



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO: COMPLETUDES E INCOMPLETUDES**

NATHIARA CRISTINA CAPOBIANCO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO: COMPLETUDES E INCOMPLETUDES**

NATHIARA CRISTINA CAPOBIANCO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dra. Débora Cristina Fonseca

Coorientador: Prof.^a Dra. Priscila Carla Cardoso

**Rio Claro – SP
2025**

C245p Capobianco, Nathiara Cristina
Planos municipais decenais de educação e de atendimento
socioeducativo: completudes e incompletudes / Nathiara
Cristina Capobianco. -- Rio Claro, 2025
164 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Débora Cristina Fonseca
Coorientadora: Priscila Carla Cardoso

1. Planos Municipais Decenais. 2. Medidas
Socioeducativas. 3. SINASE. 4. Educação. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E PLANOS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: COMPLETUDES E INCOMPLETUDES

AUTORA: NATHIARA CRISTINA CAPOBIANCO

ORIENTADORA: DÉBORA CRISTINA FONSECA

COORIENTADORA: PRISCILA CARLA CARDOSO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dra. DÉBORA CRISTINA FONSECA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP/Rio Claro



Prof. Dra. IRANDI PEREIRA (Participação Presencial)
Associação de Pesquisadores e Formadores da Área da Criança e do Adolescente / NECA/São Paulo



Prof. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 27 de janeiro de 2025

Título alterado para:

PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: COMPLETUDES E INCOMPLETUDES

AGRADECIMENTOS

Em 2017, tive a oportunidade de desempenhar o papel de Educadora Social no SEAS (Serviço Especializado em Abordagem Social), oferecido por uma organização não governamental sediada em Rio Claro, no interior de São Paulo. A vivência com a realidade das pessoas em situação de rua, muitas delas jovens e adolescentes, cujos direitos eram frequentemente violados, utilizando os espaços públicos urbanos como residência e desprovidos de perspectivas de reinserção social, em conjunto com a falta de políticas públicas e a reincidência de casos anteriormente considerados "resolvidos" pelas autoridades governamentais, foram elementos que influenciaram minha decisão de retornar aos estudos e optar pela área da Educação como campo de atuação.

A experiência da precariedade de vida testemunhada durante esse trabalho, aliada às narrativas de vida das pessoas assistidas, foi determinante para a formação de uma convicção realista de que, embora não possa transformar o mundo, posso, contudo, promover mudanças em mim mesma; embora não detenha o poder de modificar a realidade, possuo a capacidade de semear as bases para a mudança que almejo ver. Com esse espírito, iniciei minha trajetória acadêmica em 2018, no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Rio Claro.

Durante o ano de 2019, integrei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH), sob a supervisão da professora Dra. Débora Cristina Fonseca. Essa vivência no grupo de pesquisa e o envolvimento em atividades de extensão despertaram em mim um interesse profundo pela pesquisa em educação, sob a perspectiva dos direitos humanos e das metodologias qualitativas. Motivada por essa experiência, iniciei minha primeira Iniciação Científica, cujo foco foi compreender as vivências, anseios e perspectivas de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Os resultados dessa investigação me proporcionaram reconhecimento acadêmico e consolidaram minha trajetória como pesquisadora.

Ao longo dessa caminhada, tive o privilégio de contar com o apoio de pessoas e instituições fundamentais, às quais expresso minha gratidão: Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e competência para a realização deste trabalho. À minha família, pelo amor incondicional, pela

compreensão nos momentos mais difíceis e pelo apoio constante em todas as etapas desta jornada. Ao Fábio, por me acolher com carinho e apoio nesta nova etapa da minha vida. Aos colegas do Bonde do Mestrado, pela troca de experiências, pelo incentivo mútuo e pelos momentos de parceria ao longo dessa caminhada. À minha amiga Kathy, cuja amizade sincera foi um presente durante o mestrado, por estar sempre ao meu lado nos momentos de desafio. À Fran, pela paciência e dedicação em me ajudar com as configurações e detalhes técnicos, tornando o processo mais leve e organizado.

Sou profundamente grata à professora Débora, minha orientadora, pelos anos de aprendizado no GEPEPDH, cujo rigor acadêmico e orientação foram essenciais para minha formação como pesquisadora. À professora Priscila, minha co-orientadora, por suas contribuições valiosas desde o TCC. Às professoras Irandi e Raquel, pela dedicação durante a banca de qualificação e defesa, cujos apontamentos e sugestões enriqueceram este trabalho. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro, pela formação acadêmica e pelo espaço de aprendizado proporcionado. À Beatriz Matos, pelo suporte na coleta de dados durante sua iniciação científica, contribuindo significativamente para este trabalho. À Eliana, da Seção Técnica de Pós-Graduação, por toda a assistência administrativa e atenção dedicadas.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, possibilitando a continuidade e o aprofundamento desta investigação. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui minha mais sincera gratidão. Este trabalho é, para mim, a culminância de uma trajetória marcada por desafios, aprendizados e transformações pessoais, e espero que possa inspirar reflexões e mudanças no campo das políticas públicas voltadas aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

RESUMO

A construção da política de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil é recente, marcada pela criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O SINASE tem como objetivo garantir a inclusão desses adolescentes nas políticas sociais, promovendo a transformação de suas realidades. Apesar dos avanços legais, as mudanças propostas não têm sido plenamente efetivadas na prática, especialmente no campo educacional, onde a garantia de direitos ainda enfrenta inúmeros desafios. A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na perspectiva histórico-cultural, problematiza as políticas educacionais voltadas aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, tomando como campo de estudo municípios do estado de São Paulo com mais de 200 mil habitantes. Seu objetivo principal foi analisar a interlocução entre os Planos Municipais Decenais de Educação (PMDE) e os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo (PMDAS), avaliando como essa articulação contribui para assegurar o direito à educação desses adolescentes. Os objetivos específicos incluíram: identificar metas relacionadas à escolarização de adolescentes em conflito com a lei nos PMDE e nos PMDAS; analisar as possíveis complementaridades ou contradições entre os planos; e verificar a conformidade dessas metas com as diretrizes do SINASE. Trata-se de um estudo documental, cuja análise focou em categorias como inclusão escolar, (re) inclusão e permanência, qualificação profissional, formação continuada dos educadores, protagonismo juvenil e a articulação entre os planos. Os resultados indicam uma significativa desarticulação entre os PMDE e os PMDAS. Observa-se a reprodução automática das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), sem a devida adaptação às realidades locais e às necessidades dos adolescentes em medidas socioeducativas. Essa fragmentação compromete a efetividade das políticas públicas, reforçando práticas históricas de exclusão. A pesquisa conclui que a construção de políticas educacionais e socioeducativas demanda processos democráticos e participativos, que respeitem os princípios constitucionais e promovam a articulação intersetorial, o fortalecimento da formação dos profissionais envolvidos e a inclusão efetiva desses adolescentes. Apenas por meio de uma abordagem integrada e comprometida será possível consolidar um sistema socioeducativo que assegure justiça, dignidade e emancipação.

Palavras-Chave: Planos Municipais Decenais; Medidas Socioeducativas; SINASE; Educação.

ABSTRACT

The policy for assisting youth in conflict with the law in Brazil is a recent development, marked by the creation of the National Socio-Educational Assistance System (SINASE). The aim of this system is to ensure the inclusion of these youths in social policies, promoting the transformation of their lives for the better. Despite legal advances, the proposed changes have not been fully implemented and put into practice, especially in the educational field, where the guarantee of these rights still faces numerous challenges. This research, which uses a qualitative approach and is based on a historical and cultural perspective, criticises the lacklustre educational policies aimed at adolescents in compliance with socio-educational measures, taking as its field of study municipalities in the state of São Paulo with more than 200,000 inhabitants. Its main objective was to analyse the dialogue between the Ten-year Municipal Education Plans (PMDE) and the Ten-year Municipal Socio-Educational Assistance Plans (PMDAS), assessing how this articulation contributes to ensuring the right to education for troubled youth. The specific objectives included: identifying goals related to the schooling of youth in conflict with the law in the PMDE and PMDAS; analyse possible synergy or contradictions between the plans; and verify the compliance of these goals with the SINASE guidelines. The analysis focused on categories such as school attendance, (re)attendance and retention, professional qualification, further education training for teachers, youth self-determination and coordination between the plans. The results indicate a significant lack of coordination between the PMDE and the PMAS. The unintuitive rewriting of the guidelines of the National Education Plan (PNE) is observed, without due process of adapting to local realities and the needs of the youth in socio-educational measures. This fragmentation compromises the effectiveness of public policies, reinforcing historical practices of exclusion. The research concludes that the construction of educational and socio-educational policies demands democratic and participatory processes that respect constitutional principles and promote intersectoral coordination, strengthening the training of professionals involved, and the effective inclusion of these youths. Only through an integrated and committed approach will it be possible to consolidate a socio-educational system that ensures justice, dignity, and independence.

Keywords: Ten-Year Municipal Plans; Socio-educational measures; SYNASIS; Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – QUANTIDADE DA PRODUÇÃO SOBRE A TEMÁTICA “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS”	25
QUADRO 2 – QUANTIDADE DA PRODUÇÃO SOBRE A TEMÁTICA “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIOEDUCAÇÃO”	26
QUADRO 3 – QUANTIDADE DA PRODUÇÃO SOBRE A TEMÁTICA “SINASE E SISTEMA EDUCACIONAL”	28
QUADRO 4 METAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E NOS PLANOS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.....	87
QUADRO 5 METAS REFERENTES À ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....	103
QUADRO 6 PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO QUE NÃO REPLICAM A META 7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	124
GRÁFICO 1 – SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS QUE COMETERAM ATOS INFRACIONAIS.....	84
GRÁFICO 2 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE EDUCAÇÃO.....	92
GRÁFICO 3 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE EDUCAÇÃO.....	93
GRÁFICO 4 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.....	95
GRÁFICO 5 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS

ANL - Aliança Nacional Libertadora

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CADES- Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB- Câmara de Educação Básica

CEDCA- Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente

CMDCA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNDCA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CREAS- Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CRAS- Centro de Referência de Assistência Social

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FEBEM- Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FUNABEM- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEPEPDH- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC- Ministério da Educação

PNASE- Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIA- Plano Individual de Atendimento

PMDE- Plano Municipal Decenal de Educação

PMDAS- Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo

PNE- Plano Nacional de Educação

PROFORMAÇÃO- Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFO- Programa Nacional de Informática na Educação

PTB- Partido Trabalhista Brasileiro

PSP- Partido Social Progressista

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAM- Serviço de Assistência ao Menor
SEAS- Serviço Especializado em Abordagem Social
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SGDCA- Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes
SUAS- Sistema Único de Assistência Social
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos	20
1.2 Objetivo Geral	20
1.3 Objetivos específicos:.....	20
1.4 Perspectiva Teórico-Metodológica:.....	21
1.5 Procedimentos metodológicos.....	22
1.6 Procedimentos de análise de dados	23
2 Levantamento Bibliográfico.....	24
2.1 Políticas educacionais e adolescente autor de ato infracional	24
2.2 Políticas Educacionais e Socioeducação	25
2.3 SINASE e Sistema Educacional	27
2.4 Planos Municipais Decenais Socioeducativos e Planos Municipais Decenais de Educação	29
3. Evolução Histórica das Políticas Educacionais no Brasil	30
3.1 Educação no período colonial e Império	30
3.2 Educação na Primeira República (1889 a 1945)	36
3.3 Educação na Era Vargas	41
3.4 Educação na Ditadura Militar.....	49
3.5 Redemocratização: a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.	59
4. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)	63
4.1 Proteção Integral para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas	66
4.2 SINASE e a execução das Medidas socioeducativas.....	68
4.3 Intersetorialidade no Atendimento Socioeducativo	74
4.4 Atendimento escolar para Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa	77
4.5 Desafios no Acesso e Permanência Escolar de Adolescentes em Medidas Socioeducativas	82
5. Políticas Educacionais e Socioeducativas: A Interlocução dos Planos Municipais na Proteção de Adolescentes em Medidas Socioeducativas	86
5.1 Análise e discussão	90
5.2 Inclusão, (re) inclusão e permanência escolar de adolescentes em medida socioeducativa	124
5.3 Qualificação Profissional dos Adolescentes em Medidas Socioeducativas ...	130

5.4 Formação Continuada dos Educadores que atuam com Adolescentes em Medidas Socioeducativas.....	134
5.5 Participação em grêmios estudantis e protagonismo juvenil.....	137
5.6 Complementaridade ou Contradição nos Planos	140
6. Considerações Finais	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

1 INTRODUÇÃO

Os registros de atos considerados violentos cometidos por crianças e adolescentes no Brasil remontam ao século XIX. O Código Criminal do Império, promulgado em 1830, estabelecia a possibilidade de internação de menores de 14 anos em "casas de correção", desde que fosse comprovado que agiram com discernimento ao praticar condutas entendidas como indesejadas pela sociedade da época (Oliveira; Assis, 1999). Esse dispositivo jurídico emergiu em um contexto social profundamente marcado por desigualdades estruturais, as quais contribuíram para a maior incidência de tais medidas em grupos socialmente vulneráveis.

Embora a literatura contemporânea registre um aumento nas ocorrências relacionadas a esses atos, observa-se uma significativa ausência de rigor histórico e de dados sistematizados sobre o assunto. Destaca-se, ainda, a escassez de análises comparativas de cunho sócio-histórico, considerando que, não havia registros organizados e detalhados acerca da participação de crianças e adolescentes no contexto infracional. No campo da história da justiça e da criminalidade, especialmente no Brasil, a produção historiográfica é limitada, e os estudos existentes são, em grande medida, esparsos. O primeiro e talvez mais significativo desafio desse intrincado campo de pesquisa reside na análise dos embates sociais e intelectuais que influenciaram a formação do ordenamento jurídico, incluindo o surgimento da legislação voltada para adolescentes em conflito com a lei (Souza, 2013).

Igualmente desafiador é compreender os fenômenos sociais que deram origem a grupos marginalizados, aqueles que, excluídos do mercado oficial de trabalho, sobreviveram em uma economia paralela. A história dos grupos não integrados à economia urbano-industrial, com seus modos de vida, permanece uma lacuna relevante nos estudos históricos. Poucos trabalhos fornecem uma visão detalhada e acurada sobre esse contexto, evidenciando a necessidade de aprofundamento investigativo nesse campo (Souza, 2013).

A questão da criminalidade é um fenômeno multifacetado e são muitos os motivos que levam o adolescente ao envolvimento nessa seara. Entre esses fatores, destacam-se a busca por atender necessidades básicas de sobrevivência, aquisição de bens imposta pela lógica da sociedade de consumo, a integração em grupos que

oferecem uma sensação de poder, prestígio e pertencimento, dentre outros (Paes, et al., 2015).

Apesar das mudanças legais introduzidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA) (Brasil,1990) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Brasil, 2012) onde houve uma transformação significativa da abordagem institucional e autoritária para a Doutrina da Proteção Integral, alterando a maneira como crianças e adolescentes eram tratados, especialmente os mais pobres, antes considerados objetos de intervenção do Estado, agora legalmente reconhecidos como sujeitos de direitos, muitas crianças e adolescentes ainda enfrentam desafios na garantia de seus direitos básicos (Capobianco, 2022).

A Doutrina da Proteção Integral, consagrada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), estabelece um marco jurídico e normativo que rompe com a abordagem assistencialista e repressiva anteriormente adotada pela Doutrina da Situação Irregular, centrada no conceito de "menor". A Doutrina da Situação Irregular, que antecedeu a Doutrina da Proteção Integral no ordenamento jurídico brasileiro, fundamentava-se em uma abordagem assistencialista, repressiva e excludente. Essa doutrina, consolidada pelo Código de Menores (Brasil, 1927) e reafirmada em sua segunda versão de 1979, tratava crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social ou infracional como objetos de intervenção estatal, subordinando-os a medidas de caráter tutelar e punitivo (Souza, 2013).

Sob essa perspectiva, o foco recaía sobre a "situação irregular", isto é, sobre condições de abandono, pobreza ou prática de atos infracionais, justificando a aplicação de medidas coercitivas e segregadoras, frequentemente marcadas por práticas discriminatórias. Nesse modelo, o Estado agia mais como um agente de controle do que como um garantidor de direitos, limitando-se a atuar de forma reativa diante das situações consideradas problemáticas.

O rompimento com a abordagem anterior ocorreu no contexto do processo de redemocratização do Brasil, consolidando-se por meio da Doutrina da Proteção Integral, introduzida no sistema jurídico nacional pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Esse novo paradigma trouxe uma mudança significativa ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos, assegurando-lhes proteção integral e prioridade absoluta nas políticas públicas,

rompendo com a lógica menorista e promovendo uma perspectiva baseada na dignidade, no desenvolvimento humano e na promoção de direitos fundamentais.

Conforme disposto no Artigo 1º ao 6º do ECA, a Proteção Integral constitui um princípio jurídico fundamental que orienta todo o ordenamento relacionado à infância e à adolescência no Brasil. Esse princípio assegura que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, contemplando suas necessidades específicas relacionadas à idade, ao desenvolvimento e às condições materiais em que vivem (Brasil, 1990).

A Doutrina da Proteção Integral promove a construção de dispositivos legais e normativos destinados a garantir a totalidade de direitos fundamentais para crianças e adolescentes, tanto no âmbito das políticas públicas universais quanto nas políticas de proteção especial e medidas socioeducativas. Sua implementação requer uma adaptação cuidadosa às circunstâncias particulares de cada situação, de modo a efetivar a proteção assegurada pela legislação brasileira (Brasil, 1990).

Sob a perspectiva dessa doutrina, o ECA (Brasil, 1990) substitui a abordagem menorista do antigo Código de Menores (Brasil, 1927; 1979), que tratava crianças e adolescentes como objetos de tutela estatal, conferindo-lhes a condição de sujeitos plenos de direitos. Essa mudança de paradigma orienta a atuação do Estado em relação aos adolescentes em conflito com a lei, promovendo uma abordagem que alia direitos fundamentais, desenvolvimento humano e responsabilidade individual, reafirmando o compromisso com a proteção integral. No entanto, a implementação da proteção integral no atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas constitui um desafio, em virtude da persistência de paradigmas enraizados na antiga política menorista.

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), instituído pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) por meio da Resolução nº 113 de 2006 (Brasil, 2006), é composto por subsistemas que abrangem diversas áreas, como educação, saúde, profissionalização, assistência social, esporte, cultura, lazer e segurança pública, formando uma rede articulada para assegurar os direitos. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é um dos subsistemas desse sistema integrado, e deve assegurar que adolescentes em atendimento sejam incluídos nas demais redes de proteção e políticas públicas relacionadas (Brasil, 2006).

Apesar do avanço representado pelo SGDCA, a sociedade e os profissionais envolvidos ainda enfrentam dificuldades no reconhecimento desses adolescentes como sujeitos plenos de direitos. Alguns, embora se identifiquem como defensores da política socioeducativa, frequentemente adotam práticas que refletem uma persistente adesão à Doutrina da Situação Irregular. Este grupo costuma questionar a eficácia das medidas socioeducativas como resposta ao comportamento infracional, frequentemente interpretando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) de forma equivocada, associando-o à facilitação ou estímulo à delinquência juvenil (Cardoso, 2020).

Além disso, observa-se uma notável resistência por parte das instituições e seus respectivos atores integrantes do Sistema de Garantia de Direitos - SGDCA em coordenar esforços de forma interdisciplinar para assegurar a proteção integral do adolescente sujeito a medidas socioeducativas. Em muitos casos, falta compreensão acerca do papel desempenhado no contexto do sistema socioeducativo (Capobianco, 2022).

Setores como Saúde, Educação, Cultura, Esporte e Segurança Pública muitas vezes atribuem exclusivamente à Assistência Social a responsabilidade pelo atendimento ao adolescente autor de ato infracional em cumprimento de medidas socioeducativas. Essa fragmentação e falta de integração entre as diferentes políticas sociais dificulta ainda mais a garantia efetiva dos direitos e da proteção integral desses adolescentes (Cardoso, 2020).

Embora as disposições legais prevejam ações interdisciplinares visando à Proteção Integral dos adolescentes em conflito com a lei, na prática, as medidas socioeducativas tendem a favorecer mais o controle do que a emancipação dos assistidos. Conforme apontam Cardoso e Fonseca (2022):

[...] apesar do aparente discurso de Proteção Integral ao adolescente autor de ato infracional e de mudança de paradigma na política de socioeducação, há predominância de uma proposta de prática socioeducativa com viés correccional (Cardoso; Fonseca, 2022, p.2).

De acordo com o perfil dos adolescentes em medida socioeducativa, observa-se que muitos não frequentam regularmente a escola e a grande maioria estão defasados em relação à idade/série. Muitos são vítimas do abuso de substâncias psicoativas e, mesmo quando desejam, têm dificuldades em encontrar tratamento adequado. Uma parcela significativa carece de apoio familiar consistente e, quando

são institucionalizados em abrigos, não recebem o devido acolhimento (Capobianco, 2022).

Tal fenômeno não só decorre das dificuldades na implementação dessas medidas, como a escassez de profissionais devidamente capacitados, deficiências estruturais e obstáculos no funcionamento do sistema judiciário e do sistema socioeducativo, mas também das condições sociais de marginalização enfrentadas por essa população. Para muitos deles, o mais necessário seriam medidas de proteção, as quais, em geral, são insuficientes ou inexistentes.

Estudos sobre a trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei (Galberto, 2011; Padovani e Ristum, 2013; Barros e Pita, 2014; Albuquerque, 2015; Ribeiro, 2016; Cardoso, 2017; Capobianco, 2022, Eigenheer, 2023) indicam que esse grupo vivencia um histórico permeado por violações de direitos, tendo eles dificuldades de se constituírem enquanto sujeitos dentro do ambiente escolar.

A escola, um dos espaços protetivos de direitos de crianças e adolescentes, continua reproduzindo valores que regem a lógica do mercado e consumo, da estigmatização e violência, distante da efetivação da dignidade humana como princípio pedagógico. Diversos estudos (Arroyo, 2007; Brancalhão, 2005; Gallo; Williams, 2005; Dias; Onofre, 2010; Cardoso, 2017) apontam que os adolescentes em conflito com a lei apresentam, em geral, defasagem educacional. Essa condição interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem, frequentemente resultando em dificuldades na trajetória escolar, e conseqüentemente contribuem para evasão escolar. O retorno à escola significa muitas vezes vivenciar situações de exclusão e preconceito e em contrapartida, como forma de reagir a essa situação, acabam perpetuando situações de violência e violação de direitos.

A escola desempenha um papel central e de extrema importância na efetivação das medidas socioeducativas, sendo o epicentro das intervenções, uma vez que tais medidas estão intrinsecamente ligadas à educação escolar. Sem o acesso a essa educação, a trajetória do educando durante o cumprimento da medida seria estagnada (Padovani; Ristum, 2013). A educação e as políticas socioeducativas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei têm se configurado como um campo emergente de análise e de formulação de políticas públicas, ainda incipientes.

Neste contexto, a pertinência desta pesquisa reside na sua contribuição para uma análise mais aprofundada da situação educacional e da efetivação do direito à educação para os adolescentes inseridos no sistema socioeducativo, além de prover

subsídios para o debate desta problemática em âmbito nacional. O estudo visou identificar as metas educacionais para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto delineadas nos Planos Municipais Decenais de Educação e nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo de municípios localizados no estado de São Paulo, bem como avaliou sua coerência com as disposições estabelecidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012).

