mas se dilui na rotina institucional onde a prevalência da “dita segurança” se estabelece como uma verdade operacional. É nessas dinâmicas que os profissionais, muitas vezes, acabam por analisar se há condições para se realizar uma atividade diferenciada (funcionários em número suficiente, perfil do adolescente, entre outros critérios). A dificuldade em “romper com a visão da prioridade da segurança” e a predominância da lógica do controle sobre a ação pedagógica confirmam que, ao invés de atuar como espaço de emancipação, o sistema atua na reprodução da ordem social vigente (onde o adolescente é o inimigo/o perigoso), o que torna a medida socioeducativa “muito engessada, muito burocratiza” (Entrevistado E8) e reduzida a ações de controle, um

mecanismo inerente à funcionalidade do sistema em um Estado neoliberal de cunho penal<sup>45</sup> (Baratta, 2002; Bonato; Fonseca, 2020).

Vimos então que, segundo os Entrevistados, há um alinhamento nas ações; todavia, os relatos atestam que não há alinhamento no propósito, e isso por várias razões, como principalmente foi destacado a valorização dos aspectos sancionatórios frente aos pedagógicos. Para tanto, há divergência entre os setores, com afirmações como: “visões de trabalho muito diferentes” (Entrevistada E10), referindo-se ao corpo técnico e o de agentes de segurança socioeducativa e até a gestão. O Entrevistado E12 ilustra de maneira transparente esta realidade quando afirma que há alinhamento parcial para as rotinas do dia a dia, mas o serviço está parcialmente desalinhado no que se refere a questão da responsabilização do adolescente e a ações que se coadunam com este objetivo:

Então eu acredito que esse alinhamento não é fino ainda, mas ele existe e a gente consegue trabalhar bem com isso. Sim, para a ação do dia-a-dia sim. Para fazer isso tudo para um resultado, aí eu acho que não. Acho que nós não temos esse alinhamento. Fazer isso tudo o quê? Todos os setores olharem para o mesmo lado, para uma coisa só, com foco nesse resultado de responsabilização do adolescente, ou a educação dele. Aí eu penso que a gente vai ficar 60-40 para o outro lado, a gente vai ficar mais desalinhado. Parcialmente desalinhado. Exatamente, porque assim, a gente não tem, claro, um norte para todo mundo seguir. Isso aqui é o que a gente quer atingir. Então, cada um vai jogando para o seu time. Então, dentro da rotina a gente consegue se alinhar bem, isso sim. [...] mas falta o objetivo principal, penso eu, nessa questão da responsabilização (Entrevistado E12).

Deste modo, podemos encerrar esta subseção, afirmando que o sistema consegue ser funcional em termos de procedimentos, mas falha em seu propósito pedagógico/ético. A justificativa está na falta de uma direção que una os saberes em um único propósito. Todavia, o próprio entrevistado já havia sinalizado que o engajamento pessoal é fundamental para o trabalho: “Quando você tem pessoas que genuinamente acreditam naquela causa, naquilo lá. A gente consegue construir um trabalho muito forte” (Entrevistado E12). De acordo com o Entrevistado, dentro do sistema há os interessados, mas desalinhados, em que cada um faz como acredita, e os desinteressados, que apenas cumpre o horário de expediente. Dentro desta

---

45 Esta pesquisa reconhece a importância da segurança para a proteção de adolescentes e servidores. No entanto, defende-se que a segurança não deve ser um fim em si mesma, mas um suporte que decresce à medida que o trabalho pedagógico avança. O objetivo é substituir a lógica do controle pela lógica da autorregulação e da mediação de conflitos, superando o uso da violência como linguagem.

dinâmica, a falta de um Plano Político Pedagógico (PPP)<sup>46</sup> consistente, que seja construído com interesse e dentro da perspectiva interdisciplinar e que converse entre os setores e com os sujeitos da ação, leva à fragmentação das ações e a estas disparidades, nas quais cada um faz como acha melhor.

A atuação dos profissionais que apenas operam dentro de ações protocolares e burocráticas (desinteressados) não deve ser vista unicamente como uma falha individual ou falta de compromisso. Esse comportamento é, na verdade, a manifestação do trabalho alienado, atravessado por uma estrutura ideológica mais ampla. Essa desconexão com o sentido coletivo da função, que acaba por priorizar o interesse individual e o cumprimento de rotinas mínimas, é reflexo direto de um sistema que precariza o trabalho e desvaloriza o profissional por meio de salários defasados e ausência de planos de carreira. Além disso, a pressão exercida pelo Estado e pela sociedade, sob uma cultura punitivista, coloca o funcionário em um movimento pendular entre a vitimização e a falta de reconhecimento, e os transformam, inevitavelmente, em agentes de alienação do conhecimento. Essa dinâmica reduz as ações ao caráter punitivo e de controle e favorece a ordem social vigente. Conforme analisa Mocelin (2016), a ineficácia pedagógica das medidas socioeducativas não é uma falha sem intenção; ao contrário, ela é inerente à funcionalidade do sistema e opera como um instrumento de controle social para garantir a ordem vigente.

Por outro lado, o grupo de profissionais “interessados” representa a possibilidade de uma prática contra-hegemônica, pois buscam a reflexão crítica e a transformação subjetiva. Contudo, esta força individual e ética, quando desamparada de um projeto institucional que valorize e reconheça o trabalho, torna-se vulnerável ao esgotamento. Sem um projeto político pedagógico compartilhado, esta energia é dissipada em “cada um vai jogando para o seu time” (E12). Essa dinâmica é precisamente o que a interdisciplinaridade vem combater e desconstruir: a multidisciplinaridade, que se caracteriza pela justaposição de saberes sem interação profunda e leva ao “encasulamento e à manutenção do *status quo*” (Fazenda, 2011).

O desalinhamento observado, portanto, não é meramente uma questão de má vontade, mas sim a manifestação de um limite estrutural e ideológico que perpassa todas as políticas públicas neste Estado neoliberal. A ausência de gestão estratégica, aliada à falta de capacitação e alinhamento conceitual sistemático e de interconexão com as demais políticas públicas, impede que o sistema supere a lógica hierárquica que fragmenta o atendimento e

---

46 O Plano Político Pedagógico (PPP) do CENSE Waldir Colli está em vigência, com previsão de revisão para o ano de 2026, assim como a Casa de Semiliberdade, já as medidas em Meio Aberto são regidas pelo Plano de Trabalho onde são especificados os serviços do CREAS e é renovado anualmente mediante aprovação no CMDCA.

concretize o objetivo principal, que é a responsabilização, com efetivação de direitos e inclusão social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a prática interdisciplinar dos profissionais que atuam nos programas de medidas socioeducativas no processo de responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais no município de Umuarama-PR. O estudo abrangeu as medidas privativas de liberdade (CENSE Waldir Colli), de restrição de liberdade (Casa de Semiliberdade), e as de meio aberto neste município. Embasando-se na teoria do materialismo histórico dialético como método de análise, sob as categorias de totalidade, ideologia e reprodução, foi possível situar a socioeducação e atuação profissional no contexto do capitalismo contemporâneo, fato que revelou as profundas contradições entre o ideal normativo e a materialidade das relações sociais.

A Socioeducação é uma política em construção. Todo seu arcabouço teórico e prático se constitui ainda de maneira preliminar ao que ela está destinada a constituir: um sistema focado na proteção integral, na responsabilização pedagógica e na reintegração social, que consolide o paradigma da proteção integral introduzido pelo ECA e rompa com as práticas punitivas e tutelares que persistem na execução das medidas. Conhecer e compreender o processo pelo qual o SINASE opera exige uma postura multifacetada e interdisciplinar para a realidade em que este processo se insere, em particular no Estado neoliberal que opera no país nos últimos 40 anos. Tal modelo se reflete diretamente no subfinanciamento das políticas sociais e na individualização das questões sociais, como a criminalização da pobreza.

Vários são os atravessamentos que impactam esta política. A começar pelo Estado neoliberal, que por vezes inviabiliza uma ação emancipadora, e pelo Estado penal e de controle, que direciona a lógica de intervenção, pois relega o caráter pedagógico e a dimensão dos direitos a um plano secundário. É a partir desta dicotomia entre o ideal e a prática que a presente dissertação evidenciou que a ação socioeducativa realizada em Umuarama-PR se alinha a um projeto que ora opera na manutenção da estrutura dominante, ora busca sua ruptura e transformação social.

As interrogações iniciais da pesquisa centraram-se na efetividade do fazer profissional das equipes e questionaram suas práticas e se há alinhamento intersetorial que contribua para o efetivo processo de responsabilização dos adolescentes. Contudo, a pesquisa evoluiu para problematizar o próprio sistema e a formação dos profissionais, bem como o preparo deles para uma prática baseada na escuta e na reflexão crítica. Além disso, a investigação ponderou em que medida a ideologia dominante atravessa e dificulta a construção de um trabalho contra-hegemônico, capaz de promover a consciência crítica dos jovens, das famílias e dos

próprios trabalhadores. A elucidação desta dicotomia, baseada na categoria da totalidade, permitiu desvelar os mecanismos que operam na reprodução social por meio do sistema socioeducativo e a relevância das categorias centrais do materialismo dialético para a análise da realidade.

Em alinhamento com os desdobramentos na problematização, a investigação das práticas institucionais oferecidas aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no município de Umuarama teve como objetivo analisar a atuação e a compreensão dos profissionais da socioeducação sobre o processo de responsabilização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, considerando as possibilidades e desafios do trabalho interdisciplinar na dinâmica dos programas de atendimento do município de Umuarama-PR.

Verificou-se que o sistema socioeducativo de Umuarama é constituído de um corpo profissional altamente qualificado, que demonstra uma visão ampla e conceitual da responsabilização juvenil, alinhada ao que preconiza a Doutrina de Proteção Integral. Esses profissionais entendem a responsabilização de forma abrangente, consideram seus aspectos jurídicos, subjetivos e educativo e reconhecem a complexidade em que estes adolescentes são constituídos e atravessados por diversos fatores pessoais, sociais e familiares, em uma sociedade marcada pela seletividade penal, criminalização da pobreza e inoperância de um sistema de direito restrito a ações pontuais e fragmentadas. A violência e a vivência criminal apresentam-se como resultado direto das desigualdades estruturais e da negligência social e estatal.

A operacionalização das medidas é marcada pela eficácia parcial, visto que 66,7% dos Entrevistados afirmam que os objetivos da instituição são atingidos apenas “às vezes”. Este percentual está ligado à prevalência da lógica punitiva e de controle, que se manifesta por meio do déficit de recursos humanos e burocratização. A falta de efetivo suficiente frequentemente inviabiliza ações de caráter mais pedagógico nas medidas privativas e restritivas de liberdade. Ademais, a pesquisa aponta a necessidade de ampliação do quadro técnico em todas as modalidades de atendimento.

A gestão é caracterizada como reativa e focada no operacional, fruto de um modelo de gestão estatal que engessa o fazer emancipatório e proativo das equipes, e desempodera o fazer transformador dos serviços. A ausência de política de formação e capacitação impede uma ação mais crítica e contextualizada das equipes de modo geral. Esta lacuna, segundo os Entrevistados, constitui uma estratégia de governança para manter a equipe acrítica e dividida, o que por vezes falha ao confrontar o cenário de criminalização da pobreza e as ações de

controle de comportamento. Tal realidade pode levar a ações protocolares, burocráticas, sem reflexão e intencionalidade, além de dificultar a interlocução entre os servidores que trabalham de forma isolada e fragmentada.

A hierarquia de saberes e de gênero também foi levantada pela pesquisa, com ênfase no controle e na segurança (função predominantemente masculina), fato que descredibiliza o fazer técnico ligado à escuta e à subjetividade (frequentemente associado ao feminino e pedagógico). Tal questão reflete a desvalia de saberes e do silenciamento de determinadas vozes que não estão de acordo com a ideologia dominante. Esta realidade não propicia a coesão e o trabalho em equipe e, conseqüentemente, também inviabiliza a ação interdisciplinar necessária para o fazer socioeducativo.

A dificuldade em articulação com a rede e a resistência externa em se envolver no processo socioeducativo é um ponto nevrálgico que se estende em todas as modalidades de atendimento. A interlocução muitas vezes é informal, e o atendimento é pontual ou esporádico, sem acompanhamento sistemático ao longo do cumprimento da medida e mesmo após seu encerramento, o que indica que os adolescentes permanecem sem acesso efetivo às políticas públicas das quais todos os cidadãos são partícipes e retornam à mesma condição de invisibilidade para o Estado de direito, mas completamente visíveis para o Estado de controle e punitivo.