Para tanto, essa dissertação foi organizada em seções, a saber: O resumo que oferece uma visão geral concisa de toda a dissertação, destacando os principais objetivos, métodos e resultados do estudo. A seção de Apresentação tem como objetivo contextualizar a trajetória acadêmica da pesquisadora, destacando suas experiências, formações e interesses de pesquisa, que fundamentam e direcionam o desenvolvimento do presente estudo. A Introdução na seção 1 expande a apresentação inicial. Essa seção contextualiza a importância do estudo no panorama educacional. Na Seção 1.1: Os Objetivos detalham as metas específicas e gerais do estudo, direcionando o foco da pesquisa. Seção 1.2: Objetivos Específicos: Essa seção delinea o problema de pesquisa, os objetivos específicos e a estrutura do trabalho. Seção 1.3: Perspectiva Teórico-Metodológica: Esta seção discute a abordagem teórica e metodológica adotada na dissertação, fundamentando as escolhas de pesquisa. Em sequência, está disposta na seção 1.4: Procedimentos Metodológicos, onde são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados. Seção 1.5: Procedimentos de Análise de Dados, que detalha as técnicas e métodos empregados na análise dos dados coletados. A seguir apresenta-se a seção 2: Levantamento Bibliográfico que apresenta a revisão da literatura, abordando a produção científica relevante para o tema da pesquisa. A seção 2.1: Políticas Educacionais e Adolescente Autor de Ato Infracional explora a produção científica existente sobre as políticas educacionais e os adolescentes autores de atos infracionais. A seção 2.2.: Políticas Educacionais e Socioeducação analisa a produção científica acerca da interface entre políticas educacionais e a socioeducação. A seção 2.3: SINASE e Sistema Educacional apresenta diferentes produções acerca da integração do SINASE com o sistema educacional, a partir do descritor utilizado. A seguir a seção 2.4: Metas Planos Socioeducativos e Metas Planos de Educação demonstra a ausência de produções em torno da temática. A seção 3: Evolução Histórica das Políticas Educacionais no Brasil aborda a trajetória das políticas

educacionais no Brasil, com subseções que detalham períodos específicos: 3.1: Educação no período colonial e império: Analisa as políticas educacionais durante o período colonial e império. 3.2: Educação na Primeira República (1889 a 1945): Analisa as políticas educacionais durante a Primeira República. 3.3 Educação na Era Vargas: Explora as mudanças e impactos na educação durante o governo de Getúlio Vargas. 3.4 Educação na Ditadura Militar: Examina as transformações na educação sob o regime militar. 3.5 Redemocratização: a Constituição de 1988 e a LDB de 1996: Discute as reformas educacionais pós-ditadura, com foco na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A seguir a seção 4: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) apresenta uma nova abordagem para a socioeducação no Brasil: aborda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), destacando a política de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. A seção 4.1: Proteção Integral para adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas: Discorre sobre a doutrina da proteção integral aplicada aos atos infracionais. A seção 4.2 SINASE e a execução das Medidas socioeducativas analisa as medidas socioeducativas previstas pelo SINASE. Seção 4.3 Intersetorialidade no Atendimento Socioeducativo: Desafios e Perspectivas: Discute os desafios e as perspectivas da intersetorialidade no atendimento socioeducativo. Seção 4.4: Atendimento Escolar para Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa: Esta seção examina o atendimento educacional destinado a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: 4.5: Desafios no Acesso e Permanência Escolar de Adolescentes em Medidas Socioeducativas: a seção discute como as políticas públicas educacionais e socioeducativas, apesar de estabelecerem o direito à educação, muitas vezes não garantem o acesso e a permanência efetiva dos adolescentes em conflito com a lei na escola, perpetuando a exclusão social e educacional dessa população. Apresenta os motivos que tornaram a pesquisa relevante, destacando a importância social e acadêmica do estudo. Seção 5: Políticas Educacionais e Socioeducativas: A Interlocação dos Planos Municipais na Proteção de Adolescentes em Medidas Socioeducativas: Explora a integração entre os planos municipais de educação e os planos socioeducativos. Seção 5.1: Análise e Discussão: Essa seção compara os planos municipais de educação com os planos municipais socioeducativos e aprofunda a análise da articulação entre eles, destacando suas metas e desafios. 5.2: Inclusão, (re) inclusão e permanência escolar

de adolescentes em medida socioeducativa: Esta seção analisa a categoria sobre as metas referentes à inserção e reinserção escolar, monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos adolescentes em liberdade assistida, bem como a oferta de vagas. 5.3 Qualificação Profissional dos Adolescentes em Medidas Socioeducativas: esta seção discute a categoria encontrada nos Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo referentes à profissionalização de adolescentes em medidas socioeducativas. 5.4: Formação continuada dos educadores que atuam com adolescentes em medidas socioeducativas: esta seção discute a categoria encontrada nos Planos Municipais Socioeducativos referentes à formação continuada dos professores que atuam com adolescentes em medidas socioeducativas. 5.5: Participação em grêmios estudantis e protagonismo juvenil: esta seção discute a categoria referente às metas encontradas nos Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo referentes aos adolescentes em medidas socioeducativas e a participação em grêmios, bem como fortalecimento dos colegiados. 5.6: Complementaridade ou Contradição nos Planos: Esta seção discute a categoria sobre a existência de coerência ou inconsistências entre os Planos Municipais Decenais de Educação e os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, com especial atenção às diretrizes relativas à escolarização e ao atendimento socioeducativo. 6.: Considerações Finais: Essa seção finaliza o trabalho, com considerações sobre os resultados.

1.1 Objetivos

1.2 Objetivo Geral

Esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar a interlocução existente entre os Planos Municipais Decenais de Educação e os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo de municípios com mais de duzentos mil habitantes do Estado de São Paulo, com vistas à garantia do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

1.3 Objetivos específicos:

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou:

- a) Identificar quais as metas previstas nos planos municipais decenais de educação referentes aos adolescentes autores de atos infracionais;
- b) Identificar as metas referentes à escolarização nos planos municipais decenais de atendimento socioeducativo para garantir o direito à educação;
- c) Analisar a complementaridade ou contradição entre os planos (no que se refere ao processo educativo ou escolarização);
- d) Analisar se os planos municipais atendem ao que está previsto na legislação referente aos direitos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (SINASE).

1.4 Perspectiva Teórico-Metodológica:

De acordo com a abordagem histórico-cultural (Vygotsky,1991), realizou-se uma análise crítica e comparativa entre os Planos Municipais Decenais de Educação e os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo em municípios com mais de duzentos mil habitantes no estado de São Paulo, uma vez que municípios com essa população tendem a apresentar sistemas educacionais e socioeducativos mais estruturados, o que permite uma análise mais aprofundada sobre a implementação das políticas.

A análise focou os aspectos educacionais, tendo em vista a complementaridade e contradições, em termos de políticas públicas orientadoras.

As unidades de análise foram mediadas pelos pressupostos da perspectiva histórico cultural por possibilitar: a compreensão do fenômeno nas suas múltiplas determinações; a análise do processo, e não apenas de objetos; a busca pela gênese do fenômeno em sua dimensão histórica e social, evitando apenas sua descrição; e a análise de unidades, ao invés da análise de elementos, uma vez que as unidades são os produtos da análise, e constituem componentes primários em relação às suas características e propriedades concretas (Vygotsky,1991).

Essa perspectiva teórica se caracteriza numa concepção de homem e de mundo que considera a constituição do humano como apropriação objetiva do social e cultural, na interação humana, nas relações sociais e nas contradições do processo histórico. Assim, o homem, mundo e sociedade se constroem dialeticamente, nas condições concretas de existência. Refere-se, portanto, a uma relação dialética entre singular-particular-universal, em que o homem particular é um ser social, e que não traz a priori, dentro de si, uma essência delimitada. Ele é produto de múltiplas determinações (Marx,1983).

Considerando o objeto de estudo, a escolha dessa fundamentação teórica se torna de extrema importância, pois permitiu desenvolver a investigação, tendo como pressuposto a totalidade e a contradição dos fenômenos. A intenção foi apreender o processo em vez do produto, promover explicações e não apenas descrições. Em síntese, buscou-se compreender o caráter histórico e social do objeto estudado.

1.5 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, cujo foco recai sobre aspectos da realidade que não são passíveis de quantificação, abordando fenômenos humanos que compõem a dinâmica social (Minayo, 2013). O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa documental. Conforme Severino (2013), a documentação é definida como "toda forma de registro e sistematização de dados e informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador" (p. 108). Assim, a partir da identificação e análise de documentos pertinentes ao objeto de estudo, obtêm-se informações essenciais para o desenvolvimento da investigação (Severino, 2013).

A coleta de dados baseou-se nos Planos Municipais Decenais de Educação (2015-2025) e nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo (2014-2024) de municípios do estado de São Paulo com mais de 200 mil habitantes, abrangendo um universo de 41 municípios (<https://www.estadosecidades.com.br/sp/2021>). A escolha deste período justifica-se pelo fato de os planos serem decenais e estarem vigentes durante o período da pesquisa. Por se tratarem de documentos públicos, foi realizada a busca nos sites oficiais das prefeituras de cada município. Nos casos em que os documentos não estavam disponíveis online, foi realizada a solicitação por e-mail ou contato telefônico

com os responsáveis locais. Em alguns municípios, onde os documentos não se encontravam disponíveis nos portais de transparência ou no site do Tribunal de Justiça do estado de São Paulo, foram realizados contatos repetidos, tanto por e-mail quanto por telefone, sem sucesso na obtenção dos dados necessários.

1.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram organizados e analisados conforme preconiza Bardin (1977), com a Análise de Conteúdo. Para aplicação dessa técnica, Bardin (1977) propõe três etapas: 1) pré-análise: que consiste na escolha dos documentos coletados; 2) exploração do material: que é a codificação das informações contidas no material; 3) tratamento dos resultados e interpretação.

Bardin (1977) ainda propõe que a etapa de pré-análise aconteça por meio da “leitura flutuante”, ou seja, leituras repetidas do material levando em consideração a dinâmica entre as hipóteses iniciais e as hipóteses emergentes, já que essa técnica tem a função de verificação de hipótese e de descoberta do conteúdo além do que é manifesto. Após a leitura flutuante deve haver a constituição do “corpus de análise”, que consiste na organização das informações de maneira pertinente ao objetivo proposto pela pesquisa.

Já a exploração do material, segunda etapa proposta por Bardin (1977), que consiste essencialmente na codificação das informações obtidas na primeira etapa, é realizada por meio do recorte do texto em busca de unidades de registro. Para tanto se faz necessário a definição dessas unidades, que podem ser palavra, frase, oração ou tema. Definidas essas as unidades de registro, pode-se, então, fazer a elaboração das categorias teóricas.

Espera-se que seja possível elencar na amostragem os identificadores sobre a completude das políticas públicas orientadoras. A compreensão desse processo pode vir a subsidiar e agregar conhecimentos sobre o assunto para elaborações de políticas públicas que visem a efetiva garantia dos direitos a esses adolescentes para acesso e permanência escolar.

2 Levantamento Bibliográfico

Como levantamento bibliográfico, uma revisão de pesquisas foi realizada no sentido de compreender a forma como a política educacional de atendimento ao adolescente em conflito com a lei está organizada atualmente no estado de São Paulo. Assim, como procedimento de coleta desses dados, utilizou-se um recorte temporal orientado pelos Planos Municipais Decenais de Educação e Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo em vigor, analisando a produção científica em programas de pós-graduação brasileiros indexados na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), de 2015 até 2023. Para essa busca, utilizaram-se os termos “políticas educacionais e adolescentes autores de atos infracionais”; “políticas educacionais e socioeducação”; “SINASE e sistema educacional”; “metas planos municipais decenais socioeducativos e metas planos municipais decenais de educação” (com operador booleano and para integrar os dois termos).

Os dados obtidos através de revisão da produção científica em programas de pós-graduação brasileiros indexados na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), (com uso do operador booleano and, que permite intercessão das palavras-chave e contribui para o direcionamento da busca), refinada através de filtro temporal da produção das pesquisas (2015-2023), do idioma da pesquisa (português), foram utilizados para essa reflexão. Importante ressaltar que foram considerados também trabalhos que não são da área de Educação e que não tratam somente dos temas citados, mas todos aqueles que de alguma forma abordaram questões relacionadas aos temas dos descritores.

2.1 Políticas educacionais e adolescente autor de ato infracional

A partir dos resultados, elaborou-se um quadro, no qual pode-se observar a quantidade da produção em torno da temática “políticas educacionais e adolescente autor de ato infracional” relacionada ao campo da educação no interstício pesquisado. Foram encontrados 2 trabalhos, uma tese de doutorado em 2017 (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RIO), e uma tese de doutorado em 2019 (Universidade de Passo Fundo).

Nos demais períodos, nenhum resultado foi encontrado dentro dos critérios estabelecidos previamente.

Os resultados obtidos utilizando esse descritor, tratam de temas relacionados à forma como os profissionais que atuam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa entendem sua atuação e como constroem seus fazeres, e a forma como a política de atendimento educacional atrelada às medidas socioeducativas ainda é regida pela lógica punitivista, desconsiderando os condicionamentos socioeconômicos e culturais que impactam a vida de adolescentes autores de atos infracionais.

QUADRO 1 - QUANTIDADE DA PRODUÇÃO SOBRE A TEMÁTICA “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL”.

Ano	Tipo	Título	Autor	Universidade
2017	Tese	Sistema Socioeducativo X Centros de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente: uma análise sobre as práticas de atendimento a adolescentes autores de atos infracionais	Karla Ellwein	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
2019	Tese	Políticas Educacionais e Desigualdade Social no Brasil: desafios à inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais	Ivana Aparecida Weissbach Moreira	Universidade de Passo Fundo (UPF)

Fonte: BDTD elaborado.

2.2 Políticas Educacionais e Socioeducação

A partir dos resultados utilizando o descritor: “Políticas educacionais e socioeducação”, elaborou-se um quadro, no qual pode-se observar a produção em torno da temática relacionada ao campo da educação no interstício pesquisado, encontrou no recorte da data selecionada para a pesquisa na BDTD (2015-2023), entre dissertações de mestrado e teses relacionadas com socioeducação e políticas educacionais dentro dos critérios estabelecidos previamente. Alguns trabalhos listados não possuem o nome do autor identificado nos resultados disponíveis.

Através dos resultados, foram identificadas obras que abordam diversas perspectivas sobre as políticas educacionais e a socioeducação no Brasil, contribuindo para a compreensão e aprimoramento das práticas educativas voltadas

aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Trabalhos que tratam sobre controle social; problematização da necessidade de formação técnica permanente e continuada na área de socioeducação brasileira; necessidade de mudança da imagem do sujeito infrator para um sujeito de direitos; o papel do educador no acolhimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; necessidade de políticas públicas que assegurem os processos educacionais necessários para o desenvolvimento dos socioeducandos; as compreensões e sentidos atribuídos aos períodos de vida onde os comportamentos desviantes de adolescentes usuários de substâncias psicoativas são descobertos e transformados em atos infracionais; o papel essencial dos processos pedagógicos e educacionais nas unidades de medida socioeducativa; o resgate da dignidade humana e a importância da construção de novos projetos de vida para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

QUADRO 2 – QUANTIDADE DA PRODUÇÃO SOBRE A TEMÁTICA “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIOEDUCAÇÃO”

Ano	Tipo	Título	Autor	Universidade
2016	Dissertação	Políticas públicas educacionais para adolescentes infratores: um estudo no município de Franca	Milady Aparecida Andrade	Universidade Estadual Paulista (UNESP - Franca)
2017	Dissertação	A socioeducação e Direitos Humanos: um estudo do projeto “A Arte do Saber”	Clawdemy Feitosa Silva	Universidade de Brasília
2017	Dissertação	A educação na socioeducação: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade	Jaqueline Alves de Lira	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2018	Tese	Trabalho, educação e democracia: tendências do debate sobre democratização da política educacional brasileira nos últimos trinta anos	Carlos Felipe Nunes Moreira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2018	Dissertação	Aspectos sociais dos atos infracionais de adolescentes no Território da Baía da Ilha Grande	Grazielle Lenar Benedito de Frias	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ano	Tipo	Título	Autor	Universidade
2016	Dissertação	Políticas públicas educacionais para adolescentes infratores: um estudo no município de Franca	Milady Aparecida Andrade	Universidade Estadual Paulista (UNESP - Franca)
2019	Tese	Os fundamentos pedagógicos que sustentam a socioeducação no Brasil: desvendando os nexos da proposta construída ao longo de um século	Viviani Yoshinaga Carlos	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
2019	Dissertação	Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento Socioeducativo aos adolescentes infratores implementadas numa unidade da Fundação CASA	Tania Maria de Souza Batista	Universidade Estadual Paulista (UNESP - Franca)
2023	Dissertação	Políticas educacionais e a garantia do direito à educação dos adolescentes internos de João Pessoa	Ramon Olímpio de Oliveira	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Fonte: BDTD elaborado.

2.3 SINASE e Sistema Educacional

A quantidade da produção em torno da temática “SINASE e Sistema Educacional” relacionada ao campo da educação no interstício pesquisado, encontrou no recorte da data selecionada para a pesquisa na BDTD (2015-2023), trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses relacionadas com socioeducação e políticas educacionais dentro dos critérios estabelecidos previamente.

Os resultados obtidos tratam sobre diferentes questões acerca do descritor utilizado: o modo como os adolescentes infratores são retratados pela mídia e pelo senso comum como os principais autores de índices de violência e a forma como se perpetua na sociedade uma visão de impunidade relacionada a esses adolescentes; a questão da regulamentação das práticas do trabalho pedagógico com adolescentes que cometem atos infracionais e da capacitação dos profissionais da socioeducação; as condições de vulnerabilidade ao acometimento de novos atos infracionais por parte

dos adolescentes egressos do sistema socioeducativo e seu processo de superação através do trabalho de intervenção, e o direito à educação, atribuindo ao processo educacional um relevante papel no funcionamento da socioeducação. A partir disso, elaborou-se um quadro, no qual pode-se observar a quantidade da produção em torno dessa temática. Algumas informações, como nomes de autores e universidades, não estavam disponíveis nos dados fornecidos.

QUADRO 3 – QUANTIDADE DA PRODUÇÃO SOBRE A TEMÁTICA “SINASE E SISTEMA EDUCACIONAL”

Ano	Tipo de Trabalho	Título	Autor	Universidade
2015	Dissertação	"SINASE: uma análise crítica da socioeducação"	Márcia Helena de Carvalho	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2015	Dissertação	"O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e os desafios das unidades de internação no Distrito Federal"	Edson Mendes da Silva	Universidade Federal de Goiás
2019	Tese	"A gênese do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): contradições e dissonâncias no campo do menor"	Érika Pessanha d'Oliveira	Universidade Estadual de Campinas
2020	Dissertação	"Sentidos e concepções de 'profissionalização' nas medidas socioeducativas: análise das políticas de semiliberdade do estado do Rio de Janeiro"	Adriana Soares Barbosa	Universidade Federal Fluminense
2022	Dissertação	"A instrumentalidade da educação em direitos humanos na execução da medida socioeducativa liberdade assistida: construir diálogos e garantir direitos"	Maria de Santana Neves Silva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
2022	Dissertação	Educação formal a adolescente sob privação de liberdade: possibilidades e limites na Educação de Jovens e Adultos no Centro Socioeducativo de Internação Sítio Nova Vida – Paço do Lumiar	Teresa Neumann Almeida Barcelos	Universidade Federal do Maranhão

Fonte: BDTD elaborado.

2.4 Planos Municipais Decenais Socioeducativos e Planos Municipais Decenais de Educação

A análise da produção acadêmica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2015 a 2023, utilizando o descritor “Planos Municipais Decenais Socioeducativos e Planos Municipais Decenais de Educação” no campo da educação, não identificou a existência de dissertações de mestrado ou teses de doutorado que abordassem especificamente essa temática.

A ausência de estudos sobre a organização da política educacional voltada ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais no estado de São Paulo evidencia não apenas uma lacuna na produção científica, mas também uma possível fragilidade na implementação e no monitoramento das políticas públicas educacionais direcionadas a esse público.

Os dados analisados indicam uma carência de investigações que examinem de forma aprofundada a interlocução entre os planos municipais decenais de educação e os planos municipais decenais de atendimento socioeducativo, particularmente no contexto paulista. Essa ausência de pesquisas pode comprometer a formulação de políticas mais eficazes e fundamentadas em evidências científicas, reforçando a necessidade de estudos que investiguem os desafios e potencialidades da articulação entre a educação e o sistema socioeducativo.

Além disso, constatou-se um número limitado de estudos abordando os demais descritores utilizados na pesquisa. Esses resultados evidenciam a necessidade de ampliar as discussões e investigações sobre o atendimento educacional de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

O levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa incluiu a revisão de estudos e pesquisas disponíveis, com o objetivo de compreender como as políticas educacionais voltadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei estão estruturadas no estado de São Paulo. Contudo, não foram encontrados trabalhos que abordassem a articulação entre os Planos Municipais Decenais de Educação e as Políticas Socioeducativas. Dessa forma, os estudos identificados durante a busca não se mostraram pertinentes para os objetivos desta investigação e, por isso, não foram utilizados diretamente na construção do presente trabalho.

3. Evolução Histórica das Políticas Educacionais no Brasil

As políticas educacionais têm evoluído significativamente ao longo dos séculos, refletindo mudanças sociais, políticas e econômicas. Esta seção tem como objetivo explorar a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, destacando os principais marcos e transformações que moldaram o sistema educacional brasileiro.

A importância do direito à Educação, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política, que busca em seu processo histórico se constituir na modernidade enquanto base de seus valores (Cury, 2002). Compreender isso, ainda que de forma sucinta, revela-se pertinente no contexto desta pesquisa.

3.1 Educação no período colonial e Império

De acordo com Saviani (2011), o século XVI, caracterizado como a "pedagogia brasílica," teve início no período de 1549 a 1759 com a chegada dos jesuítas. Nesse contexto, a educação era predominantemente influenciada por um viés religioso, com a oferta educacional segmentada entre diferentes classes sociais, visando garantir uma cultura de segregação entre a população da época.

O projeto educacional jesuítico não se restringia à catequização; tratava-se de um empreendimento significativamente mais amplo, voltado à reformulação ética e moral. Sua função era propor e implementar mudanças na cultura indígena brasileira, promovendo alterações profundas e sistemáticas na estrutura social dessas populações (Silva; Amorim, 2017).

A Companhia de Jesus, fundada pelo Padre Inácio de Loyola em 1534 e reconhecida oficialmente em 1540, possuía uma natureza militante, missionária e educativa. Enquanto na Europa a atuação da Ordem era direcionada ao combate à expansão do protestantismo, no Brasil, seu foco era a educação dos povos indígenas por meio da catequese e do estabelecimento de aldeamentos para a ocupação do território (Silva; Amorim, 2017).

Em 1564 a coroa portuguesa define que dez por cento dos impostos arrecadados da colônia brasileira seriam destinados à manutenção dos colégios jesuítas. Nesse período então, a Companhia de Jesus dá início à elaboração de um plano geral de estudos que seriam implantados em todos os colégios da Ordem: o *Ratio Studiorum* (Saviani, 2011).

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (Saviani, 2011, p.56).

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que se tornou conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Esta concepção pedagógica é caracterizada por uma visão essencialista do ser humano, na qual o indivíduo é concebido como possuidor de uma essência universal e imutável. A educação tem o papel de moldar a existência particular e real de cada aluno à essência universal e ideal que o define como ser humano. Na vertente religiosa, considerando que o homem foi criado por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é vista como uma criação divina. Consequentemente, o ser humano deve esforçar-se para alcançar a perfeição na vida natural, a fim de merecer a dádiva da vida sobrenatural (Saviani, 2011).

Essa orientação educacional predominou no Brasil até o ano de 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro do rei Dom José I.

Após a expulsão dos jesuítas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, as reformas administrativas empreendidas no governo do rei D. José I (1750) colocaram fim à longa hegemonia exercida pela Companhia de Jesus. A influência iluminista e a defesa do desenvolvimento cultural do Império português voltaram-se especialmente para a educação que deveria ser libertada do monopólio jesuítico, de caráter aristotélico e avesso aos métodos científicos modernos. (Saviani, 2011).

A expulsão dos jesuítas levou à criação de escolas de ensino primário e secundário, o que exigiu a contratação de professores laicos e religiosos. Influenciado fortemente pelas ideias iluministas, o Marquês de Pombal procurou reformar os

currículos escolares e a Universidade de Coimbra, alinhando Portugal às transformações promovidas pelo Iluminismo e pelo saber científico.

No entanto, a essência do ensino manteve fortes traços da pedagogia jesuítica. No Brasil, por exemplo, muitos religiosos de outras ordens e indivíduos letrados que ocuparam as aulas régias eram fortemente influenciados pelas práticas educacionais dos jesuítas (Saviani, 2011).

Esse fenômeno pode ser interpretado como uma herança de uma cultura pedagógica que influenciou o método de ensino por mais de dois séculos, durante os quais os jesuítas detiveram a hegemonia da instrução no Brasil Colônia. Esse padrão perdurou ao longo do período colonial (1500-1808) e nos estágios iniciais do período imperial (1808-1889) (Silva; Amorim, 2017).

Com o falecimento de Dom José I em 1777, sua filha, Dona Maria I, ascendeu ao trono. Pombal foi destituído de suas funções, vindo a falecer em 8 de agosto de 1782 (Saviani, 2011).

O reinado de Dona Maria I foi marcado pelo abandono dos antigos projetos pombalinos, instaurando um ambiente cultural contrário às realizações de Pombal, o que resultou no afastamento de Portugal em relação aos demais países da Europa. Cercando-se de elementos hostis a Pombal, a rainha desencadeou um movimento de reação intencional, conhecido como a "Viradeira de Dona Maria". Este período assinala o fim da era pombalina e o início de uma nova fase, igualmente conturbada (Saviani, 2011).

Apesar das transformações ocorridas e da configuração de uma espécie de revanche da nobreza contra o projeto pombalino de construir uma nova nação, baseada na indústria, intensificação do comércio e capitais provenientes de uma burguesia em ascensão, não ocorreram mudanças radicais no campo educativo (Saviani, 2011).

Durante o reinado de Dona Maria I, houve, de certo modo, um retorno dos religiosos ao magistério, atuando como professores das aulas régias¹. Isso não apenas diminuiu as resistências que ainda existiam em relação ao afastamento dos jesuítas, mas também aumentou o número de professores, reduzindo proporcionalmente os custos associados ao magistério.

¹ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

Dom João assumiu o governo em 1792, devido à doença de sua mãe, Dona Maria I, em 1799, quando ficou evidente o estado de demência da rainha. As reformas pombalinas continuaram a ser implementadas, com a continuidade do processo de implantação das aulas régias, que foram gradualmente se expandindo no Brasil, apesar das condições precárias de funcionamento, dos salários reduzidos e dos frequentes atrasos no pagamento dos professores (Saviani, 2011).

Devido à ausência de uma política eficaz nas reformas pombalinas para a formação de professores que pudessem substituir os jesuítas nas aulas régias, a essência da educação permaneceu a mesma do período colonial. Embora a hegemonia de 210 anos da Companhia de Jesus tenha chegado ao fim, a natureza pedagógica da educação colonial continuou inalterada (Ferreira Jr., 2010).

No início do século XIX, Portugal enfrentou intensa pressão do Império Napoleônico francês, que o compeliu a aderir ao bloqueio continental decretado contra a Inglaterra. Este contexto culminou na transferência da família real portuguesa para o Brasil sob a proteção da frota britânica, evento que ficou conhecido como a "inversão do pacto". Enquanto a Inglaterra, epicentro da Revolução Industrial, pôde romper unilateralmente o pacto colonial quando suas colônias se tornaram dispendiosas, mantendo, contudo, seu controle político, em Portugal ocorreu o oposto: a colônia brasileira transformou-se na sede do governo português (Saviani, 2011).

Após a Proclamação da Independência em 1822, a construção de uma estrutura jurídico-administrativa para o recém-formado país demandava, como medida inicial, a elaboração e promulgação de uma Constituição. Assim, em 25 de março de 1824, o Imperador Dom Pedro I outorgou a primeira Constituição do Império do Brasil, que se limitou a declarar que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos. Dessa maneira, a necessidade de uma legislação específica sobre a instrução pública, destacada por Dom Pedro I no discurso inaugural dos trabalhos da Assembleia Constituinte, foi constitucionalmente reduzida a essa breve referência (Saviani, 2011).

Dessa forma, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública, proclamada por Dom Pedro I no discurso inaugural dos trabalhos da Assembleia Constituinte, foi constitucionalmente reduzida a essa breve menção (Saviani, 2011).

Com a independência do Brasil, ocorreram mudanças no atendimento destinado a crianças e adolescentes pobres, incluindo a ampliação de instituições de

acolhimento e a criação de legislação voltada para órfãos, aprendizes e jovens infratores. Foram estabelecidos asilos, escolas industriais e agrícolas para essa população. Com a gradual abolição da escravidão, essa parcela da juventude passou a ser preparada para suprir a falta de mão de obra que preocupava os grandes proprietários de terra, preenchendo, por meio do trabalho precoce, as lacunas deixadas pelos trabalhadores escravizados (Faleiros, 2009).

Na primeira metade do século XIX, sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a educação pública progredia lentamente. As principais críticas dirigiam-se à insuficiência de escolas, ao despreparo dos professores – um problema que a criação das Escolas Normais ainda não havia resolvido e que era alvo constante de críticas. Adicionalmente, havia a ausência de instalações físicas adequadas para a prática do ensino (Saviani, 2011). Mesmo após o ensino ter sido declarado obrigatório, na segunda metade do século, ele permaneceu pautado pela religiosidade e pela moralidade, excluindo, entretanto, crianças doentes e escravizadas. Conforme destaca Rizzini (2000), essa distinção no tratamento das crianças, baseada em sua origem social, foi uma característica que continuou a nortear as políticas públicas nas décadas seguintes.

A ausência de fiscalização por parte das autoridades educacionais também era frequentemente mencionada nos relatórios, que constantemente clamavam pela implementação de um serviço de inspeção das escolas. A situação demandava, portanto, uma ampla reforma da instrução pública (Saviani, 2011).

No contexto dos debates que destacavam a importância estratégica da instrução pública, emergiu a questão da organização de um sistema nacional de ensino. Esses debates ganharam força nas últimas décadas do período imperial e se estenderam ao longo da Primeira República. No período imperial, especialmente a partir do final da década de 1860, as discussões em torno da educação ocorreram em um contexto marcado pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre. A educação foi atribuída ao papel estratégico de formar um novo tipo de trabalhador, com o objetivo de garantir que essa transição ocorresse de forma gradual e segura, preservando os interesses econômicos dos proprietários de terras e escravos, que detinham o controle da economia nacional (Saviani, 2011).

No Brasil do século XIX, a situação de crianças e adolescentes pobres, sobretudo negros, refletia o peso da herança colonial e do sistema escravista. Esse período foi caracterizado pela desvalorização das crianças e adolescentes negros,

frequentemente vistos como mercadorias de alto custo, cuja força de trabalho era explorada. Entre os grandes problemas da época destacava-se o abandono de crianças, muitas vezes deixadas à própria sorte para morrerem, ocultando assim a ilegitimidade de suas origens (Passetti, 1999).

A gravidade do problema alcançou tal dimensão que, inspirando-se em práticas já existentes na Europa, foi implementado o sistema das Rodas dos Expostos. As Rodas, em sua maioria geridas por organizações religiosas, como as Casas de Misericórdia, eram dispositivos onde crianças poderiam ser deixadas anonimamente, buscando conter o extermínio visível nas ruas, onde frequentemente eram vítimas de maus-tratos ou devoradas por animais (Passetti, 1999).

Nessa época, o principal setor da economia brasileira era a cafeicultura. A descentralização do poder proporcionada pela República permitiu uma maior identificação da máquina político-administrativa com a atividade cafeeira. A expressão mais clara dessa tendência manifestou-se na "política dos governadores". A base da produção cafeeira era escravista, tendo sido gestada e desenvolvida ao longo da primeira metade do século XIX, ampliando significativamente o contingente de escravos. Mesmo após a lei de 1831, que, sob pressão inglesa, visava coibir a entrada de escravos africanos, o tráfico continuou a crescer. Somente em 1850, o tráfico de escravos foi efetivamente extinto (Saviani, 2011).

O Império (1822-1889) manteve uma lógica educacional elitista e excludente, perpetuando um regime de trabalho baseado na escravidão. A partir de 1834, o poder central transferiu para as províncias a responsabilidade pelo financiamento da educação primária. Assim, a escola, cuja função era transmitir conhecimentos fundamentais, ficou sujeita a condições econômicas regionais desiguais. As elites econômicas e políticas que governavam o Brasil durante o Império negaram a possibilidade histórica de uma educação para o povo em geral. No contexto de uma sociedade agrária exportadora centrada na monocultura do café, essas elites não viam sentido econômico e social em oferecer educação escolar para a massa de escravos africanos, que constituía a maior parte da população brasileira (Ferreira Jr., 2010).

3.2 Educação na Primeira República (1889 a 1945)

Quando ocorreu a Abolição definitiva em 1888, a imigração europeia, especialmente a italiana, já estava fluindo regularmente para os cafezais, em particular os de São Paulo. Desde 1870, o governo imperial havia assumido os custos de transporte dos imigrantes destinados à lavoura cafeeira (Saviani, 2011).

[...] A aristocracia agrária brasileira iniciou um lento e gradual processo de abolição da escravatura, e a um só tempo, deu início à substituição dos escravos desafricanizados pelos imigrantes europeus, que se constituiriam nos futuros trabalhadores assalariados (Ferreira Jr., 2010, p.54).

À medida que os imigrantes se integravam às fazendas de café, assegurando a continuidade da produção, os apelos para a criação de colônias agrícolas, fazendas-escolas e colônias orfanológicas perderam força. Da mesma forma, os debates sobre a importância da educação e a necessidade de sua organização em âmbito nacional, que se intensificaram nas duas últimas décadas do Império, não produziram resultados práticos (Saviani, 2011).

O Código Criminal do Império de 1830, assim como o Código Penal da República de 1890, representam uma fase marcada pelo tratamento penal indiferenciado. Durante esse período, passou a ser associado à responsabilidade penal, determinando que os menores de 14 anos, com exceção dos escravos, não poderiam ser responsabilizados penalmente se não tivessem agido com discernimento. Menores de idade que agissem com discernimento eram considerados criminosos e submetidos às mesmas sanções aplicadas a adultos. Contudo, é apenas com o advento da República, em um contexto de crescente urbanização e desenvolvimento capitalista, que surgem críticas mais intensas ao aprisionamento conjunto de menores e adultos (Rizzini, 2009).

Nesse cenário, a demanda por mão de obra especializada e o fortalecimento do poder de consumo passaram a se contrapor ao modelo de reclusão predominante nos depósitos, que careciam de objetivos claros de regeneração, recuperação e reeducação dos internos, os quais deveriam ser preparados para desempenhar papéis úteis na sociedade (Rizzini, 2009).

Após a Proclamação da República em 1889 e a subsequente implantação do regime federativo, a responsabilidade pela instrução popular foi mantida sob jurisdição das antigas províncias, que foram reorganizadas como Estados (Saviani, 2011).

Assim, o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana. Ao estabelecer, a incumbência ao Congresso Nacional de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal, mesmo que não de forma exclusiva, a Constituição, embora tácita quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, conferia aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino (Saviani, 2011).

Dessa forma, foram os estados que tiveram que lidar com a questão da disseminação da instrução por meio da expansão das escolas primárias. O estado de São Paulo assumiu a liderança desse processo, iniciando uma ampla reforma da instrução pública já em 1890 (Saviani, 2011).

A partir de 1893, o processo teve início com a implementação das medidas estabelecidas pela reforma de 1892, resultando na disseminação dos grupos escolares por todo o estado de São Paulo. Esse modelo propagou-se então para os demais estados a partir da influência inicial da capital paulista (Saviani, 2011).

No início do século XX a ordem republicana implementa a criação de duas escolas: o Grupo Escolar e a Escola Normal. A escola Normal era destinada à formação de professores; os Grupos Escolares eram instituições escolares graduadas por séries anuais. Através da reforma da instrução pública paulista de 1892 que instituiu os grupos escolares, as quatro séries que compreendiam a educação primária foram integradas em um mesmo estabelecimento de ensino (Ferreira Jr., 2010).

A primeira Constituição republicana encerrou o regime político do padroado, que estabelecia que nenhuma igreja poderia estar sujeita a qualquer forma de dependência em relação ao Estado. No entanto, os grupos escolares, por serem predominantemente urbanos, continuaram a ser instituições de ensino elitistas, uma vez que os filhos de ex-escravos e brancos pobres eram excluídos do acesso à educação. Quanto aos filhos dos imigrantes europeus, estes foram obrigados a acompanhar seus pais para o interior das fazendas produtoras de café e ficaram submetidos à lógica da exploração da elite agrária. Como resultado de residirem nas fazendas, não tinham acesso à escola (Ferreira Jr., 2010).

A partir de 1894, teve início uma extensa hegemonia política, marcada pela aliança entre os interesses das oligarquias agrárias de São Paulo e Minas Gerais. O século XIX testemunhou o deslocamento do eixo econômico brasileiro do Nordeste açucareiro para o Centro-Sul, impulsionado pela formação da agricultura cafeeira.

Esta se estabeleceu nas terras circunvizinhas ao Rio de Janeiro, então capital federal, beneficiando-se da grande disponibilidade de mão de obra decorrente do esgotamento do ciclo do ouro, cujo apogeu ocorreu por volta de 1760, seguido de um declínio no final do século XVIII e extinção nos anos iniciais do século XIX. Exatamente quando o café começava a ganhar proeminência, os grandes proprietários de terra assumiram o controle político com a abdicação de Dom Pedro I em 1831. Nesse mesmo ano, foi criada a Guarda Nacional, que deu origem ao fenômeno político do "coronelismo", distintivo da República Velha. No entanto, o domínio nacional mantido pelos coronéis desses estados não tardou a enfrentar desafios decorrentes de crises econômicas e políticas (Saviani, 2011).

As mudanças socioeconômicas decorrentes da abolição da escravidão, agravadas pelo surto industrial ocorrido durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), resultaram na emergência do proletariado e na fundação do Partido Comunista Brasileiro. Além disso, as camadas médias urbanas também foram responsáveis por movimentos radicais tanto do ponto de vista estético quanto político. Nesse contexto, ocorreram eventos significativos, como a Semana da Arte Moderna (1922) e o Movimento Tenentista (1922-1924), que posteriormente desencadeou na famosa Coluna Prestes (1924-1927). Todos esses eventos culminaram em movimentos de reivindicações trabalhistas, sociais, estéticas e políticas, os quais, de alguma forma, questionaram a ordem econômica, social e cultural estabelecida pela política conhecida como "café com leite", representando o domínio político das oligarquias paulistas e mineiras sobre o poder republicano (Ferreira Jr., 2010).

Nesse contexto histórico, emerge um movimento pedagógico conhecido como Escola Nova. Pela primeira vez, educadores de profissão denunciam o analfabetismo e outros problemas educacionais. O escolanovismo tem suas origens na Europa, onde, no século anterior, uma sociedade industrializada já se preocupava com a individualidade do aluno. No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendiam um ensino secular, universal, gratuito e obrigatório, além de uma reorganização do sistema escolar sem questionar o capitalismo dependente. Eles enfatizavam a importância do Estado na educação e o papel desta na reconstrução nacional (Ribeiro, 1993).

Entre 1920 e 1929, ocorreram diversas reformas educacionais estaduais no nível primário: Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo, no então Distrito Federal, em 1928; e Carneiro Leão, em Pernambuco,

também em 1928. Essas reformas podem ser vistas como uma "aliança" entre os modelos educacional e econômico-político, sendo influenciadas pelo liberal pragmatismo da Escola Nova (Ribeiro, 1993).

Em 1929, ocorreu o colapso da Bolsa de Valores de Nova Iorque, resultando em uma drástica redução dos preços do café no mercado internacional. O então presidente do Brasil, Washington Luís, recusou-se a fornecer auxílio aos cafeicultores, exacerbando a crise e tornando a situação insustentável. Este enfraquecimento econômico das oligarquias cafeeiras também teve repercussões significativas no cenário político, e em 1930 chegava ao fim a República "Café-com-Leite" (Melo, 2012).

As bases sociais do domínio da oligarquia cafeeira começavam a ruir. De hegemônica, passa a ser isolada pela cisão das demais oligarquias, a começar pela classe dominante mineira, que se afasta dos interesses cafeeiros, aderindo à aliança liberal, cujo fulcro era dado pelas áreas desvinculadas dos barões do café, representadas pelos estados do Rio Grande do Sul e Paraíba. Esse núcleo, completado pela adesão de parcela ponderável das Forças Armadas, contando com o apoio das forças sociais das regiões dissidentes e angariando o respaldo das classes médias urbanas às quais se juntou o movimento dos trabalhadores, seja pela sua organização no Bloco Operário-Camponês (BOC), seja pela presença difusa da massa operária, tornou-se vitorioso em 1930 (Saviani, 2011, p.190).

No limiar da República, o ideal educativo das elites políticas brasileiras tinha como principal objetivo formar adolescentes para o trabalho. Essa abordagem buscava responder às demandas sociais relacionadas aos adolescentes pobres acolhidos em instituições de caridade, os quais, segundo os preceitos do Código de Menores de 1927 (Brasil, 1927), deveriam ser preparados para o aprendizado de um ofício. Essa legislação, que consolidava normas anteriores, tinha como finalidade declarada a proteção e assistência aos menores de 18 anos. Nesse contexto, os menores abandonados e delinquentes eram direcionados às instituições de caridade, onde se esperava que fossem moldados para se tornarem trabalhadores produtivos.

Essa prática reflete as necessidades das elites em manter a ordem política e social, evidenciando soluções baseadas na caridade, na assistência social e na repressão àqueles que eram considerados desvios das normas e da moral vigente. Tal abordagem revela um modelo de intervenção estatal e privada fundamentado na disciplina e na moralização, alinhado aos interesses de controle social da época.

Desde o início do século XX, os discursos que identificaram os pobres à marginalidade cruzam com os discursos da caridade e da filantropia. As autoridades buscavam conter o que era percebido como reflexo da delinquência de menores

"arruaceiros" ou "abandonados". Esse contexto histórico, que se estendeu até a década de 1930, foi fortemente influenciado pelas ideologias do higienismo, sanitarismo e medicina social. Essas correntes, voltadas para o combate a epidemias e à "imoralidade", incorporaram elementos assistencialistas, revelando as preocupações das elites sociais e políticas da época.

O Código de Menores de 1927 surge em um contexto de rápida urbanização e industrialização nas principais cidades brasileiras, refletindo as preocupações da época em relação à moralização e controle das massas urbanas. Tais preocupações eram especialmente presentes entre higienistas e juristas, que viam nas camadas proletárias urbanas uma potencial ameaça à ordem social, temendo revoltas populares. Para assegurar a estabilidade necessária ao desenvolvimento da nascente indústria e à acumulação de capital, o Estado combinava práticas assistencialistas com repressão policial como mecanismos de controle social (Souza, 2013).

De acordo com Silvestre (2010):

O Código de Menores de 1927 extinguiu as Rodas dos Expostos e atribuiu ao Estado a "tutela" sobre o órfão, o abandonado e os filhos dos pais presumidos como ausentes, tornando disponível o direito de pátrio poder (hoje poder familiar) dos pais que não tinham condições para prover o sustento de seus filhos, punindo-os com a retirada da criança do seu meio. Dispôs também de modo generalizante sobre jovens de zero a 18 anos em situação de abandono, sem moradia certa, de pais falecidos, ignorados ou desaparecidos, ou ainda cujos genitores tivessem sido declarados incapazes, estivessem presos há mais de dois anos, fossem qualificados como vagabundos, mendigos, de maus costumes, exercessem trabalhos proibidos, estivessem prostituídos ou apenas economicamente incapazes de lhes suprir as necessidades. O Código também esteve centrado nas denominações de menores de sete anos "expostos", e de menores de 18 anos "abandonados" (Silvestre, 2010, p.39).

Esse marco legislativo evidencia uma contradição central: enquanto buscava disciplinar e moralizar as classes populares, também avançava em termos de direitos para adolescentes em conflito com a lei. O Código estabelecia, por exemplo, que menores de 18 anos não poderiam ser submetidos a processos penais convencionais, determinando sua segregação em prisões especiais. Para adolescentes entre 14 e 18 anos, previa-se um processo judicial diferenciado, que possibilitava alternativas à internação, como a liberdade vigiada sob a responsabilidade de uma família ou tutor.

As instituições orfanológicas que acolhiam esses adolescentes combinavam educação formal com formação profissional, funcionando como verdadeiras escolas

de aprendizes, preparadas para integrá-los ao mercado de trabalho. Vale ressaltar que a prática de enviar adolescentes que cometiam ato infracional para Escolas Correcionais não era uma novidade no Brasil, tendo raízes ainda no período colonial, quando essas instituições já desempenhavam o papel de disciplinar e moldar adolescentes para se adequarem às exigências sociais e econômicas da época (Souza, 2013).

3.3 Educação na Era Vargas

Em 1930, foi lançada a candidatura de Getúlio Vargas, do Rio Grande do Sul, à presidência, e de João Pessoa, da Paraíba, à vice-presidência, com o apoio do estado de Minas Gerais. Ambos integravam o movimento denominado Aliança Liberal, composto por partidos e outras instituições insatisfeitas com a República Velha. No entanto, a vitória foi conquistada por Júlio Prestes, de São Paulo, candidato representante das oligarquias dominantes. Júlio Prestes foi eleito sem o apoio dos estados de Minas Gerais, descontente com a impossibilidade de lançar a candidatura do mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada à sucessão presidencial, bem como do Rio Grande do Sul e da Paraíba. Ainda em 1930, eclodiu uma revolução que resultou na ascensão de Getúlio Vargas à Presidência do Brasil, apoiado pelos militares e pela emergente nova classe dirigente. Vargas assumiu o cargo em caráter provisório até 1934. Posteriormente, ele continuou na presidência durante os períodos de 1934 a 1937, conhecido como Governo Constitucional; de 1937 a 1945, período do Estado Novo; e novamente de 1951 a 1954, quando foi eleito pelo voto direto (Melo, 2012).

Logo após assumir o governo em novembro de 1930, uma das primeiras ações do governo provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos, um integrante do movimento da Escola Nova nomeado para a nova pasta. No primeiro semestre de 1931, o ministro promulgou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;

- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (Saviani, 2011, p.196).

Ao aproximar a Igreja, o governo atenuou as críticas dos católicos ao monopólio estatal da educação, uma acusação frequentemente dirigida aos renovadores. A "modernização conservadora" que prevaleceu após a Revolução de 1930 pode ser interpretada como conservadora, uma vez que buscava atrair a Igreja para apoiar seu projeto de poder; enquanto modernizadora, direcionava-se aos adeptos da Escola Nova, vistos como detentores das competências técnicas necessárias para a implementação do projeto de modernização conservadora. É notável que os próprios renovadores invocassem sua condição de técnicos para justificar sua participação em cargos administrativos no governo federal, mesmo durante o Estado Novo (Saviani, 2011).

No período analisado, compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram caracterizadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, predominantemente representada pelos católicos, e a pedagogia da Escola Nova. Esse equilíbrio foi, por vezes, tenso, manifestando-se em acusações dos católicos contra os escolanovistas ou em manobras nos bastidores políticos para influenciar a nomeação de docentes e administradores (Saviani, 2011).

A influência dos escolanovistas foi significativa, e a atuação de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira trouxe para a realidade educacional brasileira ideias e técnicas pedagógicas dos Estados Unidos, fundamentadas na filosofia educacional de John Dewey. No entanto, um aspecto negativo do pensamento desses pioneiros é que a realidade brasileira era completamente diferente da americana ou europeia. Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios considerados democráticos, que afirmavam o direito de todos se desenvolverem conforme o modelo proposto de ser humano, eles negligenciaram um fato fundamental dessa sociedade: a persistente divisão em termos de condição humana, entre aqueles que detêm os meios de produção e os que não, ou seja, entre dominantes e dominados (Ribeiro, 1993).

A década de 1930 também foi caracterizada por uma acentuada polarização ideológico-política: de um lado, o capitalismo anticomunista, liderado pela Alemanha

nazista, e do outro, o comunismo anticapitalista, originado da Revolução Russa de 1917. O Brasil também foi afetado por essa divisão ideológica, refletida na tensão entre as correntes do socialismo e do fascismo (Ferreira Jr., 2010).

As forças progressistas, sob a liderança do Partido Comunista Brasileiro (PCB), organizaram a Aliança Nacional Libertadora (ANL), enquanto as tendências reacionárias, com o apoio da Igreja Católica, criaram a Ação Integralista Brasileira (AIB), cujo lema era "Deus, Pátria e Família". Após o levante comunista de 1935, promovido pelo PCB, o presidente Getúlio Vargas aliou-se aos fascistas e desferiu um golpe de Estado em 1937. Assim, foi instituída a ditadura Vargas, conhecida como Estado Novo, que perdurou de 1937 a 1945 (Ferreira Jr., 2010).

Durante os 15 anos em que governou o Brasil (1930-1945), Vargas criou o moderno Estado Nacional, um regime ditatorial de tendências fascistas, caracterizado pela intervenção estatal na economia, um período conhecido como nacional-desenvolvimentismo, marcado pelo desenvolvimento econômico sustentado pela industrialização e substituição de importações (Palma Filho, 2018).