Acrescido a estas complexidades, o fazer socioeducativo em Umuarama é marcado por questões no âmbito individual, como a questão da responsabilização subjetiva, na qual a negação ou resistência do adolescente em reconhecer sua conduta e se engajar no processo reflexivo compromete a eficácia da ação sociopedagógica. Paralelamente, os desafios se estendem para o plano externo, onde a realidade sociofamiliar e comunitária se apresenta como um fator de persistente vulnerabilidade, marcada por inúmeras violências e ausência de redes de suporte efetivas. A inoperância do sistema em transformar esses contextos torna a reincidência uma possibilidade constante, fato que reforça a urgência em tratar esses elementos como focos centrais de intervenção. Tal aspecto ultrapassa a dinâmica institucional, dada sua natureza de incompletude e demanda um conjunto articulado de ações e políticas que abarque a realidade sociofamiliar do adolescente de maneira efetiva e sistemática.

Torna-se imperativo incluir nesta análise o próprio sistema ideológico que estrutura e perpetua esta realidade de vulnerabilidade, e que se configura como um pano de fundo determinante. Esse sistema opera por meio da seletividade penal, de rotulações e de estereótipos que garantem a reprodução da dinâmica da pobreza, para além da responsabilidade individual. A manutenção desta realidade inalterada parece ser o objetivo

subjacente, o qual se manifesta quando as políticas públicas são descontextualizadas dos fatores estruturais e quando a mídia e os aparatos estatais atuam como promotores ativos dessa visão individualizante e despolitizada. Essa lógica assegura que a fonte das dificuldades seja atribuída unicamente ao sujeito ou à sua família e seu território, sob o pressuposto de que, ao se “punir e arrumar” o indivíduo ou a família, a questão da criminalidade estaria resolvida, o que desvia o foco da necessidade de uma transformação estrutural e sistêmica da sociedade.

Quanto à dinâmica operacional e interdisciplinar, a pesquisa revelou distinções significativas entre as modalidades de atendimento. Nas medidas de restrição e privação de liberdade (Semiliberdade e CENSE Waldir Colli), vigora o modelo de multidisciplinaridade, o qual se caracteriza pela justaposição de saberes sem a interação e o diálogo articulado e aprofundado. A ausência de um Plano Político Pedagógico consistente e a prevalência de uma hierarquia de saberes e gênero, que prioriza a lógica de controle e segurança, inviabilizam a coesão da equipe e a ação verdadeiramente interdisciplinar, o que fragmenta o atendimento ao adolescente. Tal funcionamento permite que estas unidades sejam funcionais em termos procedimentais e de rotina, mas falhem em seu propósito ético-pedagógico e alinhamento conceitual. Por outro lado, as medidas em Meio Aberto demonstram maior alinhamento ao fazer interdisciplinar, uma vez que a natureza de sua execução favorece o diálogo constante com articulação mais holística dos saberes e do engajamento dos profissionais para mediar a responsabilização e a inserção comunitária.

No entanto, em ambas as modalidades, o esforço individual e ético de alguns profissionais é frequentemente dissipado e esgotado pela falta de um projeto institucional unificado que supere a lógica burocrática e a alienação do conhecimento, e que envolva a rede socioassistencial de maneira integrada, a fim de que a ação realizada no programa seja concretizada por meio de toda a articulação da rede e se estende para além do cumprimento da medida socioeducativa.

Apesar dos limites estruturais impostos pela precarização neoliberal, a pesquisa revelou um inegável potencial transformador do sistema socioeducativo local. Este potencial se inicia com a equipe qualificada e experiente alocada nos programas, a qual possibilita um olhar técnico e contextualizado para a socioeducação e os desafios impostos por este cenário de desresponsabilização estatal, com atuação alinhada à Doutrina da Proteção Integral. Os entrevistados reconhecem que a interdisciplinaridade é condição indispensável para a complexidade da ação socioeducativa e para a construção da responsabilização, embora na prática este processo ainda não esteja consolidado como já visto. Além disso, a equipe demonstra uma compreensão crítica e conceitualmente robusta da responsabilização juvenil e

da identidade do adolescente atendido, o qual é visto como sujeito de direitos, embora marcado por vulnerabilidades próprias do sistema capitalista.

A discussão pode ser robustecida por meio da evidência da força ética e do engajamento profissional que impulsionam uma práxis contra-hegemônica. Tal impulso manifesta-se no aprimoramento profissional autônomo dos atores, em oposição à lacuna da atuação estatal. Essa postura constitui uma resistência vital contra a alienação e o descompromisso com o fazer profissional de caráter emancipatório. Não obstante as divergências inerentes e a baixa interlocução decorrente do cenário apresentado, observa-se um vínculo coeso e operativo no âmbito da equipe. Essa coesão se estende e se capilariza no relacionamento com os adolescentes e seus núcleos familiares, o que confere um potencial significativo para a adesão e a continuidade do processo. Ademais, essa dinâmica propicia uma abordagem particularizada e personalizada às demandas singulares dos sujeitos envolvidos.

De modo geral, as medidas socioeducativas no município de Umuarama funcionam em um cenário de contradição entre o ideal normativo e a realidade prática, característico da precarização das políticas sociais no contexto do Estado neoliberal. Por conseguinte, a efetividade da ação socioeducativa demanda a superação dessa lógica e exige um reordenamento estrutural das políticas públicas que rompa com a criminalização da pobreza e invista no caráter emancipatório do sistema. As potencialidades evidenciadas pela pesquisa devem ser aproveitadas de maneira intencional e robusta, a fim de reduzir os impactos que as fragilidades estruturais e operacionais desencadeiam na vida do sujeito e atenuar o que impede a plena realização do caráter protetivo e emancipatório da medida, o que assegura o direito à convivência familiar e comunitária e o acesso integral a políticas de educação, saúde e profissionalização para os adolescentes em conflito com a lei. É imperativo que os achados da pesquisa sirvam como balizadores para o aprimoramento do sistema e para o investimento em uma rede intersetorial coesa e articulada.