A burguesia industrial, em pleno crescimento, passou a apoiar o novo regime devido aos benefícios que obteria. Esse período foi caracterizado pelos efeitos da crise do café, pelo processo de urbanização e pela intensa repressão às manifestações populares. A burguesia, que ocupava o espaço deixado pela oligarquia, não conseguiu promover uma transformação total na estrutura social, devido à necessidade de colaborar com a oligarquia cafeeira em certos setores. Após o golpe liderado por Getúlio Vargas em novembro de 1937, foi promulgada uma nova constituição que aboliu o sistema representativo, subordinou os demais poderes ao executivo e eliminou o federalismo, os governos estaduais e a pluralidade sindical. Em relação à Educação, declara-se que a arte, a ciência e o ensino são livres para a iniciativa individual, assim como para associações e entidades coletivas, sejam elas públicas ou privadas. Mantém-se a gratuidade do ensino primário e são estabelecidas diretrizes para um programa de política escolar que abrange o ensino pré-vocacional e profissional. O mesmo artigo também estabelece um regime de cooperação entre a indústria e o Estado (Ribeiro, 1993).

A educação tornou-se obrigatória e gratuita para os alunos do primário. A partir daí o ensino assumia característica dualista, isto é, para os que queriam cursar a faculdade, era oferecido o ensino secundário; para os que objetivavam emprego imediato, o ensino era profissionalizante (Melo, 2012, p. 55).

O governo autoritário de Getúlio Vargas consolidou-se em 1937, em um contexto externo marcado pela ascensão do fascismo e do nazismo, que criaram condições favoráveis para a implementação de um golpe de Estado. Durante esse período, o higienismo recebeu uma nova ênfase, sendo associado à defesa da eugenia, que buscava controlar biologicamente a população com o objetivo de promover uma suposta seleção racial. Embora essa prática nunca tenha sido efetivamente implementada no Brasil, a influência de seus adeptos nos bastidores do poder garantiu a perpetuação de políticas voltadas para o fortalecimento de uma "raça saudável" (Souza, 2013).

Os defensores da purificação racial argumentavam que tanto a hereditariedade quanto às condições sociais, vistas como causas da delinquência e do crime, poderiam ser eliminadas, resultando em uma população selecionada com base em critérios genéticos, o que, segundo eles, inauguraria uma nova ordem social. Nesse contexto, a prática da internação foi mantida como a estratégia mais eficaz para afastar crianças e adolescentes de ambientes considerados moralmente degradantes, buscando transformá-los em trabalhadores produtivos e cidadãos conformes aos ideais do regime (Souza, 2013).

Durante o período do Estado Novo, houve um aumento significativo dos recursos para a Educação e um esforço considerável para delinear uma política educacional de alcance nacional. A industrialização crescente demandava uma qualificação básica e imediata da força de trabalho operária. Em resposta a essa necessidade, instituiu-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) através do Decreto-Lei nº 4048, em 22 de janeiro de 1942, com o objetivo de fornecer um sistema de ensino complementar ao sistema oficial. O SENAI era administrado pela Confederação Nacional das Indústrias e financiado pelas contribuições das empresas associadas a essa entidade (Ribeiro, 1993).

No início da década de 1940, o Estado Novo consolidou-se por meio de intensa repressão e uma política de conciliação entre as classes, caracterizada pelo populismo. Nesse período, as atenções do governo em relação à Educação concentraram-se no ensino primário e secundário, em detrimento do ensino superior. Em 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, foi instituído em 1941 pelo Decreto-Lei nº 3.799/194, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) foi criado com o propósito de oferecer atendimento assistencial a adolescentes classificados como "menores infratores" e/ou em situação de abandono. O Serviço de Assistência ao Menor (SAM),

uma entidade que centralizava as atividades de instituições de caridade públicas e privadas. Baseando-se nos conhecimentos médico, psiquiátrico e jurídico, o SAM operava em estreita colaboração com o Juizado de Menores. A internação dos "menores rebeldes" era considerada prioridade, com o objetivo de proporcionar-lhes uma educação voltada para a inserção no mercado de trabalho e a conformidade às normas legais (Souza, 2013).

Apesar desse propósito, a prática evidenciava a ineficácia do sistema, que falhava em cumprir seu papel preventivo e reabilitador. Essa ineficiência, contudo, não impediu a continuidade do modelo, que, em um novo contexto de autoritarismo, culminou na criação de sua sucessora, a FUNABEM, em 1964.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) instituída pela Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, que sucedeu o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), incorporou a concepção do "menor" como um "problema brasileiro". Essa categorização representou uma mudança conceitual significativa, vinculando o tratamento dessa população à Doutrina de Segurança Nacional, base ideológica do regime militar instaurado após o golpe de 1964.

Na prática, contudo, não houve transformações substanciais nas condições dos adolescentes atendidos. As políticas repressivas foram mantidas e intensificadas, sendo implementadas nas unidades de internação das FEBEMs, que permaneceram em funcionamento até sua extinção em 1990 (Souza, 2013).

Em 1942, sob a liderança de Gustavo Capanema, o Ministério da Educação implementou uma série de reformas educacionais conhecidas como "Reforma Capanema". Esta reforma, de orientação nazifascista, promovia ideais de patriotismo e nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo, além da educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser estruturado em dois ciclos, um de quatro anos, correspondente ao curso ginásial, e outro de três anos, correspondente ao curso colegial, que oferecia duas opções: o clássico e o científico. A educação manteve seu caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático (Ribeiro, 1993).

Ao término da Segunda Grande Guerra, após a vitória sobre o nazismo e a formação da aliança entre potências capitalistas e a União Soviética, surgiram propostas de colaboração de classes nas sociedades nacionais, incluindo alianças entre setores da esquerda e a burguesia nacional. No Brasil, esse movimento começou a se evidenciar a partir de 1943, enfraquecendo o caráter autoritário do

Estado Novo. Getúlio Vargas antecipou-se às oposições percebendo essa tendência de redemocratização, buscando apoio da burocracia estatal, da oligarquia e das massas trabalhadoras. Manifestações populares favoráveis a Vargas, conhecidas como "queremismo" e apoiadas pelo PCB, desagradaram os grupos dominantes, levando as Forças Armadas, aliadas ao Partido Social Democrático (PSD) que lançava o general Dutra à Presidência, a depor Vargas. O golpe de 29 de outubro de 1945, liderado pelo ministro da Guerra Góis Monteiro, resultou na renúncia de Vargas e transferência de poder para José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal, encarregado de conduzir as eleições e transferir o governo ao vencedor. O general Eurico Gaspar Dutra, candidato do PSD, foi eleito presidente nessas eleições de 2 de dezembro de 1945, assumindo o governo (Saviani, 2011).

O Brasil entrou em um período democrático após a realização de eleições livres, que resultaram na posse do general Eurico Gaspar Dutra (1946-1950) como presidente da República. Durante esse período, o ensino primário passou por uma reestruturação por meio de um decreto-lei denominado Lei Orgânica do Ensino Primário, que revitalizou os princípios estabelecidos pelos pioneiros em seu manifesto de 1932. Além disso, o Ensino Normal, anteriormente sob responsabilidade dos estados, foi centralizado pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

No campo do ensino profissional, foi criado o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, seguindo uma estrutura semelhante ao SENAI. A principal diferença era que o SENAC era dirigido pela Confederação Nacional do Comércio, representando o setor comercial. As empresas comerciais foram obrigadas a empregar menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC (Ribeiro, 1993).

Reformas significativas foram implementadas por Clemente Mariani, Ministro da Educação, que estabeleceu uma comissão de educadores para desenvolver um projeto abrangente de reforma educacional nacional. A nova Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946 reintegrou elementos que constituíram o programa de reconstrução educacional proposto pelos pioneiros da Educação Nova. Em cumprimento a este dispositivo constitucional, foi submetido em 1948, à apreciação do Congresso Nacional, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que somente no ano de 1961 se converteria na primeira LDB sob nº de lei 4.024 (Brasil, 1961).

A divergência de ideias entre católicos e liberais, que foi significativa durante o Estado Novo em relação ao sistema educacional, teve um novo contexto na década de 1950, centrado no debate entre escola pública e escola particular. A escola particular era defendida pelos proprietários de instituições privadas e pela Igreja Católica, que argumentavam que a escola pública não proporcionava uma educação completa aos alunos, focando apenas no desenvolvimento intelectual e em habilidades formais. Segundo essa visão, somente a escola confessional poderia educar integralmente, promovendo o desenvolvimento intelectual e moral com base em uma filosofia de vida integral, ausente na escola pública (Ribeiro, 1993).

Os católicos defendiam o financiamento público das escolas particulares, o direito das famílias de formar seus filhos de maneira integral e baseavam-se na doutrina católica. Além disso, consideravam os defensores da escola pública como promotores do comunismo, sendo vistos como adversários de Deus, da família e da Pátria. Por outro lado, os defensores da escola pública fundamentavam suas ideias na doutrina liberal-pragmática, cujo objetivo era adaptar o indivíduo à sociedade (Ribeiro, 1993).

De acordo com Saviani (2011):

Se o período situado entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), no momento seguinte já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna (Saviani, 2011, p.300).

Getúlio Vargas retornou em 1951, após vencer as eleições de outubro de 1950, indicado pela coligação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e pelo Partido Social Progressista (PSP), derrotando o Brigadeiro Eduardo Gomes e o político mineiro Cristiano Machado. De acordo com Palma Filho (2005):

Vargas, no seu último período presidencial (1951-1954), adotara uma postura nacionalista, principalmente a partir do momento em que criara o monopólio estatal do petróleo, na figura da PETROBRAS. Também ao reajustar em 100% o salário mínimo, que desde a sua criação pelo mesmo Vargas, na década de 1940, não sofrera reajuste algum, vira-se obrigado, diante da reação de um grupo de Coronéis do Exército, a exonerar o seu Ministro do Trabalho, o sr. João Goulart. (Palma Filho, 2005, p.2).

Em 1953, com a criação da empresa petrolífera Petrobrás, que detinha o monopólio da extração e refinarias de petróleo no Brasil, originando o lema "O petróleo é nosso", Vargas regulamentou a lei sobre crimes contra a economia popular e limitou a remessa de lucros de empresas estrangeiras ao exterior, gerando oposição de grupos empresariais internacionais que, liderados por Carlos Lacerda, acusaram o governo de corrupção. Getúlio se defendeu, alegando que as acusações faziam parte de um plano para prejudicá-lo e permitir que empresas estrangeiras tivessem acesso livre ao mercado nacional para obter lucros, comprometendo assim o desenvolvimento do país. Em 1954, ele aumentou o salário mínimo em 100%, ganhando o apoio dos trabalhadores, mas provocando um movimento contrário dos militares, que emitiram o Manifesto dos Coronéis. Em 5 de agosto de 1954, ocorreu um atentado contra Carlos Lacerda. O major da aeronáutica Rubens Vaz, que o acompanhava, foi fatalmente atingido e morreu no local. As investigações subsequentes revelaram que o crime havia sido planejado por Gregório Fortunato, membro da segurança pessoal de Getúlio Vargas. Esses eventos desencadearam uma crise política que culminou no suicídio de Getúlio Vargas em 24 de agosto de 1954 (Melo, 2012).

A partir de 1930, o Brasil experimentou um aumento na demanda por educação devido ao desequilíbrio entre o número de escolas existentes e as novas necessidades decorrentes da urbanização e industrialização. Em 1951, Vargas criou o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 1954, foi instituída a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Apesar desses investimentos, houve um aumento pouco significativo de instituições pedagógicas e ausência de estudos voltados para a melhoria qualitativa do ensino, que permaneceu seletivo e excludente, devido ao não cumprimento integral do repasse de verbas constitucionais destinadas à educação (Melo, 2012). Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, durante o auge do período nacional-populista (1945-1964), esse problema não foi resolvido (Ferreira Jr., 2010).

Apesar da mudança na composição dos alunos que ingressavam no ensino público, especialmente após o ensino primário, a legislação mantinha-se conservadora e elitista, criando inúmeros obstáculos para o progresso escolar dos estudantes. Em resumo, a legislação educacional da época, apesar de alguns avanços, não conseguiu traduzir em ações efetivas os princípios liberais e

democráticos presentes nos textos constitucionais de 1934 e 1946 (Palma Filho, 2005).

3.4 Educação na Ditadura Militar

O contexto sócio-político que antecedeu a Ditadura Militar foi marcado pelo clima do nacionalismo desenvolvimentista que se irradiou por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação. O Brasil consolidou, sob a égide do modelo de substituição de importações, as indústrias de bens de consumo não duráveis até o início dos anos de 1950 e instalou nos anos finais dessa década, no governo de Juscelino Kubitschek, as indústrias de bens de consumo duráveis (Saviani, 2011).

O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação (Saviani, 2011, p. 313).

Em 1955, Juscelino Kubitschek foi eleito presidente, tendo João Goulart (Jango) como vice-presidente. Fundamentado em uma política denominada desenvolvimentismo, Kubitschek elaborou um Plano de Metas, que visava "cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo", com o foco principal no desenvolvimento de infraestruturas, abrangendo a criação de indústrias, rodovias, hidrelétricas e aeroportos. Durante esse período, as ações governamentais não priorizavam o setor agrário.

Kubitschek incentivou a entrada de capital estrangeiro através de multinacionais como Ford, Volkswagen, Willys e General Motors (GM), que se estabeleceram na região sudeste do Brasil, particularmente nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e na região do ABC paulista (Santo André, São Bernardo e São Caetano). Essas empresas eram isentas do pagamento de impostos mediante associação com o capital nacional. Dessa maneira, por meio desse modelo de "capitalismo associado", o Brasil tornou-se progressivamente mais dependente política e economicamente (Melo, 2012).

Jânio Quadros, foi eleito presidente em 1961 e adotou a vassoura como símbolo de sua promessa de limpar o governo da corrupção. Enfrentando desafios econômicos significativos como alta inflação, baixos salários e dívida externa elevada, Jânio implementou medidas anti-inflacionárias, reduziu as importações, incentivou as exportações e congelou os salários. No entanto, essas políticas não resolveram os problemas herdados de administrações anteriores (Melo, 2012).

Alegando uma política externa independente e neutra, Jânio buscou aumentar as exportações através da conquista de novos mercados internacionais, inclusive com países socialistas como a União Soviética. Essa suposta neutralidade causou desconfiança tanto internamente, no Congresso Nacional e na imprensa, quanto externamente, especialmente nos Estados Unidos. A situação se agravou quando Jânio concedeu a Ordem do Cruzeiro do Sul a Che Guevara, líder da Revolução Cubana (Melo, 2012).

As suspeitas aumentaram quando Carlos Lacerda, figura proeminente da UDN, afirmou publicamente que Jânio planejava aliar-se aos comunistas e promover um golpe de Estado. Sem apoio político, Jânio renunciou em 25 de agosto de 1961, alegando pressões de grupos ambiciosos, incluindo estrangeiros, a quem se referiu como "Forças ocultas". Essa renúncia desencadeou uma crise política e militar, pois alguns defendiam que o vice-presidente João Goulart deveria assumir automaticamente a presidência, enquanto outros, incluindo membros do partido de Carlos Lacerda, expressaram preocupação com o possível alinhamento de Goulart com grupos de esquerda e anti-americanos (Melo, 2012).

O nacionalismo desenvolvimentista começou a ser vinculado a uma ideologia de esquerda. Até o curto governo de Jânio Quadros, em 1961, a perspectiva ideológica dominante era progressista, industrialista e modernizadora, representando os interesses de uma burguesia que se via como esclarecida. A partir de 1962, a tendência de esquerda tornou-se mais radical, indicando a possibilidade de uma ruptura com a ordem burguesa (Saviani, 2011).

Em face do temor de uma possível guerra civil, o Congresso Nacional brasileiro promulgou o Ato Adicional de 1961, instituindo o regime parlamentarista. João Goulart assumiu a presidência em 7 de setembro de 1961. O período parlamentarista vigorou de setembro de 1961 a janeiro de 1963, quando o presidencialismo foi restaurado por meio de plebiscito (Melo, 2012).

Durante seu governo, Goulart buscou alianças com diversos partidos políticos, sindicatos como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e grupos de orientação socialista e comunista. Ele promoveu políticas nacionalistas e introduziu o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social para conter a inflação e estimular o crescimento econômico. No entanto, enfrentou dificuldades em controlar a inflação, agravada pelo aumento salarial no funcionalismo público (Melo, 2012).

O governo também propôs o Programa de Reformas de Base, que visava reformar setores como agrário, administrativo, bancário e fiscal, além de medidas como a nacionalização de empresas estrangeiras e a regulamentação da remessa de lucros (Lei de Remessa de Lucros). Essas iniciativas provocaram descontentamento entre empresários beneficiados pelo comércio com os Estados Unidos, além de latifundiários, militares, e partidos como UDN e PSD, que desejavam assumir o poder (Melo, 2012).

As políticas de reforma e as crescentes manifestações populares, exigindo mudanças estruturais profundas no país, culminaram em greves e protestos. Os movimentos sociais clamavam por reforma agrária, controle da inflação, aumento salarial, melhores condições de trabalho e mais oportunidades de emprego (Saviani, 2011).

A Constituição de 1948 proibiu o direito de voto aos analfabetos. Na perspectiva política dos conservadores, a alfabetização em massa das classes subalternas era um processo temido. A ideia central do desenvolvimento nacional, aliada à política populista, incentivava a mobilização das massas, cujo apoio era essencial para o sucesso eleitoral dos dirigentes políticos. O direito ao voto, contudo, estava vinculado à alfabetização, levando os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização para jovens e adultos, direcionados não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural. Essas campanhas ministeriais se estenderam até 1963 (Saviani, 2011).

Durante a Primeira República, a "educação popular" estava ligada à instrução elementar e à implantação de sistemas de ensino, com o objetivo de universalizar a educação primária e combater o analfabetismo. Este conceito se alinhava com a ideia de instrução pública, e motivou a mobilização para a expansão das escolas primárias e campanhas de alfabetização de adultos (Saviani, 2011).

No entanto, na primeira metade dos anos 1960, essa mobilização ganhou um novo significado, centrando-se na participação política das massas. A educação passou a ser vista como um instrumento de conscientização, assumindo o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, desafiando a visão anterior de uma educação elitista destinada a controlar e ajustar as massas à ordem existente (Saviani, 2011).

As elites, favorecidas por antigos privilégios sociais, acreditavam que as classes populares deveriam permanecer subordinadas à estrutura social brasileira. Foi nesse cenário de transformações econômicas e crises políticas que o pernambucano Paulo Freire desenvolveu sua "pedagogia do oprimido" (Ferreira Jr., 2010). Nas palavras de Saviani (2011):

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da "globalização neoliberal", compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda (Saviani, 2011, p.335).

Com o surgimento, na década de 1960, de projetos destinados a valorizar a cultura e promover a alfabetização de adultos, a elite dirigente se sentiu ainda mais ameaçada. A escolarização das classes menos favorecidas possibilitaria uma participação mais ativa nas questões políticas e econômicas nacionais. Esses projetos eram conhecidos como Movimentos de Educação Popular. Destacaram-se entre eles os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE), que utilizavam a arte, principalmente o teatro de rua, para desenvolver o senso crítico das pessoas e promover a transformação social. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) surgiram em Recife e buscavam promover a alfabetização de adultos, resgatando valores culturais regionais e socializando saberes por meio do diálogo (Melo, 2012). De acordo com Saviani (2011):

Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais

e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior (Saviani, 2011, p.317).

O processo de aprovação do texto infraconstitucional destinado a definir as diretrizes da educação nacional teve início com o projeto de lei apresentado por Clemente Mariani em 1948, prolongando-se devido ao conflito ideológico envolvido. O projeto, de orientação laicista-liberal, exacerbava a disputa entre a escola pública e a escola privada. Ao longo de 13 anos, de 1948 a 1961, houve um persistente confronto entre os defensores da escola pública e laica e os apoiadores das escolas privadas e confessionais. De um lado, encontravam-se os liberais remanescentes do Manifesto de 1932, liderados por Fernando de Azevedo, que se aliaram a intelectuais de esquerda, com destaque para o sociólogo Florestan Fernandes. Do outro lado, estavam a Igreja Católica e os setores conservadores da União Democrática Nacional (UDN), o partido político da aristocracia agrária (Ferreira Jr., 2010).

Em 1961, a aprovação da Lei 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961) beneficiou diversas tendências ao atender às demandas tanto dos setores católicos quanto dos liberais. Promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entrou em vigor em 1962. Uma das primeiras medidas foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE) em fevereiro de 1962, com a participação de Anísio Teixeira em sua composição. Anísio Teixeira também foi responsável, ainda em 1962, pela elaboração do Plano Nacional de Educação (Saviani, 2011).

A Lei favoreceu instituições de ensino privadas, deixando de lado a obrigação do Estado de oferecer educação gratuita, como previsto na Constituição de 1946. Introduziu o princípio da equivalência para os cursos do ensino médio (secundário e técnico), permitindo mobilidade entre cursos e acesso ao ensino superior através de exame vestibular. Definiu também a estrutura e composição curricular, com disciplinas obrigatórias e complementares determinadas pelo Conselho Federal de Educação, além de disciplinas optativas indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (Melo, 2012).

Muitas instituições de ensino ofereciam disciplinas profissionalizantes como optativas, incluindo artes industriais, técnicas agrícolas e técnicas comerciais. A flexibilidade e escolha de disciplinas eram decididas pelos órgãos competentes, sem considerar as particularidades das escolas e dos alunos. A Lei 4.024/61, inspirada nos

princípios de liberdade e solidariedade humana, estabelecia múltiplos objetivos educacionais, incluindo o desenvolvimento integral da personalidade humana, a promoção da unidade nacional, a preparação para o domínio científico e tecnológico, a preservação do patrimônio cultural e a condenação de qualquer forma de discriminação (Melo, 2012).

Embora a Lei tenha proporcionado melhorias qualitativas para o ensino primário, como a definição de requisitos mínimos para qualificação de professores e a expansão das escolas normais, ela também refletiu interesses econômicos internacionais ao priorizar o ensino humanístico sobre o científico e valorizar o setor educacional privado em detrimento do público. A implementação dessa legislação despertou uma conscientização crescente entre os trabalhadores sobre a importância da educação formal para o desenvolvimento profissional e salarial, o que incomodou a classe dirigente (Melo, 2012).

Em 1962, o educador pernambucano Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização de adultos em 40 horas na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Este trabalho pioneiro foi documentado em seu livro "Educação como prática de liberdade". Em 21 de janeiro de 1964, o governo brasileiro, motivado pelos resultados positivos desse método pedagógico, lançou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), adotando o método Paulo Freire (Melo, 2012).

O método de alfabetização implementado por Paulo Freire fundamentava-se nos "círculos de cultura popular", nos quais adultos de comunidades rurais se reuniam para engajar em discussões amplas sobre as condições de vida, trabalho e aspectos culturais cotidianos. Durante esses encontros, o educador coletava palavras que emergiam das histórias compartilhadas, buscando aquelas que melhor representavam e eram significativas para a cultura local. Esse vocabulário popular constituía a base para o ensino da linguagem escrita aos alfabetizandos (Ferreira Jr., 2010). De acordo com Saviani (2011):

O êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para postos de âmbito nacional. Designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 8 de julho de 1963, foi chamado a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. Entretanto, o golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa iniciativa, assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular (Saviani, 2011, p.322).

Essas iniciativas educacionais representaram uma resposta coerente às necessidades do povo brasileiro, rompendo com o padrão anterior de importação de ideias pedagógicas. Essa abordagem contrastava com a perspectiva dos defensores da Escola Nova, conhecidos pelo "otimismo pedagógico". Na prática, os movimentos de educação popular buscavam desafiar a abordagem elitista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Melo, 2012).

No entanto, esses esforços foram interrompidos pelo golpe militar de 1964, que acusou tais iniciativas de serem subversivas e comunistas. Para conter a agitação social e evitar um cenário de guerra civil, além de impedir a ascensão de um governo comunista, ocorreu um movimento político-militar que resultou na deposição de João Goulart da presidência em 31 de março de 1964 (Melo, 2012).

O terceiro período da história da educação no Brasil desenvolveu-se sobre a base de uma estrutura material, cujo eixo dinâmico foi o processo de industrialização, com seu correlato de crescente urbanização. O modelo que orientou esse processo de industrialização foi aquele que se convencionou chamar de "substituição de importações", uma vez que o país dependia de bens produzidos externamente e estava integrado num sistema mundial de caráter capitalista, ocupando esse sistema em posição de dominado (Saviani, 2011).

Em 1960, o processo de industrialização no Brasil alcançou suas metas ao substituir tanto bens de consumo não duráveis, como têxteis e alimentícios, quanto bens duráveis, como automóveis, eletrônicos e eletrodomésticos, que necessitavam de grandes investimentos de capital, muitas vezes com participação de empresas estrangeiras. Esse processo completou o ciclo de substituição de importações, eliminando a dependência de manufaturas estrangeiras. Com a industrialização alcançada, surgiu a questão sobre a continuidade dessa luta, uma vez que o objetivo comum escondeu contradições de interesses entre empresários, classes médias, operários e forças de esquerda (Saviani, 2011).

Enquanto a burguesia e as classes médias viam a industrialização como um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda era apenas uma etapa. Assim, após alcançar a meta industrial, enquanto a burguesia buscava consolidar seu poder, as forças de esquerda passaram a defender a nacionalização das empresas estrangeiras, o controle da remessa de lucros e reformas estruturais como tributária, financeira, bancária, agrária e educacional. Esses novos objetivos refletiam a

ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, que entrava em conflito com o modelo econômico vigente (Saviani, 2011).

A conturbada posse de João Goulart refletia a contradição entre o modelo econômico vigente e a ideologia política predominante. Jango havia ascendido com apoio das massas e defendia uma ideologia nacionalista, o que o colocava em conflito com os interesses dos grandes grupos econômicos. Suas hesitações em relação a essas pressões econômicas contribuíram para sua instabilidade no poder. Em março de 1964, diante das crescentes tensões, um golpe militar foi desencadeado, impondo uma nova ordem que priorizava o ajuste da ideologia política ao modelo econômico, substituindo o nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência (Saviani, 2011).

Segundo Palma Filho (2010):

O golpe militar de 1º de Abril de 1964 veio pôr fim a 18 anos de regime político democrático, iniciados, em 1946, com a Presidência do Marechal Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), passando por Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho, Carlos Luz, Nereu Ramos, Juscelino Kubitschek de Oliveira, Jânio da Silva Quadros, terminando, em 1964, com o golpe civil-militar que depôs o presidente João Belchior Marques Goulart, o qual deveria ter cumprido o mandato constitucional para o período 1961-1966, interrompido com a intempestiva renúncia de Jânio Quadros (Palma Filho, 2010, p.5).

Para os que perpetraram o golpe, era imperativo que o Estado nacional prosseguisse com seu processo de modernização para alcançar uma sociedade urbano-industrial avançada. Contudo, as elites econômicas responsáveis pela deposição de Jango (1961-1964) rejeitavam os princípios ideológicos da política nacional-populista. Em síntese, ambos os grupos defendiam a continuidade do capitalismo, mas com abordagens e perspectivas diferentes. O bloco nacional-populista buscava aprofundar as liberdades políticas e incluir amplos setores populares. Por outro lado, a UDN, ao romper com a legalidade democrática, considerava as classes subalternas, lideradas pela classe operária, como uma ameaça ao desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro. No contexto da Guerra Fria (1947-1991), as reivindicações dos trabalhadores eram percebidas pelas elites como uma luta em direção a uma sociedade socialista, pois para esses setores da direita política, todas as demandas dos trabalhadores eram associadas ao comunismo, à revolução e à subversão (Ferreira Jr., 2010).

A Ditadura Militar, que durou até 1985 e se caracterizou por um governo centralizado, autoritário e antidemocrático, que restabeleceu a ordem por meio de dispositivos legais, censura e forte repressão e perseguição política (Melo, 2012).

Durante o processo de modernização capitalista por meio autoritário, o regime militar implementou diversas reformas educacionais. Em 1968, reformou as universidades, e em 1971, estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus. Ambas as reformas visavam integrar produtividade e modernização nas relações capitalistas de produção, concebendo a educação como um instrumento tecnicista e profissionalizante (Ferreira Jr., 2010).

A educação foi reduzida à transmissão de conhecimentos sem discussão política e a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi extinta. O desenvolvimento econômico brasileiro focou na entrada de empresas internacionais e em empréstimos de capital estrangeiro. A educação tornou-se pragmática e tecnicista, atendendo às necessidades imediatas do mercado de trabalho, especialmente para fornecer mão-de-obra para indústrias estrangeiras (Melo, 2012).

Nesse período, houve um crescimento quantitativo das universidades brasileiras, mas como não conseguiam atender a todos os aprovados nos vestibulares, foi criado o vestibular classificatório, limitando o número de vagas por curso. As universidades eram obrigadas a desenvolver pesquisas e formação profissional, atendendo às exigências do modelo desenvolvimentista da época. Diferente do processo democrático em países europeus como França e Alemanha Ocidental, a reforma brasileira foi autoritária, sem participação da comunidade acadêmica. Essas mudanças visavam impedir o envolvimento político dos estudantes nas decisões governamentais (Melo, 2012).

As reformas educacionais implementadas durante o regime militar (1968-1971) subordinaram a política educacional à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira. Essas reformas estabeleceram a perspectiva de que o papel principal da educação era maximizar a produtividade do PIB (Produto Interno Bruto), sem considerar a distribuição da renda nacional. Paralelamente à restrição das liberdades políticas, promoviam a ideologia tecnicista como um sistema dogmático e organizado, legitimando a integração entre economia e educação. Essa abordagem estava ideologicamente alinhada aos princípios da escola econômica da Universidade de Chicago (Ferreira Jr., 2010).

Conforme aponta Saviani (2011):

Com o advento do regime militar, o lema positivista "Ordem e Progresso" inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em "segurança e desenvolvimento". Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação (Saviani, 2011, p. 367).

A política educacional implementada pelo governo apresentava uma profunda contradição: embora teoricamente democrática, na prática, era imposta por um regime ditatorial em um contexto social autoritário. Como resultado, essa política possuía um caráter fortemente ideológico, pois atendia aos interesses da classe dominante, visando pacificar a população e estabelecer uma aparente harmonia social.

Elaborado inicialmente por uma comissão de juristas a pedido do Senado Federal e posteriormente revisado por juízes designados pela Associação Brasileira de Juízes de Menores, o Código de Menores de 1979, instituído pela Lei nº 6.697, foi promulgado como substituto do Código Mello Matos, vigente desde 1927. O novo Código adotou explicitamente a Doutrina da Situação Irregular, orientada a regular exclusivamente a vida de crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade, majoritariamente provenientes de contextos de pobreza. Esse marco legal visava consolidar a categoria de "menor em situação irregular", abrangendo crianças e adolescentes privados de acesso a saúde, educação e condições básicas de sobrevivência. Entre os fatores que configuravam a situação irregular estavam o abandono, os maus-tratos, a exposição ao perigo moral, a ausência de assistência legal, o desajuste familiar ou comunitário, além da prática de atos infracionais.

Esse contexto legal refletia as profundas desigualdades sociais da época e os efeitos mais nocivos dessas disparidades. Durante a década de 1970, as famílias das classes trabalhadoras enfrentavam graves dificuldades econômicas decorrentes da política econômica do regime, marcada por salários comprimidos e alta inflação. A mitigação parcial dessa miséria ficou a cargo, em grande parte, das tradicionais

instituições de caridade, que continuavam a desempenhar papel paliativo na assistência social (Souza, 2013).

3.5 Redemocratização: a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

Nos últimos anos da ditadura, os governos dos Presidentes Geisel e Figueiredo promoveram a abertura política, que culminou no movimento popular Diretas Já, em 1984. Em janeiro de 1985, Tancredo Neves foi eleito Presidente da República de forma indireta. Tancredo, candidato civil da Frente Liberal — uma aliança entre o PMDB, PDT e outros partidos de oposição ao governo, excluindo o PT —, venceu o candidato do PDS, Paulo Maluf. Essa eleição marcou o fim da era militar. Contudo, Tancredo Neves adoeceu e faleceu antes de assumir o cargo, levando o vice-presidente José Sarney a ocupar a presidência (Melo, 2012).

Em 1987, foi instituída a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), sob a presidência do deputado Ulysses Guimarães, para redigir uma nova Constituição. A atual Constituição, aprovada em 1988 e conhecida como Constituição-Cidadã, destaca-se por seu caráter democrático. Entre suas principais disposições estão a manutenção do regime presidencialista, o retorno das eleições diretas para presidente, governadores e prefeitos, o direito de voto para analfabetos, o estabelecimento de um mandato presidencial de cinco anos, e a ampliação das liberdades civis.

Em termos econômico-políticos, o termo "neoliberalismo" tornou-se amplamente utilizado, referindo-se ao Consenso de Washington. Este consenso surgiu de uma reunião promovida em 1989, visando discutir reformas para a América Latina. As recomendações resultantes, publicadas em 1990, foram denominadas Consenso de Washington devido à sua aceitação entre organismos internacionais e intelectuais econômicos. Este movimento refletiu as políticas de líderes conservadores como Margaret Thatcher no Reino Unido, Ronald Reagan nos EUA e Helmut Kohl na Alemanha, influenciados pelo ultraliberalismo de Hayek e o monetarismo de Milton Friedman (Saviani, 2011).

No Brasil, os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram

responsáveis pela implementação das diretrizes neoliberais estabelecidas pelo Consenso de Washington (Ferreira Jr., 2010).

O neoliberalismo defende a redução do estado regulador e o retorno ao liberalismo clássico, promovendo políticas de equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, abertura econômica e privatização de serviços públicos. Na América Latina, isso implicou rigoroso equilíbrio fiscal, políticas monetárias rígidas, desregulação dos mercados financeiros e trabalhistas, privatização e abertura comercial. Inicialmente impostas por agências internacionais, essas políticas foram posteriormente adotadas pelas elites locais. No contexto educacional, essas mudanças levaram à crítica e ao abandono da escola pública, promovendo a iniciativa privada como superior e alinhada às leis do mercado (Saviani, 2011).

No campo das relações internacionais, a formulação de instrumentos como as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing, 1985), as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad, 1988) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) trouxe à tona discussões sobre a proteção dos direitos de crianças e adolescentes. Essas discussões emergiram em um contexto marcado pela crescente influência do neoliberalismo sobre as dinâmicas políticas e econômicas globais, com impactos particularmente significativos nos países da América Latina.

Essa nova conjuntura internacional, estabelecida após a dissolução da União Soviética em 1991, impôs ao Brasil uma política de submissão às diretrizes das agências multilaterais do sistema capitalista mundial, agravando ainda mais a situação educacional do país. Enquanto as políticas de democratização da educação durante a ditadura militar eram definidas pela correlação de forças internas entre tendências progressistas e conservadoras, as políticas educacionais da década de 1990 foram condicionadas pela dependência financeira do Brasil em relação ao capital financeiro internacional. Essa dependência resultou na perda de autonomia do Brasil na definição das políticas educacionais para a escola pública. Os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros nos anos 1990 exigiam, como contrapartida, a implementação de políticas educacionais que priorizavam a regularização do fluxo entre a idade do aluno e a série que ele deveria cursar, em vez de focar na efetiva qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, exemplificado pela adoção de ciclos e progressão continuada (Ferreira Jr., 2010).

Em consequência disso, aponta Saviani (2011):

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (Saviani, 2011, pg. 430).

A eleição do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) resultou em um período negativo para a educação no Brasil. Diante de questões críticas que abalaram o país, como o confisco da poupança nacional e o subsequente impeachment do presidente, a educação ficou em situação precária e sem direcionamento efetivo.

Durante o governo Itamar Franco (1992-1994), ocorreram redirecionamentos significativos, como a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993). Esse debate estava articulado com a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, durante o Ano Internacional da Alfabetização, onde o Brasil assumiu o compromisso, antecipado pela Constituição de 1988, de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até o ano 2000 (Vieira; Albuquerque, 2002).

Como desdobramento do Plano Decenal, ocorreu a Conferência Nacional de Educação para Todos (MEC, 1994), na qual foi firmado o Acordo Nacional que estabeleceu o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação, assinado em outubro de 1994. Este pacto incluiu, entre outras medidas, a proposta de um piso salarial para os docentes dos diversos sistemas de ensino fundamental. Essas ideias foram posteriormente retomadas pelo governo seguinte por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Vieira; Albuquerque, 2002).

O governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, direcionou seu foco para a escola e o ensino fundamental, alinhando-se com compromissos internacionais assumidos na década de 1990. Esse direcionamento resultou em uma série de mudanças legais e programas, incluindo: a implementação de uma extensa reforma curricular através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS); e a consolidação e ampliação de programas federais

permanentes como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Vieira; Albuquerque, 2002).

Além disso, foram lançados outros programas a partir de 1995, tais como: o Programa Dinheiro Direto na Escola; o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Mesmo sem uma avaliação aprofundada de seu impacto, essas medidas têm sido amplamente divulgadas. Esse conjunto de iniciativas inaugurou uma nova orientação governamental para a política educacional brasileira, evidenciando os compromissos assumidos com a agenda internacional promovida pelo Banco Mundial ao longo da década de 1990 (Vieira; Albuquerque, 2002).

A educação passou a ser compreendida como um investimento em capital humano, capacitando os indivíduos para a competição no mercado de trabalho. Embora o acesso a diferentes níveis de escolaridade melhore a empregabilidade, não garante emprego, pois o desenvolvimento capitalista atual não proporciona emprego para todos. A economia pode crescer mantendo altas taxas de desemprego e grandes contingentes populacionais excluídos, caracterizando um crescimento excludente (Saviani, 2011).

A competição e a maximização da produtividade, visando o aumento do lucro e à extração de mais-valia, seguem uma lógica que prioriza o capital sobre o trabalho vivo, resultando na deliberada exclusão de trabalhadores. Empresas e governos buscam constantemente reduzir salários e custos trabalhistas e previdenciários, configurando uma "pedagogia da exclusão." Esta abordagem prepara os indivíduos, através de diversos cursos, para se tornarem mais empregáveis e escapar da exclusão (Saviani, 2011).

No entanto, se não conseguirem, essa pedagogia os leva a internalizar a responsabilidade por sua condição. Além do emprego formal, oferece-se a perspectiva de se tornarem microempreendedores, autônomos, trabalhadores informais, empresários de si mesmos, voluntários ou terceirizados, muitas vezes em organizações não governamentais. Assim, se o indivíduo não alcançar a inclusão desejada, a falha é atribuída a ele próprio e às suas limitações pessoais (Saviani, 2011).

Entre 1985 e 1995, um período de transição foi caracterizado pela criação das condições que possibilitaram uma série de mudanças legais e institucionais significativas a partir de 1996, resultando na formulação de um novo projeto

educacional. Destacam-se nesse contexto a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96, juntamente com outras iniciativas como a reforma curricular extensiva, que incluiu a elaboração de parâmetros curriculares nacionais para todos os níveis da educação básica. Além disso, foram desenvolvidas estratégias nacionais de avaliação educacional, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e PAS (Programa de Avaliação Seriada), e a aprovação pelo Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, a implementação de novas práticas e iniciativas não se traduz em transformações dentro do sistema educacional (Vieira; Albuquerque, 2002).

A década de 1990 marcou a promulgação de importantes marcos normativos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996 enfrentaram o desafio de implementação em um cenário político marcado pelo avanço do projeto neoliberal, que promoveu o desinvestimento público na educação básica, a desvalorização e desmotivação dos educadores, além da queda na qualidade do ensino público, em contraste com o crescimento expressivo do setor privado no campo educacional.

Os eventos que marcaram o enfraquecimento do regime autoritário instaurado em 1964 abriram espaço para uma aproximação entre juristas, grupos de estudos sobre criminalidade e a comunidade diplomática brasileira. Essa interação facilitou a conexão entre o cenário jurídico nacional e os avanços da ciência jurídica internacional, na formulação de diretrizes que viriam a integrar o ordenamento jurídico do país. A promulgação da Constituição Federal de 1988 simbolizou o início de uma nova fase, trazendo à tona mudanças significativas nos procedimentos e na legislação, entre as quais a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (Souza, 2013).

4. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamentado pela Lei nº 12.594/2012, representam marcos históricos na formulação e execução de políticas públicas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil contemporâneo. Essas iniciativas consolidaram um novo paradigma, rompendo

com as práticas repressivas e disciplinadoras que marcaram o período anterior, orientadas pela Doutrina da Proteção Integral.

No contexto da promulgação do ECA (Brasil, 1990), o Brasil vivenciava uma transição democrática marcada por debates sobre cidadania, direitos humanos e justiça social. Esse processo culminou na Constituição Federal de 1988, que reconheceu a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, priorizando a garantia de seu pleno desenvolvimento por meio de ações articuladas entre família, sociedade e Estado. A promulgação do ECA não apenas revogou os Códigos de Menores (Brasil, 1927; 1979), mas também ressignificou o conceito de atendimento a essa população, com base na valorização de sua condição peculiar de desenvolvimento e no fortalecimento da rede de proteção social.

O ECA trouxe avanços ao estabelecer um conjunto de direitos fundamentais, destacando a educação, a convivência familiar e comunitária, e a proteção contra todas as formas de violência, negligência e exploração. Além disso, a normativa incorporou princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), que enfatiza a proteção integral e especial a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (Silvestre, 2010).

Por sua vez, o SINASE (Brasil, 2012) foi concebido como um sub-sistema integrado, organizado para estruturar a execução das medidas socioeducativas em âmbito municipal, estadual e nacional. Esta política foi inicialmente delineada pela Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006 (Brasil, 2006) e regulamentada de forma abrangente pela Lei Federal nº 12.594/2012 (Brasil, 2012), que consolidou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Essa legislação complementa o ECA (Brasil, 1990) ao definir os direitos assegurados aos adolescentes autores de atos infracionais, bem como os parâmetros para a organização e execução do atendimento socioeducativo.

Com base nos princípios do ECA, o SINASE busca promover ações que garantam não apenas o cumprimento de medidas judiciais, mas também a reintegração social e a oferta de oportunidades educacionais, culturais e profissionais. Sua regulamentação detalha os aspectos técnicos e operacionais das medidas socioeducativas, estabelecendo diretrizes para assegurar que a aplicação dessas medidas seja coerente com os direitos fundamentais dos adolescentes.

Esse novo paradigma contrapõe-se à lógica disciplinadora dos Códigos de Menores, que, ao longo de décadas, criminalizaram a pobreza e trataram adolescentes em situação de vulnerabilidade como "menores" sujeitos à repressão e exclusão social (Rizzini, 2011; Vianna, 1999). A mudança de abordagem reflete a substituição do assistencialismo e punição pela perspectiva de direitos, que enfatiza a dignidade e a singularidade do adolescente enquanto cidadão em formação.

A superação da Doutrina da Situação Irregular, que vinculava condições de abandono, pobreza e prática de atos infracionais à aplicação de medidas coercitivas, segregadoras e discriminatórias, marcou uma mudança significativa na abordagem estatal. Nesse modelo, o Estado atuava predominantemente como um agente de controle, exercendo uma função reativa e punitiva diante de situações consideradas problemáticas, em vez de assumir o papel de garantidor de direitos. Essa transição possibilitou a estruturação de um sistema de responsabilização específico, que culminou na formulação da Política Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2006), orientada pelos princípios da proteção integral e da garantia de direitos (Souza, 2013).

Assim, a articulação entre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012) representa um marco na trajetória das políticas públicas no Brasil, ao redefinir adolescentes em conflito com a lei como sujeitos de direitos e ao fomentar iniciativas voltadas à inclusão social e à cidadania. Essas legislações emergem como instrumentos fundamentais para a superação das desigualdades estruturais que historicamente caracterizaram o atendimento a essa população.

No entanto, apesar do avanço normativo promovido pelo ECA (Brasil, 1990), que estabelece a responsabilidade do Estado de respeitar, proteger, garantir e promover os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, verifica-se um expressivo descompasso entre os direitos assegurados na legislação e sua efetiva concretização pelo poder público, especialmente no âmbito do Poder Executivo. Essa discrepância evidencia a distância entre a formulação teórica dos direitos civis consagrados pelo ECA e as dificuldades práticas para sua implementação, refletindo um cenário de desafios persistentes na materialização de uma política socioeducativa que atenda de forma plena às demandas dos adolescentes em conflito com a lei (Souza, 2013).

4.1 Proteção Integral para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas

A Doutrina da Proteção Integral, consolidada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), representou uma ruptura com a abordagem assistencialista e coercitiva da Doutrina da Situação Irregular, que limitava direitos às crianças e adolescentes em condições específicas definidas como "irregulares". Fundamentada no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelo artigo 1º do ECA, a Doutrina da Proteção Integral estabelece um princípio que orienta todo o ordenamento jurídico brasileiro relacionado à infância e adolescência. Essa doutrina reconhece crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos, independentemente de sua condição social, e reforça a necessidade de assegurar a proteção integral, considerando suas especificidades etárias, necessidades de desenvolvimento e circunstâncias materiais.

A proteção integral articula-se por meio de políticas públicas universais, de proteção especial e de medidas socioeducativas, que devem ser implementadas em conformidade com as demandas particulares de cada situação (Brasil, 1990). Em relação aos adolescentes que praticam atos infracionais, o ECA define uma resposta legal fundamentada nesse princípio, estabelecendo medidas socioeducativas para adolescentes entre 12 e 18 anos, com possível extensão até os 21 anos incompletos, conforme previsto no artigo 2º do Estatuto (Brasil, 1990).

A Doutrina da Proteção Integral reafirma o compromisso do Estado, da família e da sociedade em garantir, com absoluta prioridade, direitos fundamentais como vida, saúde, educação, dignidade e convivência comunitária, além de proteger crianças e adolescentes contra negligência, discriminação, violência e exploração. Essa perspectiva inaugura uma nova abordagem jurídica e social, superando a visão menorista que os restringia a objetos de caridade ou repressão, inseridos em categorias de abandono ou delinquência, e promove seu reconhecimento como sujeitos ativos e prioritários no ordenamento jurídico brasileiro.

De acordo com o artigo 1º, parágrafo 2º, do SINASE (Brasil, 2012), as medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) possuem objetivos voltados à responsabilização do adolescente

pelos danos causados pelo ato infracional, incentivando, sempre que possível, a reparação do dano; à promoção da integração social do adolescente, assegurando seus direitos individuais e sociais por meio do cumprimento do Plano Individual de Atendimento; e à reprovação da conduta infracional, observando os limites legais para a privação de liberdade ou restrição de direitos (Brasil, 2012).

Essas medidas incluem advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Elas são estruturadas para não apenas responsabilizar o adolescente, mas também sensibilizá-lo quanto às consequências de sua conduta, destacando o caráter educativo intrínseco ao princípio da proteção integral. O SINASE (Brasil, 2012), com base em diretrizes pedagógicas, normatiza as práticas adotadas nas unidades de atendimento, assegurando os direitos fundamentais dos adolescentes, especialmente à educação, frequentemente violados no contexto de atos infracionais.

Entre as medidas previstas no artigo 112 do ECA, destacam-se aquelas que não envolvem privação de liberdade, como a advertência, aplicada por meio de reprimenda judicial, e a obrigação de reparar o dano, que exige do adolescente a restituição econômica ou compensação pelo prejuízo causado à vítima. Outras medidas de restrição de liberdade incluem a prestação de serviços à comunidade, limitada a seis meses, e a liberdade assistida, que oferece acompanhamento e orientação multidisciplinar para integração às políticas públicas de saúde, educação, cultura, esporte, lazer e emprego.

Já as medidas privativas de liberdade incluem a semiliberdade, que permite atividades externas e convivência familiar nos fins de semana, e a internação, considerada a medida mais rigorosa, com prazo máximo de três anos ou até que o adolescente complete 21 anos de idade, conforme o artigo 121 do ECA (Brasil, 1990). Ambas buscam promover a ressocialização do adolescente enquanto preservam sua dignidade e direitos fundamentais.

O juiz deve ao avaliar a influência do ambiente familiar nas condutas infracionais, podendo determinar suporte e orientação para os responsáveis. As medidas socioeducativas possuem caráter educativo e devem incluir acesso à educação básica e atividades pedagógicas como parte dos direitos assegurados pelo ECA (Brasil, 1990).

A abolição da doutrina da situação irregular, promovida pelo ECA (Brasil, 1990), transformou o paradigma de atendimento a adolescentes em conflito com a lei,

priorizando a convivência familiar e comunitária e a proteção integral. Com a criação do SINASE, em 2006, regulamentado pela Lei nº 12.594/2012, consolidaram-se princípios e normas para a execução das medidas socioeducativas, reforçando o compromisso do poder público com a educação, responsabilização e socialização desses jovens, alinhados ao princípio constitucional do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Leite, 2005).

Em síntese, o ECA (Brasil, 1990) estabelece que adolescentes em conflito com a lei são sujeitos de medidas socioeducativas que buscam não apenas responsabilizá-los, mas também promover sua formação, reintegração social e acesso pleno aos direitos, em conformidade com os preceitos da proteção integral (Brasil, 1990).

4.2 SINASE e a execução das Medidas socioeducativas

Para concretizar o princípio da Proteção Integral consagrado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram instituídos órgãos de fiscalização e promoção de garantias de direitos, entre os quais se destaca o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Criado em 1991 pela Lei nº 8.842, o CONANDA é o principal órgão deliberativo e articulador do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Somente em 2006, quinze anos após sua criação, o CONANDA estabeleceu parâmetros fundamentais para a institucionalização e o fortalecimento do SGD por meio da Resolução nº 113 (CONANDA, 2006a), reafirmando seu papel estratégico na promoção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil (Silva; Figueiredo, 2013).