Sendo assim, diante dos resultados da pesquisa realizada, infere-se que a melhoria do sistema exige o investimento simultâneo na responsabilização subjetiva do adolescente e na responsabilização coletiva da rede. Embora tais transformações demandem vontade política e recursos na esfera macroestatal, elencam-se três eixos estratégicos que comportam ainda, além das ações esperadas por parte do Estado, ações locais de resistência e superação:

1. *Política de Capacitação Permanente e Crítica*: implementar uma política contínua de qualificação profissional voltada à prática interdisciplinar, conforme exigido pela natureza da medida. Essa capacitação deve aprimorar a criticidade dos agentes em relação aos

determinantes sociais que marcam o sistema (como a seletividade penal e a criminalização da pobreza), de modo a transformar o conhecimento em ação contra-hegemônica. Todavia, para além da qualificação formal, propõe-se a organização sistemática de grupos de estudo locais. Esta ação aproveita a alta qualificação e experiência da equipe para transformar o cotidiano em espaço de diálogo e crescimento teórico, para municiar os profissionais contra a alienação e o discurso ideológico dominante.

2. *Qualificação da gestão e dos Recursos Humanos*: sanar a lacuna quantitativa e qualitativa de profissionais, tanto na esfera da execução direta (agentes de segurança socioeducativa, monitores)<sup>47</sup> quanto nas equipes técnicas (pedagogos, advogados, terapeutas ocupacionais, profissionais de saúde e outros). Essa ampliação é crucial para garantir a taxa de atendimento adequada e a qualidade da intervenção. No nível local, para enfrentar o cenário de negligência que reduz o gestor a um “gerente de crises”, defende-se a adoção de um planejamento estratégico local. Como ato de resistência ao imediatismo, esse planejamento permite que a gestão recupere sua função política; horizontalizar as relações de poder por meio da metodologia dos Círculos de Construção de Paz. Tais círculos, aplicados às equipes, atuam como ferramenta de cuidado e coesão interdisciplinar, à medida que valida saberes técnicos e combate hierarquias de gênero ou cargo.

3. *Estruturação da Intersetorialidade como Política Pública*: priorizar a efetivação da intersetorialidade para além de acordos pontuais, mediante a articulação formal e institucionalizada da rede de garantia de direitos. Para superar a informalidade e a fragmentação identificadas, propõe-se que a Comissão Intersetorial de Socioeducação de Umuarama estabeleça um protocolo local de fluxos intersetoriais. Tal articulação deve materializar-se em uma Política Socioeducativa Integrada que vincule oficialmente as diversas esferas setoriais (Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho, dentre outras políticas), conforme preconiza o SINASE (Lei nº 12.594/2012). Esta medida é fundamental para que o acesso aos direitos deixe de depender de vínculos pessoais e se consolide como uma prática institucional garantidora, que assegure a universalidade e a inclusão social do adolescente, especialmente no período pós-medida.

Ao final desta investigação, reafirma-se que o compromisso ético-político dos profissionais é o pilar que sustenta as possibilidades de transformação social em Umuarama-PR e o sistema socioeducativo como um todo. No entanto, reconhece-se que tal compromisso

---

47 Ou termo equivalente, para o acompanhamento dos adolescentes principalmente nas medidas em meio aberto, pois há apenas os profissionais técnicos. Todavia seria benéfico que as medidas em meio privativo e restritivo, também contasse com estes profissionais para desenvolver atividades diversas com os adolescentes quer seja oficinas artísticas, esportivas e outras.

não emerge no vazio; ele trava uma batalha constante contra uma ideologia hegemônica que aliena e distorce a percepção da realidade e fragmenta o fazer profissional. Essa ideologia opera de forma sutil, convertendo o cotidiano em uma sucessão de ritos burocráticos que nos desconectam do “outro”, seja ele o adolescente ou o próprio colega de trabalho. O sistema, em sua lógica alienante, oferece o conforto do automatismo: é sempre mais fácil reproduzir o instituído do que exercer a reflexão crítica sobre o porquê de nossas ações.

Romper com essa inércia é, reconhecidamente, um desafio gigante. Contudo, é precisamente na intencionalidade do agir que reside a esperança. A ruptura pedagógica e social só ocorre quando o profissional se recusa a ser apenas uma engrenagem funcional, assumindo sua posição como sujeito histórico. Assim, o compromisso ético-político atua como força contra-hegemônica: ele não ignora o poder das amarras sistêmicas e ideológicas, mas escolhe, diariamente, tencioná-las em favor de um propósito que transcende a norma e alcança a emancipação humana.

Como reconhecimento da vastidão dos desafios práticos e teóricos delineados, bem como a complexidade da temática e os horizontes que se abriram diante da abordagem interdisciplinar desta pesquisa, outras linhas de investigação se descortinam. Neste sentido, o presente estudo aponta para a relevância de futuras pesquisas que aprofundem uma gama de análises que não puderam ser abordadas ou esgotadas devido ao delimitado escopo desta pesquisa, mas que se revelam cruciais para dar continuidade à reflexão crítica do contexto socioeducativa. Tais estudos podem se concentrar na relação dialética entre a política de formação profissional e a atuação interdisciplinar almejada pela legislação, bem como seus impactos no processo de responsabilização dos adolescentes. Adicionalmente, emerge como outra questão para análise a correlação entre o déficit de recursos humanos e a prevalência da lógica punitiva em detrimento da dimensão pedagógica nas medidas privativas e restritivas de liberdade. Ainda como sugestão, a análise das relações de gênero e da hierarquia de saberes dentro das medidas socioeducativas como dominação, silenciamento dos saberes e fazeres técnicos e subjetivos. Outro ponto a se destacar é necessidade de investigação sobre os impactos da informalidade e da descontinuidade da articulação intersetorial na garantia de acesso efetivo dos adolescentes às políticas públicas após o encerramento da medida, como possibilidades de superação das vulnerabilidades e reincidência infracional. Por fim, a metodologia da Justiça Restaurativa e os círculos de construção de paz, como uma abordagem interdisciplinar no processo de responsabilização de adolescentes também merecem um olhar aprofundado. Embora o campo de estudo da socioeducação revele inúmeras outras frentes investigativas, a presente dissertação nomina estes pontos como sugestões relevantes para o

aprofundamento temático, sem, contudo, esgotar as possibilidades de investigação suscitadas por este trabalho.

Ao término desta pesquisa o desejo é que os resultados aqui apresentados transcendam o ambiente acadêmico e operem como um instrumento de inserção e transformação social no campo da socioeducação em Umuarama e no Estado do Paraná. No âmbito político e institucional, pretendeu-se oferecer subsídios concretos para que os gestores compreendam algumas das lacunas entre a norma e a prática que o escopo desta pesquisa abarcou, permitindo o aprimoramento do sistema socioeducativo local.

“O que tem lá longe? O desconhecido - disse a Toupeira - Não tenha medo.”  
*O Menino, a Toupeira, a Raposa e o Cavalo*

## REFERÊNCIAS

ABRIL, Angelica. **Axiologias sobre socioeducação e vivências em raps produzidos por adolescentes internados em um CENSE do Estado do Paraná**. Campo Mourão-PR. 2023. 160p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão, 2023.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGUINSKY, Beatriz; CAPITÃO, Lúcia. Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 11 n. 2p. jul./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802008000200011>.

ALVARENGA, Augusta. Thereza *et al.* Fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinariedade. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; NETO, A. J. S. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 3-68. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259006229\\_Historico\\_fundamentos\\_filosoficos\\_e\\_teorico-metodologicos\\_da\\_interdisciplinariedade](https://www.researchgate.net/publication/259006229_Historico_fundamentos_filosoficos_e_teorico-metodologicos_da_interdisciplinariedade). Acesso em: 27 abr. 2026.

ALVAREZ, Marcos César. O homem delinquente e o social naturalizado: apontamentos para uma história da criminologia no Brasil. **Teoria & Pesquisa** 47. jul/dez 2005. DOI: <https://doi.org/10.4322/tp.v1i47.45>.

AMARAL, Augusto Jobim do. A cultura do controle penal na contemporaneidade. **Revista Jurídica da Presidência**. Brasília, v. 12 n. 28, 2011. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/164/157>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ANDRADE, Francyne dos Santos; SILVA, Cristiane Moreira da; RIBEIRO, Rosilene. O “menor infrator” na mídia: Etnografia da criminalização da pobreza no G1. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2020, v. 40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003217509>

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema penal máximo versus cidadania mínima: código de violência na era da globalização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1978.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: Introdução à Sociologia do Direito Penal**. Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BARATTA, Alessandro. Por un concepto crítico de reintegración social del condenado. In: OLIVERIA, E. (coord.), **Criminologia Crítica (Fórum Internacional de Criminologia Crítica)**: 141-157. Belém: CEJUP, 1990. Disponível em: [https://arquivo.ibccrim.org.br/docs/lab\\_SP\\_2015/ressocializacao.pdf](https://arquivo.ibccrim.org.br/docs/lab_SP_2015/ressocializacao.pdf). Acesso em: 27 abr. 2026.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminalização brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BATISTA, Vera Malaguti. A juventude e a questão criminal no Brasil. In: José Luiz Q. de Magalhães, Maria José G. Salum, Rodrigo T. Oliveira (orgs.). **Mitos e verdades sobre a justiça infanto-juvenil brasileira: Por que somos contrários à redução da maioridade?** Brasília: ed. CFP, 2015.

BECCARIA, Cesare Bonesana. Marchesi di. **Dos delitos e das penas**. Trad. J. Cretella Jr. e Agnes Cretella I.- 2. ed. rev. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudo da sociologia do desvio. Trad. Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEHRING, Eliane Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e a perda de direitos. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

BIDARRA, Zelimar Soares. Para contribuir com a construção da dimensão político-pedagógica da socioeducação. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n.1, 2011.

BISINOTO, Cynthia **et al.** Socioeducação: Origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v20i4.28456>.

BONALUME, Bruna Carolina; JACINTO, Adriana Giaqueto. Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 160-170, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n1p160>.

BONATTO, Vanessa Petermann; FONSECA, Débora Cristina. Socioeducação: entre a sanção e a proteção. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228986>

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL, Katia Tarouquella *et al.* Dispositivos de escuta de adolescentes privados de liberdade e de agentes socioeducativos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 36, n. especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e36nspe9>.

BRASIL, Lei do Ventre Livre. **Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Collecção das Leis do Império do BRASIL de 1871. Tomo XXXI. Parte 1 Rio de Janeiro, 1871 p.147. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Centrais de vagas do socioeducativo** [recurso eletrônico]: relatório anual/ Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; coordenação de Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi ... [et al.]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2023a.

BRASIL. Diretrizes de Riad: diretrizes das Nações Unidas para prevenção da prática de infrações por adolescentes. Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2024a.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Regras de Beijing: regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça juvenil: adotada pela Resolução n.º 40/33 da Assembleia Geral, de 29 de novembro de 1985 [recurso eletrônico]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Secretaria Nacional de Políticas Penais, 2024b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do BRASIL**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e protecção a menores.Código de Menores (1927) (Mello Mattos). Coleção de Leis do BRASIL. 31 dez. 1927, p. 476 (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Lei de 16 de dezembro de 1830. Código Criminal do Império do BRASIL. Coleção de Leis do BRASIL - 1890, p. 2664. Vol. Fasc. X (Publicação Original).

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, nº 135, p. 13563. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, nº 14, Brasília, DF, 19 jan. 2012. p. 3-8.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Código de Menores. Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/10/1979, p. 14945 (Publicação Original) Coleção de Leis do BRASIL, p. 64 Vol. 7. 1979.

BRASIL. **Levantamento Nacional do SINASE - 2024**/ Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania; Universidade de Brasília – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de Dados do SINASE - 2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023b

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE**, Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. Sistema Nacional de Informações Penais. Relatório de Informações Penais. 16º Ciclo SISDEPEN. 1º semestre 2024c.

BUZUID, Alfredo. **Discurso proferido no encerramento do III Encontro de Secretários Estaduais**, Porto Alegre, 1973. Promovido pela FUNABEM. Publicado em: *Opinião* (Rio de Janeiro), p. 4, 22-29 out. 1973. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader/123307/1158>. Acesso em: 7 abr. 2025.

CAMARA, Raul Japiassu. **O que fazer com estes meninos?** O antes e o depois da Socioeducação. (Memória e História. n. 4) Rio de Janeiro: Degase, 2020.

CARDOSO, Carla; FONSECA, Debora Cristina. O Caráter correccional da Política Socioeducativa no BRASIL: Uma análise crítica. **RBEP: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2022.

CARVALHO, Márcio Pinho de. **Execução de medidas socioeducativas**. Rio de Janeiro: Processo – 2. Ed. rev. e ampl. 2020.

CARVALHO, Salo de. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: a decisiva contribuição do poder judiciário. **Revista da Faculdade de Direito**. Belo Horizonte, n. 67, p. 623-652, jul./dez.2015. Disponível: [https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/pt\\_BR/article/view/1721](https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/pt_BR/article/view/1721). Acesso em: 27 abr. 2026.