Uma das lacunas identificadas no ECA (Brasil, 1990) foi a ausência de diretrizes claras relativas à execução das medidas socioeducativas. Nesse contexto, o SINASE (Brasil, 2012) representa um avanço ao regulamentar o atendimento socioeducativo em todo o território nacional. Conforme apontado por Miranda et al. (2013), o desenvolvimento do sistema socioeducativo no Brasil foi fortemente influenciado pelas diretrizes estabelecidas no (ECA) (Brasil, 1990), no que diz respeito aos adolescentes envolvidos em atos infracionais. No entanto, a necessidade premente de estabelecer um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012) emergiu em decorrência das dificuldades encontradas na efetiva implementação das propostas delineadas pelo ECA (Brasil, 1990), as quais,

até então, permaneciam predominantemente no domínio político-conceitual-jurídico, sem se traduzirem em uma aplicação prática (Silva, 2015; Gandini Júnior, 2015).

No âmbito do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), existem diversos subsistemas que atendem a situações específicas, como as políticas sociais básicas, assistência social, proteção especial e justiça voltadas às crianças e adolescentes. Entre esses, destaca-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012), que se dedica ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei, abrangendo desde a apuração do ato infracional até a execução de medidas socioeducativas.

O SINASE constitui um subsistema integrado ao SGDCA, orientado por princípios, regras e critérios jurídicos, políticos, pedagógicos, financeiros e administrativos, e articulado com outros subsistemas, como os de saúde, educação e segurança pública. Esse sistema organiza as ações nos níveis federal, estadual, distrital e municipal, promovendo a implementação de políticas e programas específicos para esse público (Brasil, 2012).

Conforme ressaltado por Silva e Figueiredo (2013), o SINASE (Brasil, 2012) busca uniformizar o processo de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, que anteriormente ocorria de forma heterogênea, dependendo dos agentes responsáveis por sua execução. Além disso, o SINASE (Brasil, 2012) propõe um modelo de atendimento embasado em princípios éticos e pedagógicos, rompendo com a abordagem tradicionalmente repressora. De acordo com o artigo 35 do SINASE (Brasil, 2012), a execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

- I - Legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II - Excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
- III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV - Proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o [art. 122 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#);
- VI - Individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa,

política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e
IX - Fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

A execução da política socioeducativa requer articulação contínua entre as políticas sociais e o sistema de justiça, evidenciando a incompletude institucional das ações, que dependem da integração entre instituições públicas de diferentes esferas e organizações da sociedade civil. Essa cooperação entre os diversos atores é essencial para assegurar a abrangência das iniciativas realizadas.

A concepção do SINASE (Brasil, 2012) teve início em 2004, quando a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH), o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estabeleceram um grupo de trabalho para discutir sua criação. O objetivo era reformular o funcionamento do sistema socioeducativo e reafirmar uma abordagem político-pedagógica embasada nos direitos humanos, conforme preconizado pelo ECA (Brasil, 1990) (Silva, 2015). Dessa forma, o SINASE (Brasil, 2012) resulta de uma construção coletiva entre os operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), visando fortalecer aspectos já existentes na socioeducação e introduzir novos elementos (Aguinsky e Avila, 2013).

Essas deliberações culminaram na Resolução nº 119 de 11/12/2006 (Brasil, 2006b) e, seis anos posteriormente, na promulgação da lei federal nº 12.594/12, que estabeleceu o SINASE (Brasil, 2012) como uma política pública voltada para a inclusão do adolescente em conflito com a lei e o concebeu como um instrumento jurídico-político para garantia de direitos, promovendo a integração dos três níveis de governo na implementação de programas de atendimento com ênfase na educação.

A legislação que estabelece os direitos de crianças e adolescentes é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990. A regulamentação da política socioeducativa, bem como dos programas socioeducativos, está delineada no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), conforme disposto na Lei Federal nº 12.594, de 2012.

Para que a política saísse do papel exigiu-se a elaboração de Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo pela União (art. 3º, incisos II e III, da Lei 12.594/2012), Estados (art. 4º, incisos II e IV, da Lei 12.594/2012) e Municípios (art. 5º, incisos II e IV, da Lei 12.594/2012). Os respectivos Planos de Atendimento devem incluir “um

diagnóstico da situação do SINASE, as diretrizes, os objetivos, as metas, as prioridades e as formas de financiamento e gestão das ações de atendimento para os 10 (dez) anos seguintes” (art. 7º, caput, da Lei 12.594/2012), além de “prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos” (art. 8º, caput, da Lei 12.594/2012).

O Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo (PNASE), aprovado em 2013 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) para o período de 2014-2023, eleva o SINASE à condição de política pública, integrando-o aos diversos sistemas comprometidos com a proteção integral dos adolescentes em cumprimento de medidas judiciais. Conforme ressaltado no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013):

A Resolução 119/2006 e a Lei Federal 12.594/2012 constituem normatização, conceitual e jurídica, necessária à implementação, em todo território nacional, dos princípios consagrados nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, nas Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens com restrição de liberdade, na Constituição Federal, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e Adolescente, referentes à execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes a quem se atribui a prática do ato infracional (Brasil, 2013, p.5)

A socioeducação é essencial como política pública específica para reparar a dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente e contribuir para a construção de uma sociedade justa que proteja seus adolescentes (Brasil, 2013).

O SINASE (Brasil, 2012) atualiza a perspectiva delineada pelo ECA (Brasil, 1990), enfatizando a dimensão pedagógica das intervenções e exigindo ações dos diversos campos das políticas públicas sociais (Brum, 2012). Ele torna imprescindível a interseção e a corresponsabilização da família, da comunidade e do Estado para garantir a proteção integral do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. O Estado deve promover a participação dos diferentes sistemas e políticas setoriais, incluindo educação, saúde, trabalho, assistência social, esporte, cultura, lazer e segurança pública, a fim de garantir a efetiva implementação da Doutrina de Proteção Integral (Silva e Figueiredo, 2013).

O propósito do SINASE (Brasil, 2012) portanto, consiste em instituir uma política pública direcionada especificamente para o atendimento de adolescentes

responsáveis por atos infracionais e suas famílias, abrangendo diferentes setores, oferecendo opções de abordagem e assistência por meio de diversos órgãos e serviços públicos (com a possibilidade de contribuição adicional de organizações não governamentais).

Essa iniciativa visa eliminar o isolamento do Poder Judiciário na resposta a essa demanda e garantir que as medidas sejam implementadas por meio de programas e serviços capazes de identificar as causas do comportamento infracional e oferecer intervenções e soluções concretas (Digiácomo, 2016). Portanto, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) representam duas leis complementares com o propósito de garantir os direitos de crianças e adolescentes em situação de exclusão e risco social.

A execução das medidas socioeducativas em meio aberto, conforme estabelecido pelo SINASE (Brasil, 2012), é de responsabilidade dos municípios brasileiros, já as medidas socioeducativas em meio fechado são de responsabilidade dos estados. Esses programas têm como objetivo reparar direitos dos adolescentes por meio da proteção estatal. No entanto, a persistência de práticas autoritárias e discriminatórias perpetua um ciclo de violência, apesar da proposta de um novo modelo pedagógico.

De acordo com a definição estabelecida pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda, 2006), um "Programa Socioeducativo" diz respeito a um conjunto de iniciativas destinadas a atender adolescentes que foram submetidos a medidas socioeducativas em decorrência de atos infracionais. Cada programa socioeducativo deve ser oficialmente registrado no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) da área onde é implantado (Brasil, 2006).

Para viabilizar a implementação da política socioeducativa direcionada aos adolescentes em situação de conflito com a lei, a participação dos agentes dos setores público e privado é de suma importância. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), composto por representantes tanto da sociedade civil quanto do governo municipal, deve garantir a tomada de decisões, defesa, responsabilização e monitoramento das ações públicas relacionadas aos direitos da criança e do adolescente.

Enquanto isso, os governos estadual e municipal têm a responsabilidade pela gestão e execução das medidas socioeducativas. O governo estadual é encarregado das medidas que envolvem semiliberdade e internação, enquanto o governo municipal trata dos programas em regime aberto, como a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

O atendimento socioeducativo deve aderir às diretrizes do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e estar alinhado com os princípios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012), visando assim maximizar o impacto das políticas públicas em resposta aos atos infracionais cometidos por adolescentes.

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), enquanto entidade pública, representa o Estado e deve prestar apoio ao adolescente em seu desenvolvimento como indivíduo detentor de direitos. Por desempenharem funções de proteção especial nos municípios e trabalharem com populações em situação de risco pessoal e social, são responsáveis pela implementação dos programas de medidas socioeducativas em meio aberto. A execução dessas medidas pode ser realizada diretamente pelas equipes dos CREAS municipais ou por meio de organizações da sociedade civil (OSCs), configurando, neste caso, a terceirização do serviço (Resolução nº 130, 2005).

Os profissionais denominados orientadores de medida, vinculados às equipes dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) ou às Organizações da Sociedade Civil (OSCs), têm a responsabilidade de desempenhar um papel estratégico no acompanhamento socioeducativo de adolescentes em cumprimento de medidas. Sua atuação deve centrar-se no apoio individualizado aos adolescentes, promovendo a construção de novos projetos de vida, com atenção às suas especificidades e limitações. Ademais, é essencial que esses profissionais atuem no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, contribuindo para a formação de uma rede de suporte social que favoreça a reintegração e o desenvolvimento integral.

O acompanhamento do adolescente por meio das medidas socioeducativas é conduzido pelo Plano Individual de Atendimento (PIA). Segundo a Lei nº 12.594/2012 (SINASE) (Brasil, 2012), o PIA deve ser elaborado tanto nas medidas socioeducativas em meio aberto, quanto na semiliberdade e internação, sendo um instrumento

utilizado para prever, registrar e gerenciar as atividades a serem realizadas com o adolescente durante o cumprimento das medidas socioeducativas.

Deve fundamentar-se em uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de áreas como Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Direito, Medicina, entre outras que se mostrarem pertinentes. Essa perspectiva interdisciplinar é essencial para proporcionar um atendimento qualificado, capaz de responder de forma abrangente às múltiplas demandas apresentadas pelos adolescentes e suas famílias. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não apenas preserva os espaços específicos de cada campo do saber, mas também promove a articulação entre os profissionais, reconhecendo e atendendo à complexidade e à diversidade das realidades sociais. O PIA deve contemplar os resultados da avaliação interdisciplinar, os objetivos declarados pelo adolescente, a previsão de atividades de integração social e/ou capacitação profissional, o apoio à família, a participação familiar e as medidas específicas de atenção à saúde, documentação, educação, esporte, cultura e profissionalização (Brasil, 2022).

A execução das medidas deve ser acompanhada por meio do PIA, elaborado pela equipe técnica em colaboração com o adolescente e sua família, aprovado pelo defensor público e poder judiciário, garantindo assim a adaptação das atividades às necessidades e interesses individuais de cada sujeito (Brasil, 2018).

4.3 Intersectorialidade no Atendimento Socioeducativo

De acordo com Vitta et. al. (2017), as dicotomias existentes entre a interpretação do adolescente em conflito com a lei delineada pelo antigo Código de Menores (Brasil, 1927;1979) e a abordagem teoricamente delineada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) na contemporaneidade revelam a persistência de vestígios do antigo Código de Menores na implementação das Políticas Públicas destinadas a esses adolescentes, mesmo diante do arcabouço teórico proporcionado pelo Estatuto e da orientação técnica fornecida pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012).

A transição do antigo Código de Menores (Brasil, 1927;1979) para o ECA (Brasil, 1990) representou uma mudança paradigmática, porém, resquícios do modelo anterior ainda persistem na prática das autoridades e instituições responsáveis pelo atendimento socioeducativo. As autoridades continuam a encarar o adolescente como

“menor infrator”, perpetuando práticas padronizadas do passado (Vitta et. al., 2017, p.24).

A proteção integral, princípio fundamental do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), é o alicerce sobre o qual repousa todo o arcabouço jurídico destinado à proteção dos direitos da infância e adolescência. (Brasil, 1990). No entanto, a implementação efetiva dessa proteção, especialmente no que tange aos adolescentes em conflito com a lei, enfrenta desafios significativos.

A efetividade do atendimento socioeducativo exige uma abordagem interdisciplinar, implicando a responsabilização das políticas setoriais no contexto do adolescente em conflito com a lei. O eixo central do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012) é a intersetorialidade, que está presente na própria definição do sistema:

[...] conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de Medida Socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público (Brasil, 2006, p. 22).

Apesar de a discussão sobre intersetorialidade não ser recente, sua implementação nas políticas ainda encontra resistência e dificuldade de diálogo entre diferentes grupos. Essa problemática é corroborada por diversos autores (Junqueira, 2004; Andrade, 2004; Nogueira Neto, 2008), que apontam a ineficácia de um atendimento fragmentado. No contexto do atendimento socioeducativo, a intersetorialidade representa um dos maiores desafios para sua concretização.

É importante compreender que o SINASE (Brasil, 2012) é um subsistema do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que necessariamente se comunica e interage com os demais subsistemas: Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública (BRASIL, 2006a). Isso implica em utilizar ao máximo os serviços disponíveis na comunidade, responsabilizando as políticas sociais pelo atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, conforme previsto no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990).

Ao ser designado como articulador das políticas sociais dentro do SGDCA, o SINASE (Brasil, 2012) evidencia a necessidade de trabalho em rede para garantir que o adolescente seja atendido de maneira que seus direitos sejam respeitados (Souza, 2016). A ideia de incompletude institucional trazida pelo SINASE (Brasil, 2012)

pressupõe a necessidade de um atendimento integrado com outros órgãos do Estado e da sociedade (Roquete, 2014).

Conforme o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013):

A Comissão Intersetorial de Acompanhamento da Implementação do SINASE objetiva manter permanente articulação interinstitucional, nos três níveis do Executivo, com a participação direta de todas as políticas setoriais pertinentes. A intersectorialidade é um eixo estruturante da organização dos serviços e possibilita processos decisórios organizados e coletivos que culminam em ações capazes de impactar positivamente as políticas socioeducativas (Brasil, 2013, p.22).

A efetivação da proteção integral depende da ação complementar e coordenada das diversas políticas públicas, exigindo que a intervenção socioeducativa seja respaldada por um conjunto articulado de ações das políticas setoriais, com enfoque na especificidade do público atendido no sistema socioeducativo. Nesse sentido, os órgãos gestores desempenham um papel essencial na institucionalização da articulação intersectorial, prevenindo que essa responsabilidade recaia exclusivamente sobre os operadores do sistema socioeducativo. Tal abordagem busca evitar descontinuidades e a personalização das ações entre as políticas, fortalecendo a continuidade e a eficiência das intervenções (Brasil, 2016).

A implicação direta das gestões das políticas setoriais confere maior suporte às equipes socioeducativas para a realização de articulações interinstitucionais, promovendo a unificação de orientações e procedimentos entre os órgãos gestores. Para fortalecer essa interlocução, torna-se imprescindível o estabelecimento de fluxos e protocolos entre os gestores das políticas setoriais corresponsáveis pela execução da política socioeducativa, incluindo o Sistema de Justiça. A sistematização desses fluxos favorece a institucionalização da corresponsabilidade, padroniza práticas e procedimentos, e define claramente as atribuições de cada instituição envolvida no atendimento socioeducativo. Essa estratégia contribui para uma resposta estatal mais eficiente e adequada às situações de atos infracionais cometidos por adolescentes (Brasil, 2016).

A cartilha apresentada durante um curso básico oferecido pela Escola Nacional de Socioeducação (ENS) em parceria com a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, destaca:

A intersectorialidade é um princípio defendido pelo SINASE, para que os direitos constitucionais sejam cumpridos; a instituição não seja a única responsável pelo atendimento; as políticas setoriais se articulem

em rede; e, assim, os (as) adolescentes tenham a oportunidade de acesso aos programas, projetos, serviços e benefícios executados pela administração pública (Brasil, 2014).

Portanto, é somente por meio dessa abordagem intersetorial que é possível alcançar um sistema socioeducativo efetivo que promova o desenvolvimento do adolescente e interrompa o ciclo de violação de direitos que o adolescente em cumprimento de medida enfrenta. Só assim a proteção integral ao adolescente estará garantida, possibilitando que os adolescentes, assim como suas famílias, tenham acesso às políticas setoriais que lhes são de direito e que foram negadas durante suas trajetórias (Brasil, 2014).

Apesar dos desafios e complexidades do trabalho intersetorial, é impossível assegurar a proteção integral do adolescente em conflito com a lei sem a participação de todos os setores e políticas do SGD no processo de atendimento a essa população, assumindo suas responsabilidades e competências. Somente assim será possível concretizar o sistema de proteção e promoção dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incorporando o trabalho em rede, a atuação dos especialistas e agentes socioeducativos, e a colaboração de todas as políticas públicas que compõem o SGD.

Nesse sentido, Oliveira (2013) defende que a garantia dos direitos do adolescente em cumprimento de medida só será uma realidade quando houver ampliação e melhoria na qualidade do atendimento socioeducativo e as políticas se integrarem para oferecer serviços de diferentes áreas, fortalecendo a rede de atendimento. Isso implica necessariamente em uma mudança de paradigma no campo das políticas públicas, representando o grande desafio na concretização do SINASE (Brasil, 2012).

4.4 Atendimento escolar para Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa

O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, como resposta às atrocidades cometidas durante as duas guerras mundiais. Embora a Declaração não possua força de lei, constitui um marco histórico que estabelece

princípios fundamentais de direitos humanos, como igualdade, liberdade, dignidade e justiça.

Ao participar ativamente de sua elaboração e figurar entre os 48 países que votaram a favor de sua aprovação, o Brasil reafirmou seu compromisso com a promoção e proteção dos direitos humanos no cenário internacional. Desde então, os princípios da Declaração têm influenciado significativamente a legislação brasileira, culminando na Constituição Federal de 1988, que consagra uma ampla gama de direitos fundamentais alinhados aos valores universais proclamados pela ONU.

No âmbito da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Direito à Educação é apresentado nos seguintes termos:

I. Todo ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória (...) (ONU, 1948, art. 26).

Essa formulação destaca a educação como um direito humano, reforçando seu papel como instrumento de desenvolvimento humano, social e político.

O Direito à Educação, consagrado no âmbito da Constituição Federal (Brasil, 1988), tem sido juridicamente aprimorado ao longo dos anos. Sua previsão como um direito social está estabelecida no artigo 6º, que dispõe: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Essa formulação marca, pela primeira vez na história constitucional brasileira, a explicitação dos direitos sociais, conferindo à educação uma posição de destaque e prioridade (Oliveira, 1999).

O artigo 205 (Brasil, 1988) estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A educação é, portanto, essencial para a formação integral do indivíduo. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece, em seu Artigo 53, que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes [...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1990).

A educação, enquanto direito público subjetivo assegurado pela Constituição de 1988, exige que o acesso ao ensino fundamental seja obrigatório e gratuito. Nessa perspectiva, a ausência da oferta do ensino obrigatório por parte do Poder Público,

seja em nível federal, estadual ou municipal, ou a sua disponibilização de maneira inadequada, implica a responsabilização das autoridades competentes.

Os mecanismos declaratórios e garantidores desse direito enfrentam desafios práticos que dificultam a efetivação desse direito que transcende a mera oferta de vagas em instituições escolares. Para alcançar os objetivos educacionais previstos, é indispensável não apenas garantir o acesso às escolas, mas também assegurar a permanência dos estudantes e proporcionar condições adequadas para o seu desenvolvimento integral. Isso demanda um compromisso efetivo com a superação de questões sociais que afetam o público escolar, tais como desigualdades socioeconômicas, acesso a recursos educacionais de qualidade e suporte emocional (Oliveira, 1999).

Como afirma Cury (2002):

[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo (Cury, 2002, p.261).

Conforme o artigo 227 (Brasil, 1988), a Educação Básica é considerada uma prioridade absoluta, sendo seu acesso obrigatório e inalienável. Esse artigo que passou a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes como absoluta prioridade, impulsionou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que estabelece diretrizes claras para o atendimento socioeducativo, especificando a educação como um direito fundamental.

O atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa atravessa todas as políticas setoriais, incluindo a política educacional. Conforme destacado pela cartilha do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2006), o sistema educacional integra o SINASE de forma intersetorial:

Os órgãos deliberativos e gestores do SINASE são articuladores da atuação das diferentes áreas da política social. Demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral. A responsabilidade pela concretização dos direitos básicos e sociais é da pasta responsável pela política setorial, [...] contudo, é indispensável a articulação das várias áreas para maior efetividade das ações, inclusive com a participação da sociedade civil (Brasil, 2006, p. 23).

O direito à educação, conforme estabelecido no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), é, portanto, uma das garantias que devem ser asseguradas com absoluta prioridade ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

É amplamente reconhecido que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) quanto a Constituição Federal; (Brasil, 1988) incorporam o princípio de que a Educação Básica deve ser democrática, gratuita e acessível a todos.

O artigo 2º da LDB (Brasil, 1996) estabelece que a educação é um dever tanto da família quanto do Estado, orientada pelos princípios da liberdade e dos ideais de solidariedade humana. Seu objetivo é o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho. Em teoria, a educação deve ser capaz de atender às especificidades do sistema socioeducativo, visto que os sujeitos a quem ela se destina são os mesmos.

No que tange aos adolescentes em privação de liberdade, o artigo 18-A do ECA assegura o direito a serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes por parte de agentes públicos responsáveis pela execução de medidas socioeducativas.

Ademais, o artigo 82 da Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), prevê a obrigatoriedade da matrícula de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na rede pública de ensino, independentemente da etapa do período letivo, abrangendo diferentes faixas etárias e níveis educacionais. O SINASE fundamenta-se na integração e na corresponsabilidade entre políticas setoriais, visando ao atendimento socioeducativo de forma abrangente.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, instituído pela Resolução nº 160/2013 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), estabelece diretrizes para garantir a oferta de educação de qualidade, profissionalização, atividades esportivas, culturais e de lazer nos centros

de internação, bem como para a articulação com a rede de serviços em meio aberto e semiliberdade (Brasil, 2013a).

Além disso, o Parecer nº 08/2015 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) enfatiza a primazia da ação educativa sobre os aspectos meramente sancionatórios nas medidas socioeducativas. Entre as diretrizes pedagógicas destacam-se a participação dos adolescentes na construção e avaliação das ações socioeducativas, o respeito à singularidade de cada indivíduo, a diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual como bases da prática pedagógica e a exemplaridade como princípio orientador das ações.

Para que a educação cumpra essa função social, é imprescindível que as políticas de atendimento priorizem a garantia dos direitos fundamentais e proporcionem não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a compreensão e apropriação de direitos. Nesse contexto, os adolescentes em medidas socioeducativas, conforme preconiza ECA, devem ser integrados a atividades pedagógicas que englobem escolarização, profissionalização, cultura, esporte e lazer, de modo a prepará-los para uma participação construtiva na sociedade (BRASIL, 1990, Art. 94, inciso X).

A ocorrência de um ato infracional por parte do adolescente não suprime seu direito à proteção integral. As instituições responsáveis pela aplicação das medidas socioeducativas têm o dever de assegurar esse direito, orientando o atendimento socioeducativo pelos princípios dos direitos humanos e pelas diretrizes estabelecidas tanto no ECA (Brasil, 1990) quanto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012). Ambos os marcos legais estabelecem que as ações socioeducativas devem promover a formação cidadã, garantindo a esses adolescentes uma educação que os capacite a exercer sua autonomia e solidariedade de forma plena e consciente.

A Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, é um exemplo recente que define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, abordando a implementação de políticas educacionais para qualificar a oferta de escolarização no âmbito do SINASE (Brasil, 2012; 2016).

No entanto, garantir esse direito é um dos maiores desafios quando se trata de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Há uma lacuna significativa entre a teoria expressa no ECA/SINASE e outras leis e resoluções, e a prática observada. Diversos estudos (Arroyo, 2007; Cardoso, 2009; Craidy; Gonçalves, 2005;

Gallo; Williams, 2005; Zanella, 2010; Eigenheer, 2023) indicam que muitos desses adolescentes estão fora do sistema escolar ou enfrentam dificuldades significativas nele.