CAVICHIOLO, Rafael de Sampaio. **Duas famílias, duas leis**. 2019. 258 p. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito, Curitiba, 2019.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Atuação de Assistentes Sociais no sociojurídico**: subsídios para reflexão. Brasília (DF), 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

CIFALI, Ana Claudia. As disputas em torno da definição do modelo de justiça juvenil do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 23, n. 58, set-dez 2021, p. 138-167. DOI: <http://doi.org/10.1590/15174522-117917>.

CIFALI, Ana Claudia; CHIES-SANTOS, Mariana; ALVAREZ, Marcos César. Justiça juvenil no Brasil: continuidades e rupturas. **Tempo Social**, São Paulo, BRASIL, v. 32, n. 3, p. 197–228, 2020. DOI: <http://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.176331>.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Cadastro Nacional de Inspeções em Unidades e Programas Socioeducativos** - Cniups - 1º Bimestre jan/fev. 2025.

COLOMBO, Irineu. **Adolescência infratora paranaense: história, perfil e prática discursiva**. 2006. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Brasília - UNB, Brasília – DF, 2006.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. 2012.

COSTA, Ana Ligia Bragueto. **Há democracia no “chão da fábrica” da socioeducação? Das contradições às (im)possibilidades no Estado do Paraná**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

CUNHA, Rogério Sanches. **Manual de Direito Penal**. Parte geral. Volume Único. 3ª ed. Ed. JusPodivm, Bahia, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116 p. 245-262. julho/2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da Proteção Integral: pressupostos para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do direito**. jan. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/354883973\\_Teoria\\_da\\_protecao\\_integral\\_pressuposto\\_para\\_compreensao\\_do\\_direito\\_da\\_crianca\\_e\\_do\\_adolescente](https://www.researchgate.net/publication/354883973_Teoria_da_protecao_integral_pressuposto_para_compreensao_do_direito_da_crianca_e_do_adolescente). Acesso em: 20 jan. 2025.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2018.

DOUZINAS, Costas. Sete teses sobre direitos humanos. HENDU. **Revista Latina Americana de Direitos Humanos**. V. 7. Nº 1, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/hendu.v7i1.6016>. Acesso em: 08 abr. 2025.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade?** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira. 9.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2004

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: Na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6º ed. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa** – 18. ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERLA, Luis Antonio Coelho. **Feios, sujos e malvados sob medida: do crime ao trabalho, a utopia médica do determinismo em São Paulo**. São Paulo. 2005. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no *Collège de France* (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Volume 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira – 3. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, no 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2026.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo. Ed. 34, 2003.

IASI, M. L. Alienação e ideologia: a carne real das abstrações ideais. *In*: ROIO, M. D. (org.). **Marx e a dialética da sociedade civil**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p.95-124

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000

IBGE. Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. **Agência IBGE notícias**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 8 abr. 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2023**. Informativo 2024. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf). Acesso em: 29 mar. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago. Rio de Janeiro, 1976.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

- KOGA, Dirce. **Medidas de Cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LOÏC, Wacquant. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: F.Bastos, 2001, Revan, 2003.
- LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. Tradução: Sebastião José Roque. São Paulo: Icone, 2007. 1. reimpr., 2010.
- LUCENA, Cledna Dantas. O fenômeno da ideologia e a criminalidade infantojuvenil. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2016. DOI: <https://org.10.1590/1414-49802016.00100008>.
- MACHADO, Erica Babini; SANTOS, Hugo Leonardo Rodrigues; SERRA, Marco Alexandre de Souza. Permanências históricas na Criminalização da Infância: Observações sobre a consequência do neomenorismo no sistema de justiça juvenil brasileiro. **RDU**, Porto Alegre, volume 16, n. 89, 2019. Recuperado de <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/3602>. Acesso em: 27 abr. 2026.
- MARSHALL. Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2018.
- MELO, Érica Renata Chaves Araújo. Socioeducação e Direitos Humanos: A luta pela visibilidade das adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade. **Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte/MG, v. 5, n.1., p. 42-59, 2022. e-ISSN: 2596-1772.
- MICALI, Jacqueline Marçal. **O Dilema da Descentralização de Poder: Um Estudo Sobre as Políticas de Atenção ao Adolescente Autor de Ato Infracional no Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina – PR, 2009.
- MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa**. ISBN: 978-85-06-04024-9. Editora Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-BRASILEIRO/responsabilidade/> Acesso em 13 abr. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.
- MIRANDA, Gabriel; PAIVA, Ilana Lemos de. O que pode a medida socioeducativa de internação? **Revista Amazônica**. v. t, n. 1. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/369578609\\_O\\_que\\_pode\\_a\\_medida\\_socioeducativa\\_de\\_internacao](https://www.researchgate.net/publication/369578609_O_que_pode_a_medida_socioeducativa_de_internacao). Acesso em: 27 abr. 2026.
- MOCELIN, Mária Regina. **Adolescência em conflito com a lei ou a lei em conflito com o adolescente: A socioeducação em questão**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

MOREIRA, Celeste Anunciata Baptista Dias. Socioeducação: críticas sobre as medidas socioeducativas em tempos de SINASE. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 22, n.2, 2013. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/2462>. Acesso em: 27 abr. 2026.

MOREIRA, Dirceia; MULLER, Crisna Maria. A política pública da socioeducação no estado democrático de direito brasileiro. *Revista Jurídica (FURB)*, v. 23, n. 50, 2019. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/7089>. Acesso em: 27 abril de 2024.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Izabela dos Santos de. **Modos de fazer na Socioeducação: perspectivas de profissionais do meio aberto**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. In: 7 Seminário de Pedagogia: Desafios sociais e possibilidades educacionais: Reflexões docentes sobre o ensino e aprendizagem – SEPED, Cornélio Procópio, 2013. **Anais [...]**, At: Cornélio Procópio: UENP, 2021. O Materialismo Histórico e suas categorias de análise. Algumas Considerações. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/373071907>. Acesso em: 27 abr. 2026.

OLIVEIRA, Renata Hoefflich Damaso de, FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A gestão da política de socioeducação no Estado do Paraná: repercussões no período de 2007 a 2015. **Jornal de Políticas Educacionais**. Volume 13. Seção Artigos e63693. Agosto de 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 18 maio 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em 7 abr. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nações Unidas**, 217 (III) A, 1948, Paris. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 8 abr. 2025.

ONU. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade**. Resolução 45/113, de 14 dez. 1990. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-rules-protection-juveniles-deprived-their-liberty>. Acesso em: 18 maio 2025.

PARANÁ. Lei 19131, de 25 de setembro 2017. Acresce, altera e revoga dispositivos da Lei nº 13.666, de 5 de julho de 2002, que instituiu o Quadro Próprio do Poder Executivo. **Diário Oficial Paraná**: n. 10036, p. 14, 26 set. 2017. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=182274&codItemAto=1133628>. Acesso em: 27 abr. 2026.

PARANÁ. **Endereço de Centros de Socioeducação e Casas de Semiliberdade**. Secretaria da Justiça e Cidadania. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Endereco-de-Centros-de-Socioeducacao-e-Casas-de-Semiliberdade>. Acesso em: 22 out. 2025.

PARANÁ. **Pesquisa sobre as medidas socioeducativas em meio aberto do Estado do Paraná**. Relatório anual do ano de 2023. Secretaria do Desenvolvimento Social e Família. Divisão de Proteção

Social Especial. Curitiba, 2024a. Disponível em: [https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-11/dpse\\_-\\_relatorio\\_mse\\_3.pdf](https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-11/dpse_-_relatorio_mse_3.pdf). Acesso em: 27 abr. 2026.

PARANÁ. **Relatório de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná – PEAS-PR**. Secretaria da Justiça, Família e Trabalho. Curitiba: SEJUF, 2024b. Disponível em: [https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/Relatorio\\_Monitoramento\\_e\\_Avaliacao\\_PEAS.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Relatorio_Monitoramento_e_Avaliacao_PEAS.pdf). Acesso em: 27 abr. 2026.

PARANÁ. Resolução nº 12/2024 - DG/SEJU. Regulamentação das vagas das Unidades Socioeducativas do Estado do Paraná, institui os Escritórios Regionais de Socioeducação e dá outras providências. **Diário Oficial Paraná**: nº 11616, p. 73-93, 11 mar. 2024c. Disponível em: [https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-04/resolucao\\_no12.2024\\_e\\_anexos\\_-\\_publicada\\_1\\_0.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/resolucao_no12.2024_e_anexos_-_publicada_1_0.pdf). Acesso em: 24 abr. 2026.

PARANÁ. Resolução nº 169/2018 – GS/SEJU. Cria e regulamenta a Central de Vagas das Unidades Socioeducativas do Estado do Paraná, disciplinando procedimentos administrativos para ingresso e transferência de adolescentes em conflito com a lei nas respectivas unidades e dá outras providências. **Diário Oficial Paraná**: n. 10347, p. 43-55, 4 jan. 2019. Disponível em: [https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/resolucao\\_169\\_2018\\_cv\\_dease.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/resolucao_169_2018_cv_dease.pdf). Acesso em: 27 abr. 2026.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 53, p. 80-101, mar., 1997.

PAULA, Liana de. Encarceramento de adolescentes: o caso FEBEM. In: Renato Sérgio de Lima, Liane de Paula. **Segurança pública e violência**: o Estado está cumprindo seu papel? 2. ed., 1. reimpressão - São Paulo: Contexto, 2024.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFA (org.) **Justiça adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

PEDRON, Luciana da Silva. **Entre o coercitivo e o educativo**: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PEIXOTO, Roberto Bassan. **Socioeducação e violação de direitos**: o simulacro do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) no BRASIL do século XXI. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, Irandi; MATHIAS JUNIOR, Mauro. A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei. **RIDH**. Bauru, v. 4, n.2, p. 23-42, jul./dez/, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-educa%C3%A7%C3%A3o-em-direitos-humanos-dos-socioeducadores-Pereira-Junior/52e1a78360b4cae11e1544c567377045b365a914>. Acesso em: 27 abr. 2026.

PEREIRA, Mônica. **O processo de Municipalização da Socioeducação expresso em microrregiões do Sudoeste do Paraná**. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

- PEREIRA, Pedro Roberto da Silva. **Educar ou Punir?** Permanências históricas na justiça da infância e da juventude. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp038259.pdf>. Acesso em 13 fev. 2025.
- PEREZ, O. C. O que é interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos BRASILEiros. **Interseções**. Rio de Janeiro, v.20, n.2 p.454-472, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/irei.2018.39041>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **A redefinição do papel do Estado e a Política Educacional no BRASIL dos anos 90**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de concentração: Educação: História e Filosofia da Educação. Orientador: Sérgio Haddad. São Paulo: s.n. 1999.
- POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**. Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, 1º sem. 2008.
- POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais do Estado Capitalista**. II Volume. Portucalense Editora. Porto, 1971.
- RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.
- REIS, Suzéte da Silva; CUSTÓDIO, André Viana. Fundamentos históricos e principiologicos do direito da criança e do adolescente: bases conceituais da teoria da proteção integral. **Justiça do direito**. v. 31, n. 3, p. 621-659, set./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rjd/article/view/7840/4646>. Acesso em: 27 abr. 2026.
- RIZZINI, Irene. Crianças e menores - do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no BRASIL. In: Irene Rizzini, Francisco Pilotti (org). **A arte de governar crianças: a história das políticas públicas, da legislação e da assistência à infância no BRASIL**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- RIZZINI, Irene. A cidade prometida. **Densidades**. Revista científica da infância, adolescência e juventude. n° 37 (2023) setembro-dezembro. Publicado em 25 de mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/densidades.vi37.62348>.
- RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: Irene Rizzini, Francisco Pilotti (org). **A arte de governar crianças: a história das políticas públicas, da legislação e da assistência à infância no BRASIL**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- SANTOS, Anne Caroline de Almeida. **“Socioeducação” colocando o conceito entre aspas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2021.
- SANTOS, Anne Caroline de Almeida. “Socioeducação”: do ideal da educação social ao purgatório das vidas matáveis. **O Social em Questão**, vol. 23, n. 46. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264323008/html/>. Acesso em: 27 abr. 2026.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses (org.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina, Coimbra, 2009.