4.5 Desafios no Acesso e Permanência Escolar de Adolescentes em Medidas Socioeducativas

Promover a reinserção e manter os adolescentes no sistema escolar é um dos desafios da socioeducação. Observa-se uma resistência e rejeição por parte das escolas, que muitas vezes consideram o histórico conflituoso desses adolescentes como motivo para excluí-los, perpetuando um ciclo de exclusão (Collado, 2013). Bock (2003) destaca essa dicotomia entre o discurso educacional e a prática escolar, evidenciando a existência de desigualdades, preconceitos e discriminações.

Roquete (2014) argumenta que a ausência de uma política educacional adequada para adolescentes autores de atos infracionais pode ser comprovada pelos dados apresentados no relatório do Conselho Nacional de Justiça de 2012. Esses dados mostram que a maioria dos adolescentes em medida socioeducativa de internação possui baixa escolaridade e muitos já estavam fora da escola antes de serem internados.

Além disso, estudos como o de Borba et al. (2015), realizado no interior do Estado de São Paulo, destacam que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa têm menos chances de concluir o Ensino Médio e enfrentam altos índices de repetência. Há também uma alta rotatividade escolar entre esses adolescentes, evidenciando as dificuldades do sistema educacional em lidar com eles.

Esses dados alarmantes refletem a falta de políticas públicas e programas específicos voltados para a educação desses adolescentes, tendo em vista a dificuldade de permanência escolar devido aos estigmas e preconceitos. A negação de vagas nas escolas e a dificuldade das escolas em lidar com esses adolescentes são fenômenos comuns em sua trajetória escolar (Galdini Junior, 2015).

Portanto, é evidente o déficit de políticas públicas e programas voltados para a educação desses adolescentes. Como argumenta Silva (2015, p. 46):

[...] é nítida a sensação de que, apesar dos anos, o país caminha a passos lentos nos propósitos firmados nos primeiros anos da recente

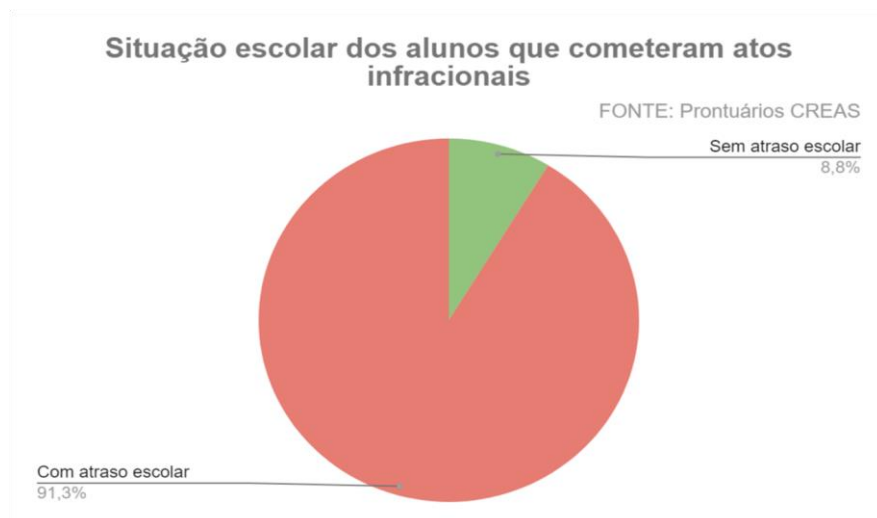
democracia, especialmente em romper com o ranço das velhas políticas no tocante ao Sistema Socioeducativo.

A educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa permanece um desafio significativo, agravado pela carência de políticas públicas e programas adaptados às suas necessidades específicas. A constatação de Borba et al. (2015) sobre a baixa taxa de conclusão do Ensino Médio e a alta repetência, associada à rotatividade escolar elevada, revela um sistema educacional que ainda não consegue atender adequadamente essa população. Os estigmas e preconceitos, somados à recusa de vagas e à incapacidade das escolas de manejar as complexidades desses adolescentes, perpetuam um ciclo de exclusão. Dessa forma, reforça-se a urgência de um compromisso efetivo e direcionado por parte do Estado, conforme argumentado por Silva (2015), para avançar em direção a um sistema socioeducativo mais inclusivo, capaz de oferecer a esses adolescentes uma verdadeira oportunidade de reintegração e desenvolvimento.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2012, a taxa de distorção idade/série no ensino fundamental II entre adolescentes no Brasil era de 28,2%. Entretanto, essa porcentagem elevava-se significativamente para 79,4% entre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade, evidenciando que quase 80% desses jovens apresentavam atraso em relação à idade adequada para a série cursada.

Pesquisa realizada por Capobianco (2022) demonstrada no gráfico a seguir, em um município com aproximadamente 200 mil habitantes também revelou, em 2019, uma expressiva defasagem escolar entre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, reforçando a precariedade do acesso e da permanência desses jovens no sistema educacional.

GRÁFICO 1- SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS QUE COMETERAM ATOS INFRACIONAIS



Fonte: Capobianco, (2022).

Constata-se que a ampla maioria desses adolescentes enfrenta fracassos significativos em sua trajetória escolar, evidenciados por uma taxa de 91,3% de atraso idade/série. Esses dados indicam que os mecanismos responsáveis pela promoção dos direitos educacionais não estão assegurando o devido acesso e permanência na escola para adolescentes em situação de risco social.

O SINASE (Brasil, 2012), determina que estados e municípios devem, no prazo de um ano a partir de sua promulgação, assegurar a inserção de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, considerando as diferentes faixas etárias e níveis de instrução. No entanto, conforme o Parecer CNE/CEB nº 8/2015, o acompanhamento desses adolescentes revela que essa disposição legal ainda não foi plenamente implementada. A análise das práticas educativas voltadas para adolescentes em conflito com a lei mostra a existência de desafios significativos no cumprimento da obrigação de garantir o acesso universal à educação, apontando para uma necessidade urgente de revisão e aprimoramento das políticas públicas. Com base nas discussões realizadas durante o seminário e no diagnóstico apresentado na Nota Técnica (PARECER CNE/CEB Nº: 8/2015), foi delineado um quadro geral da situação da educação no âmbito do sistema de atendimento socioeducativo, identificando-se os seguintes desafios:

1. Ausência de uma proposta metodológica específica para o processo de ensino/aprendizagem dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, tanto em meio aberto quanto fechado.
2. Deficiência na formação específica dos profissionais da educação que atuam no sistema socioeducativo, abrangendo professores, gestores e equipes técnicas e administrativas.
3. Predomínio de classes multisseriadas, implementadas sem diagnóstico inicial e sem processos contínuos de avaliação.
4. Subordinação das atividades escolares ao regime disciplinar das unidades de internação, o que muitas vezes impede a presença dos estudantes nas aulas devido à aplicação de restrições disciplinares.
5. Inadequação dos espaços físicos destinados à educação nas unidades de internação.
6. Falta de uma instância gestora nos sistemas de ensino responsável pela escolarização e educação profissional de adolescentes em atendimento socioeducativo, dificultando a comunicação entre os sistemas de ensino e os órgãos gestores das políticas setoriais que integram o SINASE.
7. Ausência de planejamento intersetorial para o acompanhamento sistematizado dos adolescentes, inclusive após o cumprimento das medidas socioeducativas.
8. Falta de atendimento escolar nas unidades de internação provisória, onde os adolescentes permanecem por até 45 dias.
9. Dificuldades de matrícula a qualquer tempo nos sistemas de ensino, expondo o estigma enfrentado por adolescentes em atendimento socioeducativo, especialmente aqueles que cumprem medidas em meio aberto e egressos do sistema.
10. Ausência de regulamentação sobre o sigilo da documentação escolar dos adolescentes em medidas socioeducativas e inadequação dos registros escolares às especificidades do SINASE.
11. Falta de acompanhamento e monitoramento das escolas em unidades de internação pelos sistemas de ensino, especialmente daquelas consideradas anexas.
12. Dados incompletos no Censo Escolar da Educação Básica relativos aos estudantes em unidades de internação e a falta de informações sobre aqueles que cumprem medidas em meio aberto.
13. Dificuldades das escolas em unidades de internação para implementar programas do Ministério da Educação para a Educação Básica e para acessar recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
14. Obstáculos enfrentados pelas escolas em unidades de internação para se constituírem como unidades executoras de programas e políticas educacionais (Brasil, PARECER CNE/CEB Nº: 8/2015, p.3).

Esses desafios apontam para a necessidade de uma reestruturação sistêmica que integre de fato a educação no contexto das medidas socioeducativas, promovendo o cumprimento dos direitos educacionais desses adolescentes, conforme previsto na legislação vigente.

Diante desse cenário, emergem diversas questões: Quais políticas educacionais específicas para esse público estão sendo implementadas? Quais são as metas estabelecidas nos Planos Municipais de Educação e nos Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo no que diz respeito à educação? Essas metas estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)? Existem contradições entre os Planos Municipais de Educação e os Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo?

Considerando a fragilidade de políticas públicas educacionais voltadas para adolescentes autores de atos infracionais, torna-se imprescindível uma análise crítica e comparativa dos documentos oficiais. Tal análise possibilita problematizar a implementação das políticas de atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no âmbito educacional, promovendo reflexões que podem subsidiar melhorias e ajustes necessários neste campo de política pública. Dessa forma, busca-se assegurar que os direitos fundamentais desses adolescentes sejam efetivamente garantidos e que o sistema socioeducativo cumpra o seu papel na reintegração social e educacional.

5. Políticas Educacionais e Socioeducativas: A Interlocação dos Planos Municipais na Proteção de Adolescentes em Medidas Socioeducativas

Para fins de exposição e subsequente análise dos dados, os resultados da pesquisa foram organizados em quadro, segmentado pelos 41 municípios do estado de São Paulo com mais de 200 mil habitantes. O objetivo principal dessa análise foi examinar a interação entre os Planos Municipais Decenais de Educação e os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, com foco na garantia do direito à educação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A investigação buscou identificar como essas políticas públicas se articulam, concentrando-se nos aspectos educacionais para detectar eventuais complementaridades ou contradições entre as diretrizes estabelecidas nos dois tipos de planos.

No quadro a seguir, procedeu-se à descrição detalhada das observações relacionadas à educação e à socioeducação com o objetivo de verificar a existência de metas educacionais específicas para adolescentes em cumprimento de medidas

socioeducativas nos Planos Municipais de Educação e nos Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo.

QUADRO 4 - METAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E NOS PLANOS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.

METAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NOS PLANOS MUNICIPAIS DECENAI DE EDUCAÇÃO E NOS PLANOS MUNICIPAIS DECENAI DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO					
Município	Vigência do Plano Municipal Decenal de Educação	Lei do Plano Municipal Decenal de Educação	Vigência do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo	Metas no Plano Municipal Decenal de Educação	Metas no Plano Municipal Decenal Socioeducativo
Americana	2015/2025	Lei nº 5.760, de 23 de junho de 2015	2015/2025	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Araraquara	2015/2024	Lei nº 8.479, de 17 de junho de 2015	2015/2024	Sim	Sim
Barueri	2015/2025	Lei nº 2.408, de 22 de junho de 2015	Plano não localizado	Não foram localizadas metas/estratégias	----
Bauru	2012/2022	Lei nº 6.832, de 19 de agosto de 2016.	2015/2025	Sim	Sim
Campinas	2015/2025	Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015	2014/2024	Sim	Sim
Carapicuíba	2015/2025	Lei nº 3369, de 19 de maio de 2016	2015/2025	Sim	Sim
Cotia	2015/2025	Lei nº 1.895, de 23 de junho de 2015	Plano não localizado	Não foram localizadas metas/estratégias	----
Diadema	2016/2026	Lei nº 3584, de 12 de abril de 2016	2015/2025	Sim	Sim

Embu	2015/2025	Lei nº 2.827, de 18 de junho de 2015	2015/2026	Sim	Sim
Franca	2015/2025	Lei nº 8.300 de 31 de agosto de 2015	2024/2033	Sim	Sim
Guarujá	2015/2025	Lei nº 4207 de 18 de março 2015	2015/2025	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Guarulhos	2017/2027	Lei nº 7.598, de 1 de dezembro de 2017	2017/2027	Sim	Sim
Hortolândia	2015/2025	Lei nº 3.124, de 19 de junho de 2015	Plano não localizado	Não foram localizadas metas/estratégias	----
Indaiatuba	2015/2025	Lei nº 6.459, de 24 de junho de 2015	2016/2026	Sim	Sim
Itapevi	2015/2025	Lei nº 2404, de 29 de junho de 2016	Plano não localizado	Sim	----
Itaquaquecetuba	2016/2025	Lei nº 3.210, de 24 de junho de 2015	2015/2025	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Jacareí	2015/2025	Lei nº 20 de 22 de junho de 2015	2015/2025	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Jundiaí	2015/2025	Lei nº 8.446 de 24 de junho de 2015	2018/2028	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Limeira	2015/2025	Lei nº 5.545 de 02 de setembro de 2015	2015/2025	Sim	Sim
Marília	2015/2025	Lei nº 7824, de 23 de junho de 2015	2015/2024	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim

Mauá	2015/2025	Lei nº5.097 de 16 de outubro de 2015	2015/2024	Sim	Sim
Mogi das Cruzes	2023/2024	Lei nº7.893 de 12 de janeiro de 2023	2017/2027	Sim	Sim
Osasco	2015/2025	Lei nº4.701 de 02 de julho de 2015	Plano não localizado	Sim	----
Piracicaba	2016/2026	Lei nº8.501 de 01 julho de 2016	2014/2024	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Praia Grande	2015/2025	Lei nº1772 de 09 de junho de 2015	2014/2024	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Presidente Prudente	2015/2025	Lei nº8.962 de 09 de outubro de 2015	2015/2025	Sim	Sim
Ribeirão Preto	2024/2033	Lei nº14.918 de 20 de março de 2024	2015/2024	Sim	Sim
Rio Claro	2015/2025	Lei nº4.886 de 23 de junho de 2015	2015/2025	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Santo André	2015/2025	Lei nº9.723 de 20 de julho de 2015	2014/2024	Sim	Sim
Santos	2021/2031	Lei nº3.914 de 14 de outubro de 2021	2014/2023	Sim	Sim
São Bernardo do Campo	2015/2025	Lei nº6.447 de 28 de dezembro de 2015	2015/2024	Sim	Sim
São Carlos	2015/2025	Lei nº17.492 de 22 de junho de 2015	Plano não localizado	Não foram localizadas metas/estratégias	----
São José do Rio Preto	2015/2025	Lei nº11.767 de 22 de junho de 2015	2015/2025	Sim	Sim
São José dos Campos	2015/2025	Lei nº9.298 de 14 de outubro de 2015	2017/2026	Sim	Sim

São Paulo	2015/2025	Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015	2015/2025	Sim	Sim
São Vicente	2015/2025	Lei nº 3.325 de 15 de maio de 2015	2014/2023	Sim	Sim
Sorocaba	2015/2025	Lei nº 11.133 de 25 de junho de 2015	2014/2024	Não foram localizadas metas/estratégias	Sim
Sumaré	2015/2025	Lei nº 5.784 de 22 de junho de 2015	2015/2025	Sim	Sim
Suzano	2015/2025	Lei nº 275 de 23 de junho de 2015	2014/2024	Sim	Sim
Taboão da Serra	2015/2025	Lei nº 2.223 de 28 de dezembro de 2015	2015/2025	Sim	Sim
Taubaté	2015/2025	Lei nº 392 de 15 de julho de 2016	2019/2025	Sim	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2024.

5.1 Análise e discussão

Os dados coletados foram sistematizados em categorias: Inclusão, (re) inclusão e permanência escolar dos adolescentes em medida socioeducativa; Qualificação Profissional dos Adolescentes em Medidas Socioeducativas; Formação Continuada dos Profissionais da Educação que atuam com adolescentes em Medidas Socioeducativas; Participação em Grêmios Estudantis e Protagonismo Juvenil; Complementaridade ou Contradição entre os Planos, com o objetivo de facilitar tanto a análise quanto a compreensão dos resultados. Essas categorias foram delineadas a partir das principais temáticas emergentes do material examinado, possibilitando uma avaliação mais estruturada e aprofundada das políticas educacionais e socioeducativas implementadas nos municípios.

Antes de proceder à discussão dos resultados, é importante situar temporalmente o processo de coleta de dados. A pesquisa baseou-se nos Planos

Municipais de Educação (2015-2025) e nos Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo (2014-2024) de municípios do estado de São Paulo com mais de 200 mil habitantes, abrangendo um universo de 41 municípios. A escolha deste período justifica-se pelo fato de os referidos planos serem decenais e estarem vigentes durante o período da investigação.

Conforme o art. 7º, § 2º, do SINASE (Lei nº 12.594/2012), o prazo de 360 dias para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem seus Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo iniciou-se a partir da publicação do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo foi aprovado e publicado em 18 de julho de 2013, por meio da Resolução nº 3 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Assim, o prazo de 360 dias começou a contar a partir dessa data, encerrando-se em 18 de julho de 2014 (Brasil, 2013).

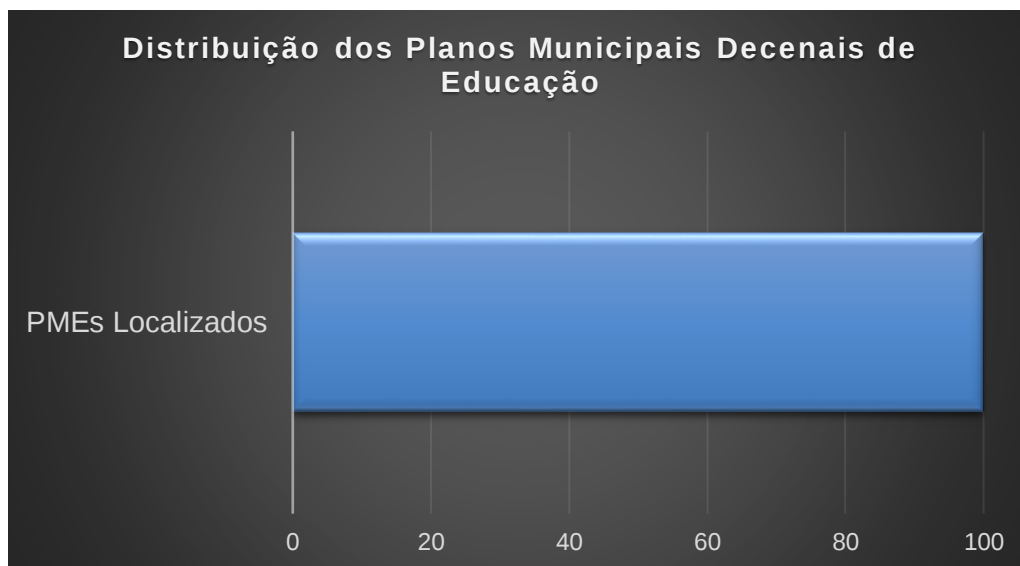
Com relação ao Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE), os municípios deveriam elaborar em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), seguindo os prazos e diretrizes definidos por este último. De acordo com a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE para o período de 2014 a 2024, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus respectivos planos de educação no prazo de um ano a partir da publicação da referida lei. A lei foi sancionada e publicada em 26 de junho de 2014, o que significa que os municípios tinham até 26 de junho de 2015 para concluir seus Planos Municipais de Educação. Esses planos deveriam considerar as metas e estratégias do PNE, adaptando-as às realidades locais (Brasil, 2014).

Por se tratarem de documentos públicos, a coleta de dados iniciou-se com a busca nos sites oficiais das prefeituras de cada município. Nos casos em que os documentos não estavam disponíveis online, foram realizadas solicitações via e-mail ou por contato telefônico com os responsáveis. Em alguns municípios, onde os documentos não se encontravam disponíveis nem nos portais de transparência das prefeituras, nem no site do Tribunal de Justiça do estado de São Paulo, foram feitos repetidos contatos por e-mail e telefone, sem êxito na obtenção dos dados necessários. A seguir, detalha-se as observações relativas aos dados coletados.

Foram identificadas metas e estratégias específicas voltadas para a educação de adolescentes em conflito com a lei nos Planos Municipais Decenais de Educação, com o objetivo de assegurar sua inclusão e permanência no sistema educacional. Nos

41 municípios analisados, constatou-se que todos os Planos Municipais Decenais de Educação (PMDEs) estavam disponíveis (100%).

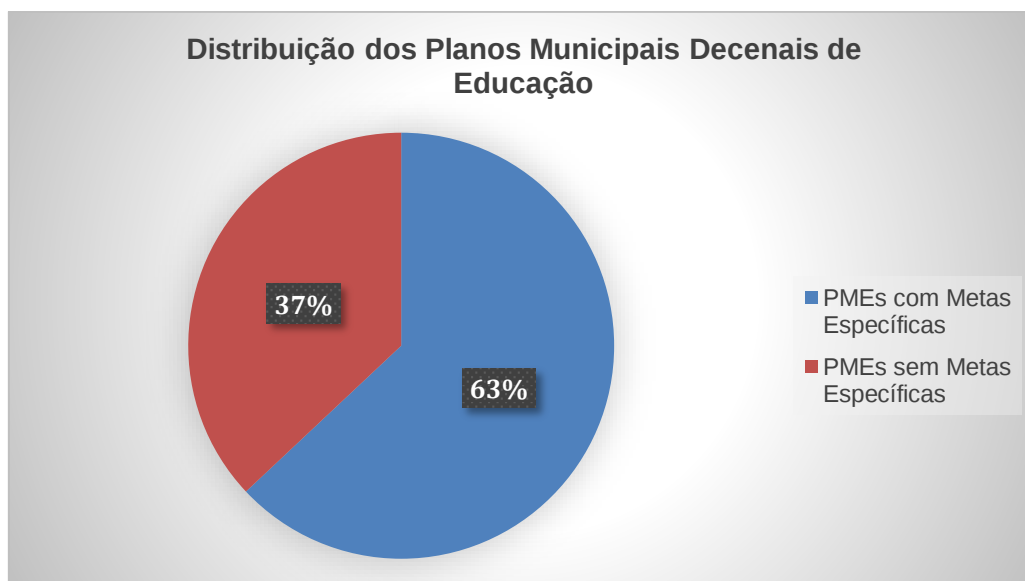
GRÁFICO 2 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE EDUCAÇÃO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2024.

No entanto, apenas 63% desses planos incorporavam metas específicas voltadas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Por outro lado, 37% dos PMDEs não apresentavam estratégias direcionadas especificamente a esse público conforme demonstrado no gráfico a seguir. As estratégias identificadas, em sua maioria, reproduzem a Estratégia 7.24 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), a qual prevê a implementação de políticas de inclusão e permanência escolar para adolescentes em regime de liberdade assistida e em situação de rua.

GRÁFICO 3 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE EDUCAÇÃO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2024.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como objetivo definir diretrizes e metas para aprimorar a qualidade e equidade da educação no Brasil até 2024. O PNE delineia vinte metas específicas que abrangem diversas áreas da educação, visando garantir o acesso universal e a melhoria dos padrões de ensino. O artigo 7º do PNE estabelece a necessidade de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para o cumprimento dessas metas e a execução das estratégias traçadas (Brasil, 2014).

A vigência decenal do PNE², exigida constitucionalmente, assegura a continuidade das políticas educacionais a longo prazo, transcendente aos ciclos governamentais. Essa continuidade é reforçada pela vinculação de recursos financeiros garantidos, o que assegura o compromisso com o financiamento das políticas. Outro aspecto importante é a função de articulação do Sistema Nacional de

² O Projeto de Lei 2614/24 do novo Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta 18 metas a serem alcançadas até 2034 e encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados. Esse novo PNE será responsável por substituir o plano vigente, que abrange o período de 2014 a 2024 e está em processo de prorrogação até 2025. A prorrogação, prevista no Projeto de Lei 5665/23, já foi aprovada pelo Senado e também está em análise na Câmara.

Fonte: Agência Câmara de Notícias

Educação, promovendo a integração e cooperação entre os diferentes entes federativos (Brasil, 2014).

No que diz respeito à escolarização de adolescentes em conflito com a lei, o PNE aborda o tema em uma única estratégia vinculada à meta 7, que está relacionada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB mede o cumprimento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007). A estratégia 7.24 do PNE prevê a implementação de políticas de inclusão e permanência escolar para adolescentes e jovens em regime de liberdade assistida e em situação de rua, conforme os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2014).

Outro marco importante é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 13 de maio de 2016, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Essa resolução prioriza a dimensão educativa sobre o regime disciplinar, enfatizando a escolarização como uma estratégia central para a reintegração social e a reconstrução de projetos de vida, com foco na garantia de direitos (Brasil, 2016).