SANTOS, Ivanete Aparecida da Silva. **Adolescentes negros em situação de vulnerabilidade: entre o espaço escolar e a necrópole**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá – UEM. Orientadora: Dra. Tereza Kazuko Teruya. Maringá: Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2023.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. *In: Mary Del Priore (org.) História das crianças no BRASIL*. São Paulo. Contexto. 1999.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. 4.ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

SARAIVA, João Batista Costa. **Desconstruindo o mito da impunidade: um ensaio de Direito (Penal) Juvenil**. Brasília. 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. **Revista Brasileira de Direito Constitucional - RBDC**, nº 9, jan./jun. 2007

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Lukács e a crítica ontológica ao direito**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 195, 2016.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistema de garantias e o direito juvenil**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

SILVA, Erlayne Beatriz Felix de Lima; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; COSTA, Cibele Soares da Silva. Socioeducação: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 35, 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v35i0.36268>.

SILVA, Silmara Carneiro e; GUEDES, Olegna de Souza. A correlação de forças a nível estrutural e suas determinações para a dimensão ética no trabalho socioeducativo nos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná: uma leitura a partir da Ontologia do Ser Social. *In: Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social*, 4. Londrina, 2022.

SILVA, Márcio Vital. Menores em conflito com a lei em uberlândia socialização de jovens infratores ou uma forma institucional de exclusão social?. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SOARES, Janine Borges. A construção da responsabilidade penal do adolescente no BRASIL: uma breve reflexão histórica. **Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre. n. 51 (Agos.-Dez. 2003), p. 257-286. Disponível em: [https://www.amprs.org.br/arquivos/revista\\_artigo/arquivo\\_1274205429.pdf](https://www.amprs.org.br/arquivos/revista_artigo/arquivo_1274205429.pdf). Acesso em: 4 jan. 2025.

SUAS. **Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em meio aberto 2018**. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/relatorios/medidas\\_socioeducativas\\_em\\_meio\\_aberto.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/medidas_socioeducativas_em_meio_aberto.pdf). Acesso em 25 mar. 2025.

TAJADAS, Silvia da Silva. **Juventude e ato infracional: as múltiplas determinações da reincidência**. 2005. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2005.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP. Editora 34. 2023.

UMUARAMA. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo: 2025–2034**. Umuarama, 2025.

VALENTE, Fernanda Pinheiro Rebouças; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. vol. 15, núm. 3, 2015. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, BRASIL. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812015000300005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000300005). Acesso em: 27 abr. 2026.

VIEIRA, Amaro Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo. Cortez: 1992.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Proposta e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no BRASIL contemporâneo. *In*: Irene Rizzini, Francisco Pilotti (Org.) **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.

WATSON, Carolyn Boyes; PRANIS, Kay. **Guia de Práticas Circulares no Coração da Esperança: o uso de Círculos de Construção de Paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Edição Brasileira por Terre des hommes Lausanne no Brasil (Tdh Brasil). s.l., s.n., 2014.

XAVIER, Arnaldo. A construção do conceito de criminoso na sociedade capitalista: um debate para o Serviço Social. **Rev. Katál**. Florianópolis. v. 11, n. 2 p. 274-282. jul./dez/ 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/PBSsPwwBsLfts3kFcBtrk5D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2026.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **O inimigo no direito penal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: Justiça restaurativa para os nossos tempos**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Entrevista

#### Eixo 1 – Gerais

1 – Qual sua formação acadêmica?

2 – Qual a instituição você trabalha?

CENSE  Semiliberdade  CREAS – Medidas em meio aberto

3 – Qual o objetivo da instituição que você trabalha? (ou da medida que você executa?)

4 – Você acha que o trabalho desenvolvido pela sua instituição cumpre o objetivo a que se propõe?

Sim  Não  Às vezes

Justifique:

5 – Há quanto tempo você trabalha na instituição?

1 a 5 anos  6 a 10 anos  mais de 11 anos

6 – Qual sua função?

Gestão  Assistente Social  Psicóloga  Pedagoga  Agente de segurança socioeducativo

---

**Eixo 2 – Condições materiais de trabalhos** (refere-se à estrutura física, financeira, equipamentos, recursos humanos, informação)

1 – Como você classifica seu ambiente de trabalho, considerando os objetivos da instituição?

Completamente adequado

Parcialmente adequado

Parcialmente inadequado

Completamente inadequado

Justifique:

2 – Na instituição em que você trabalha possui uma política de capacitação e formação continuada voltada para o aprimoramento do seu desempenho profissional?

Sim  Não

Se sim, como você a classifica:  Ótimo  Bom  Regular  Péssimo

Justifique sua classificação:

**3** – Como você avalia o sistema de informação e comunicação da sua instituição

- Completamente adequado
- Parcialmente adequado
- Parcialmente inadequado
- Completamente inadequado

Justifique:

---

**Eixo 3 – Socioeducação como Política Pública** (ECA, Sinase, Código de Normas, Regimento interno)

**1** – Como você classifica seu conhecimento acerca das normativas legais e institucionais referente ao seu trabalho: (ECA, SINASE, Código de Normas, Regimento Interno).

- Aprofundado
- Mediano
- Superficial

Justifique:

**2** – Como você classifica a importância desses documentos para sua atuação profissional?

- Muito importante
- Importante
- Indiferente
- Nada importante

Justifique:

**3** – Você avalia que houve mudanças na Política de Justiça Juvenil ao longo do tempo?

- Sim  Não

Justifique:

---

**Eixo 4 – Prática profissional** (falar sobre atuação profissional)

**1** – Quais são suas principais responsabilidades no trabalho diário?

**2** – O que é responsabilização juvenil para você?

**3** – Qual sua visão acerca dos adolescentes que cometem ato infracional?

4 – Quais ações desenvolvidas por você que contribuem para o processo de responsabilização dos adolescentes?

5 – Você observa mudanças nos adolescentes ao longo do cumprimento da medida socioeducativa?

Se sim, quais?

6 – Quais são os limites e os desafios que você enfrenta no desempenho de sua função?

**Eixo 5 – Relação interdisciplinar** (falar sobre o trabalho em equipe)

1 – Você acredita que é feito um trabalho interdisciplinar em seu local de trabalho?

( ) Sim ( ) Não

Justifique.

2 – Você considera importante que o trabalho seja feito por meio de diferentes profissionais?

Por quê?

3 – Quais são as possibilidades e os desafios para a transformação das práticas de responsabilização juvenil através do trabalho interdisciplinar?

4 – Você acredita que exista um alinhamento entre as equipes para o desenvolvimento das ações realizadas com os adolescentes?

( ) As equipes estão completamente alinhadas

( ) As equipes estão parcialmente alinhadas

( ) As equipes estão parcialmente desalinhadas

( ) As equipes estão completamente desalinhadas

Justifique.