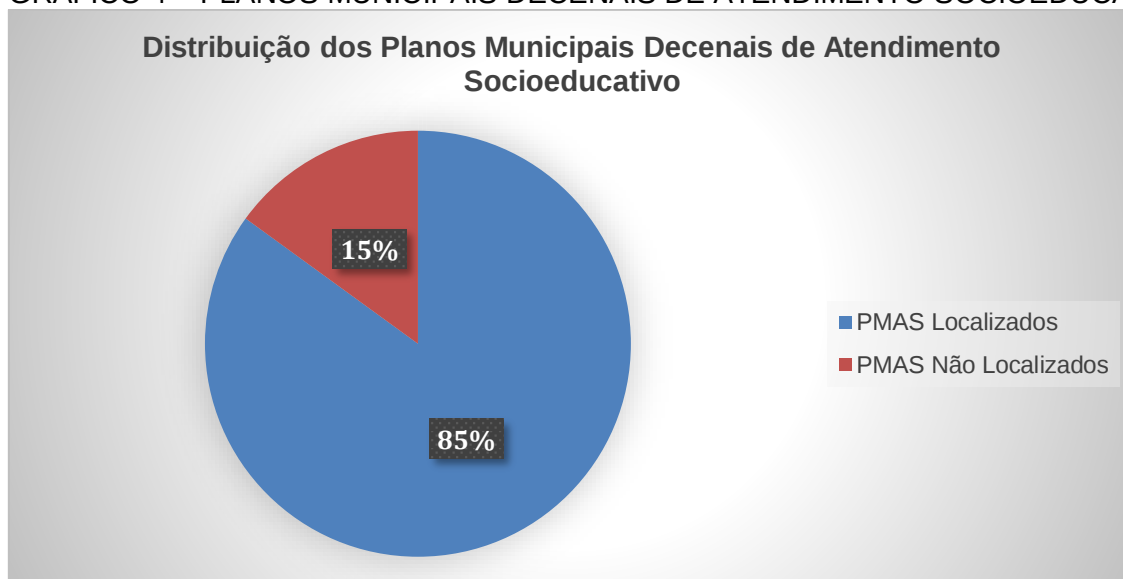
O Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) estabelece 20 metas para a Educação Básica Nacional, mencionando a escolarização de adolescentes em conflito com a lei em apenas uma estratégia, vinculada à Meta 7 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa estratégia prevê a implementação de políticas para inclusão e permanência escolar de adolescentes e jovens em regime de liberdade assistida, garantindo os princípios estabelecidos pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Os municípios que incluem essa meta ou estratégia vinculada à socioeducação em seus Planos Municipais Decenais de Educação, na maioria das vezes, restringem-se à mera reprodução dessa estratégia específica.

A análise abordou também as metas estabelecidas nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, com foco na garantia do direito à educação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Conforme demonstrado no gráfico a seguir, entre os 41 municípios analisados, os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo (PMDAS) foram localizados em 85% dos casos.

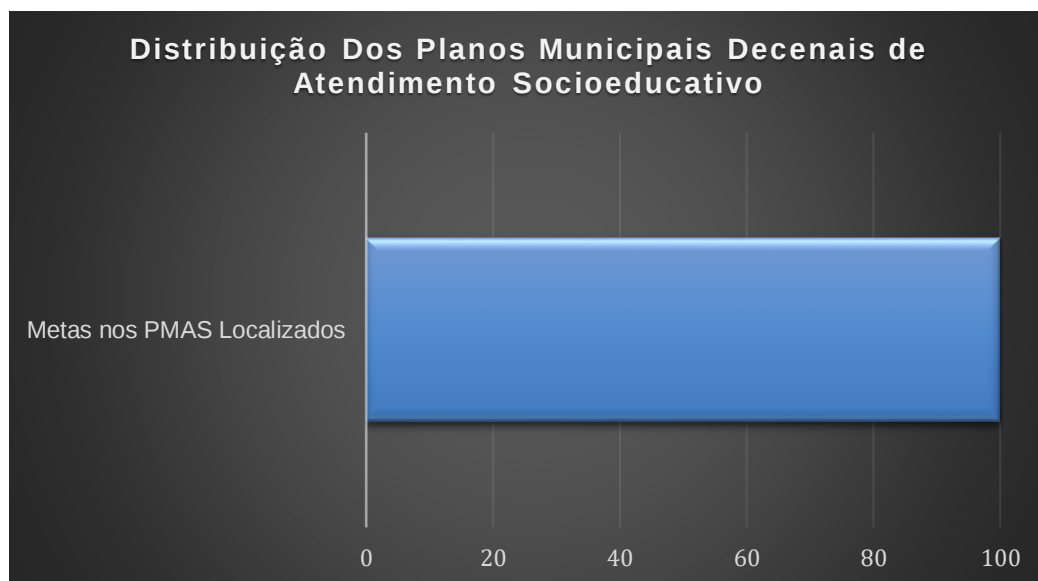
GRÁFICO 4 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2024.

Todos os planos encontrados (100%) apresentavam metas específicas direcionadas a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, evidenciando a atenção a esse público nas estratégias previstas.

GRÁFICO 5 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2024.

No entanto, 15% dos municípios não disponibilizaram os PMDAS em fontes acessíveis, como os sites das prefeituras, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, e tentativas de obtenção dessas informações por meio de contato telefônico e via e-mail com os municípios também não foram exitosas. Essa ausência de dados ressalta as lacunas na transparência e acessibilidade das políticas socioeducativas em âmbito municipal, sugerindo a necessidade de maior rigor na disponibilização pública dessas informações.

Os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo contemplam a escolarização dos adolescentes em conflito com a lei, integrando metas e estratégias diversas no eixo da Educação. Estes planos enfatizam o direito à educação, garantindo não apenas a matrícula e a permanência dos adolescentes no sistema educacional, mas também promovendo a Educação em Direitos Humanos, incentivando a participação em grêmios estudantis, e garantindo a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, os planos preveem o reforço escolar e a formação continuada de gestores e docentes da rede de educação, destacando a importância da valorização desses profissionais para a implementação das políticas educacionais.

Ao estabelecer que os Planos de Atendimento Socioeducativo devem ser elaborados nas três esferas de governo (BRASIL, 2012), e que o Plano Nacional deve

orientar os Planos Estaduais e Municipais, a Lei do SINASE ressalta a importância e a necessidade desses documentos como instrumentos fundamentais para a organização da política. Dessa forma, eles constituem um caminho essencial para que o Sistema funcione com a qualidade e a eficiência educativa exigidas pela política pública de Atendimento Socioeducativo (Francisco; Lima, 2023).

Observa-se que os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo apresentam uma relação mais estreita com as propostas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012). No entanto, embora existam diretrizes e metas estabelecidas tanto nos Planos Municipais Decenais de Educação quanto nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, há uma clara desarticulação entre elas. Nota-se que, em alguns PMDAS, a meta aparece como uma estratégia, sem uma distinção clara entre os conceitos de meta e estratégia, o que resulta na falta de propostas de ação concretas para enfrentar o desafio da inclusão e permanência escolar desses adolescentes, o que evidencia a ausência de complementaridade nos planos e a falta de adequação às realidades específicas dos adolescentes em cada município.

Os conteúdos imprescindíveis para a elaboração dos Planos estão expressos no art. 8º do SINASE:

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Parágrafo único. Os Poderes legislativos, federal, estaduais, distrital e municipais, por meio de suas comissões temáticas pertinentes, acompanharão a execução dos Planos de Atendimento Socioeducativo dos respectivos entes federados (Brasil, 2012, s/p).

A necessidade de dados bem fundamentados e confiáveis exige, de modo geral, a utilização não apenas dos dados públicos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e outros institutos que disponibilizam informações sociopopulacionais sobre crianças, adolescentes e a população em geral, mas também de dados provenientes de diversas áreas das políticas públicas, como assistência social, saúde e educação, além de informações da segurança pública, dos processos no âmbito do Sistema de Justiça e dos mapas da violência, entre outros. A obtenção dessas informações requer a contratação de serviços de pesquisa, os quais podem ser financiados por recursos do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do

Adolescente (FUNCAD) e parcerias com universidades. Além disso, esses dados devem ser atualizados periodicamente para garantir uma avaliação e revisão adequada do Plano Decenal (Francisco; Lima, 2023, p.39).

É relevante pontuar que, nos municípios que não possuem Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo indicados no quadro, foram realizados contatos repetidos tanto por e-mail quanto por telefone. Nessas ocasiões, as secretarias responsáveis frequentemente transferiam a responsabilidade para outras secretarias, evidenciando a ausência de coordenação e a necessidade de um trabalho em rede. Essa situação revela a carência de uma articulação intersetorial capaz de garantir que os adolescentes em conflito com a lei sejam atendidos de maneira que seus direitos sejam assegurados, conforme já discutido nesta pesquisa, e evidencia a complexidade inerente ao atendimento socioeducativo, destacando a imprescindibilidade do trabalho intersetorial para a sua efetividade. No entanto, o que se observa na prática são políticas setoriais, como saúde, educação e assistência, que não mantêm um diálogo articulado. Ainda predomina a cultura dos encaminhamentos dentro das políticas públicas, sem que haja, de fato, um trabalho em rede capaz de promover transformações nas problemáticas sociais que envolvem adolescentes em conflito com a lei.

A efetividade do atendimento socioeducativo requer uma abordagem interdisciplinar, implicando a responsabilização das políticas setoriais no contexto do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas.

De acordo com os autores (Francisco; Lima, 2023):

[...] o fato de que já venceu o segundo período de avaliação dos planos e não temos, ainda, sequer os instrumentos para fazê-lo; não foi também desenvolvido o Sistema Nacional de informação, ferramenta essencial para o processo de avaliação; bem como, falta-nos os parâmetros pedagógicos, de segurança, de gestão e arquitetônico que deveriam estar elaborados e apresentados em âmbito nacional pelo Governo Federal e que, ainda não temos ou não foi devidamente divulgado (Francisco; Lima, 2023, p.46).

É importante compreender que o SINASE (Brasil, 2012) é um subsistema do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), que necessariamente se comunica e interage com os demais subsistemas: Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública (Brasil, 2006a). Isso implica na utilização máxima dos serviços disponíveis na comunidade, integrado com a proteção básica e as demais políticas sociais pelo atendimento ao adolescente em

cumprimento de medida socioeducativa, conforme previsto no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990):

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 1990).

A ideia de incompletude institucional pressupõe a necessidade de um atendimento integrado com outros órgãos do Estado e da sociedade. O princípio estabelecido no Art. 8º, como a essência do Sistema Socioeducativo, que, para se constituir como tal, pressupõe ações integradas e articuladas entre as diversas áreas das políticas públicas é a condição para que a política pública do SINASE (Brasil, 2012) possa funcionar e possa constituir-se como um verdadeiro Sistema.

O papel dos municípios na execução das medidas socioeducativas e na garantia do direito à educação envolve, igualmente, a conformidade dos Planos Municipais com o SINASE (Brasil, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), estabelece, em seus artigos 9º a 11º, os diferentes níveis de responsabilidade no planejamento educacional. Compete à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE). Aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, cabe a elaboração e execução de políticas e planos educacionais que estejam em consonância com as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional (Brasil, 1996).

No contexto das políticas educacionais voltadas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a formulação e implementação dessas políticas têm um papel centrado na garantia de direitos e na promoção da reintegração social desses adolescentes. As responsabilidades dos diferentes entes federativos são claramente delineadas: aos Estados compete criar, desenvolver e manter programas de execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação; aos Municípios cabe a criação e manutenção de programas de atendimento para a execução de medidas socioeducativas em meio aberto; e ao Distrito Federal, de forma cumulativa, são atribuídas as competências dos Estados e dos Municípios (Brasil, 2012).

Em 19 de novembro de 2013, quase dois anos após a promulgação da Lei do SINASE (Brasil, 2012), foi publicado o Plano Nacional Decenal de Atendimento

Socioeducativo (PNDAS), um documento fundamental no cumprimento das exigências do SINASE. O PNDAS estabelece diretrizes que garantem o direito à educação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como para os egressos. O plano reconhece a condição singular desses adolescentes como estudantes e ressalta a escolarização como um componente essencial e estruturante do sistema socioeducativo.

No que tange à atribuição dos municípios, o artigo 5º da Lei do SINASE (Brasil, 2012) enumera competências específicas relacionadas à execução das medidas socioeducativas em meio aberto e à garantia do direito à educação para adolescentes em conflito com a lei. Essas competências incluem o desenvolvimento de programas educacionais que promovam a inclusão, permanência e reintegração social desses adolescentes, assegurando que o direito à educação seja plenamente garantido durante e após o cumprimento das medidas:

- I - formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União e pelo respectivo Estado;
- II - elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, em conformidade com o Plano Nacional e o respectivo Plano Estadual;
- III - criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto;
- IV - editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas do seu Sistema de Atendimento Socioeducativo;
- V - cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e
- VI - cofinanciar, conjuntamente com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa em meio aberto (Brasil, 2012).

Os Estados são responsáveis pela execução das medidas socioeducativas em meio fechado, e, em relação às medidas aplicadas em meio aberto, devem estabelecer parcerias com os municípios, colaborando no atendimento socioeducativo em meio aberto, oferecendo assessoria técnica e financiando a oferta regular desses serviços no âmbito municipal. Aos Municípios, por sua vez, compete a formulação e a implementação do seu próprio Sistema Socioeducativo, bem como a elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo. Além disso, é responsabilidade dos

municípios cofinanciar e executar as medidas socioeducativas em meio aberto (Brasil, 2016b).

A Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, determina em seu Art. 6º que o atendimento educacional a essa população deve ser estruturado de maneira intersetorial e cooperativa, integrando-se com as diversas políticas públicas, tais como assistência social, educação, saúde, esporte, cultura, lazer, trabalho e justiça, entre outras (Brasil, 2016a). No parágrafo único, a Resolução enfatiza que, para a consolidação do princípio da intersetorialidade entre os órgãos que compõem o SINASE, bem como para a estruturação da política de atendimento educacional dos adolescentes, os sistemas de ensino devem adotar medidas coordenadas e colaborativas:

- I - designar uma instância gestora responsável pela implementação e monitoramento da escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e dos egressos;
- II - formalizar mecanismos de cooperação técnica com outros órgãos setoriais para garantir a efetivação das políticas no contexto do SINASE;
- III - participar dos espaços políticos e institucionais responsáveis pela definição e acompanhamento das políticas do SINASE;
- IV - observar os parâmetros estabelecidos pelos sistemas de ensino e pelo SINASE no campo educacional;
- V - manter interlocução constante entre as escolas e os programas de atendimento socioeducativo;
- VI - disponibilizar, a qualquer momento, a documentação escolar dos adolescentes e jovens, particularmente para subsidiar a definição da medida socioeducativa e a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA);
- VII - incentivar a participação dos profissionais da educação na elaboração e no acompanhamento do PIA;
- VIII - articular com organizações, serviços, programas e projetos disponíveis no território, com o intuito de potencializar e complementar as experiências educacionais em andamento;
- IX - assegurar o compromisso com o sigilo das informações dos adolescentes, limitando o acesso a dados sensíveis apenas aos profissionais indispensáveis;
- X - alinhar o PIA às ações desenvolvidas nas unidades escolares, ao projeto institucional e ao projeto político-pedagógico das unidades socioeducativas (Brasil, 2016a).

Nesse processo, os municípios devem observar rigorosamente os parâmetros estabelecidos pelos sistemas de ensino e pelo SINASE (Brasil, 2012) no campo educacional, garantindo uma interlocução contínua entre as escolas e os programas

de atendimento socioeducativo, de modo a assegurar a coerência com as diretrizes educacionais definidas por ambos os sistemas.

Conforme discutido na seção anterior, em alguns municípios, os Planos Municipais Decenais de Educação contemplam metas e estratégias específicas para a educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. No entanto, observa-se uma falta de alinhamento dessas diretrizes com os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, o que evidencia uma desconformidade com o princípio da incompletude institucional. Tal desarticulação reforça a necessidade de uma abordagem intersetorial, que promova de fato uma integração das políticas educacionais e socioeducativas, garantindo assim a proteção integral desses adolescentes. A elaboração de um plano de atendimento socioeducativo deve ter por base o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, levando em consideração a realidade local, mapeando a violência, equipamentos sócio ocupacionais, dados populacionais e situacionais, contextualizando-os à luz da justificativa da sua necessidade de implantação (Arantes; Souza, 2023).

As metas estabelecidas nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo desempenham um papel fundamental na estruturação de políticas públicas voltadas à ressocialização e garantia de direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. No entanto, a ausência de alinhamento entre essas metas e aquelas previstas nos Planos Municipais Decenais de Educação compromete a efetividade das ações voltadas à escolarização desses jovens, evidenciando um cenário de fragmentação institucional. Essa desarticulação contraria o princípio da incompletude institucional, que pressupõe a corresponsabilidade de diferentes setores na proteção integral dos adolescentes. Dessa forma, torna-se imprescindível que os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo sejam formulados a partir de um diagnóstico detalhado da realidade local, considerando fatores como índices de violência, disponibilidade de equipamentos socioassistenciais e dados populacionais. Além disso, a articulação intersetorial entre educação, assistência social e demais políticas públicas é essencial para garantir a efetiva implementação dessas metas, promovendo a inclusão educacional e social dos adolescentes, em conformidade com os princípios do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Diante das análises realizadas, fica evidente que as fragilidades encontradas, tais como a desarticulação entre os planos, a indefinição entre metas e estratégias, e

a ausência de uma cooperação intersetorial eficiente, revelam desafios significativos para a plena implementação das políticas educacionais para adolescentes em medida socioeducativa. A inexistência de um sistema nacional integrado de informações e de parâmetros claros para a avaliação desses planos reforça a necessidade de aprimoramento na gestão e execução de políticas públicas voltadas para essa população. Como afirmam Francisco e Lima (2023):

Ao não se conseguir ter clareza de para onde se precisa ir e qual o caminho e os meios para se chegar a resultados melhores e mais relevantes no trabalho com os adolescentes autores de ato infracional, permanece como melhor solução – no imaginário popular e no populismo dos políticos – a “redução da maioria penal” (Francisco; Lima, 2023, p.44)

Portanto, o fortalecimento da articulação entre os setores envolvidos, aliado ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação contínua, emergem como uma prioridade para a efetividade dos Planos Decenais e para o cumprimento das diretrizes previstas pelo SINASE (Brasil, 2012), garantindo assim a proteção integral e os direitos educacionais de adolescentes em conflito com a lei.

Para realização da análise das categorias, as metas e/ou estratégias dos Planos Municipais Decenais de Educação (PME) e Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo (PMAS), referentes à escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, foram organizadas a partir do quadro a seguir:

QUADRO 5 – METAS REFERENTES À ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

METAS DOS PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE EDUCAÇÃO E PLANOS MUNICIPAIS DECENAIS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO		
Município	Metas no Plano Municipal Decenal de Educação	Metas no Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo
Americana	Não foram localizadas metas/estratégias	Proposta de Ação: Cumprir o capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56 e 57) do ECA e sobretudo incentivar o regresso, a permanência e o sucesso escolar do adolescente em medidas socioeducativas objetivando ampliar as perspectivas de vida; implementar programas de alfabetização de adolescentes e promover métodos

		alternativos que agilizem e permitam o avanço na leitura e escrita. Capacitar professores para: Desenvolver no espaço escolar campanhas educativas de prevenção da violência contra criança e adolescentes voltadas aos alunos e suas famílias; Desenvolver ações de aproximação aos conteúdos do ECA possibilitando aos adolescentes acesso aos instrumentos de proteção dos seus direitos; Estimular a promoção da gestão democrática nas escolas, do protagonismo juvenil e da mediação de conflitos na perspectiva restaurativa; Qualificação profissional aos adolescentes em cumprimento de MSE.
Araraquara	Estratégia: 7.16) garantir e favorecer políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;	. Ações: Executar ações que promovam a participação dos Diretores e pais de alunos nas escolas; Envolver o Conselho municipal de educação no apoio das possíveis intervenções diante ao envolvimento da rede educacional frente às ações de prevenção e articulação dos protocolos; Garantir o fluxo de vagas no ensino formal para todos os adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas, considerando o princípio da territorialidade previsto no ECA; Articular junto a rede formal de ensino a permanência dos adolescentes na escola; Ampliar a participação de profissionais da rede de ensino em ações intersetoriais.
Barueri	Não foram localizadas metas/estratégias	Não há plano. A Secretaria de Educação, após diversas tentativas por e-mail e telefone, inclusive com o CMDCA e Secretaria de Ação Social, encaminhou um documento de Normas Disciplinares, mas não é o PMAS.
Bauru	Meta 7.29:implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;	Metas: Acompanhar matrícula escolar dos adolescentes em MSE através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica; Acompanhamento da trajetória escolar de adolescentes em cumprimento de MSE; Inserção dos adolescentes em MSE em cursos de educação profissional e tecnológica.

Campinas	Estratégia 7.20 - Implementar políticas intersectoriais de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;	Metas: Estabelecer articulação entre Estado e Município para garantir matrícula automática na rede de ensino, mediante estabelecimento de fluxo, dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e pós – medida; Garantir o acesso dos profissionais da educação às formações nas temáticas referentes às medidas socioeducativas; Oferecer cursos de capacitação profissional adequados ao perfil do adolescente em medida socioeducativa, através de parceria com "sistema S"; Aprimorar a comunicação entre os profissionais do sistema socioeducativo e os da educação; Garantir o acesso dos profissionais da educação às formações nas temáticas referentes às medidas socioeducativas SME, MDS; Garantir a inclusão do adolescente do sistema socioeducativo em cursos pré-vestibulares.
Carapicuíba	Estratégia 7.17 - implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;	Metas: Possibilitar o acesso e permanência escolar a todos os níveis de educação formal, a todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, de acordo com sua necessidade; Garantir 100% a matrícula e permanência na escola dos adolescentes em cumprimento de MSE; Formar continuamente os profissionais da educação para atuarem no processo socioeducativo dos adolescentes em cumprimento de MSE; Possibilitar a inserção, reinserção e permanência do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na escola e o acompanhamento sistemático aos que apresentarem dificuldade de aprendizado; Garantir 15% o número de vagas ofertadas para cursos profissionalizantes, em estágios e programas jovem aprendiz.
Cotia	Não Localizado	Não há plano. Somente cronograma definindo as etapas de elaboração.

Diadema	Estratégia 7.19) Ampliar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, bem como a formação dos profissionais e a sensibilização da comunidade , assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.	Objetivos: Estabelecer parcerias com a rede de ensino municipal e estadual visando o cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56 e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso e permanência com qualidade na aprendizagem dos adolescentes na rede formal de ensino ; Promover formação continuada em temas relacionados aos Direitos Humanos e cidadania para os profissionais da rede de ensino; Promover formação continuada em temas relacionados aos Direitos Humanos e cidadania voltados para os adolescentes; Formação continuada aos profissionais da rede de ensino municipal e estadual divulgando amplamente o SINASE e demais legislações que norteiam o atendimento ao adolescente , visando inclusive atenuar a estigmatização dos jovens e famílias; Efetivar a matrícula automática do adolescente e jovem na rede de ensino a qualquer momento de acordo com a Lei 12.594/12 SINASE.
Embu	Não foram localizadas metas/estratégias	Ação: Mobilizar a comunidade escolar para garantir o direito à educação escolar dos adolescentes em medidas socioeducativas de PSC e LA ; Realização de encontros formativos, seminários, palestras, com os profissionais da educação; garantir a inserção dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no ensino regular, formal e, em diferentes modalidades educacionais. Objetivos: Articular a política socioeducativa com a política de educação para a garantia do direito à educação pública (acesso, permanência e sucesso escolar) do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto nos espaços da escola e em diferentes modalidades educacionais. Estratégias: Estímulo à participação dos adolescentes nos espaços de mobilização e atividades complementares à educação escolar: grêmios estudantis, clubes de leitura, festivais, campeonatos, olimpíadas, jogos estudantis, concursos ; articular a política socioeducativa com a política de educação para a garantia do direito à educação pública (acesso, permanência e sucesso escolar) do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto nos espaços da escola e em diferentes modalidades educacionais; garantia de vagas a qualquer tempo e

		série, em diferentes modalidades de educação escolar, definindo estratégias para a permanência e sucesso escolar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativas nas unidades escolares ; inserção de adolescentes em conflito com a lei no desenvolvimento de projetos educacionais que incidam sobre sua formação profissional, inserção no trabalho e protagonismo juvenil e reconhecimento da educação/escola como lugar do conhecimento, das relações éticas e compromisso com as demandas infanto-juvenis.
Franca	Estratégia 7.21.1: Viabilização de política pública que atenda jovens e adolescentes que se encontrem em liberdade assistida e situação de rua, antecedida por amplo debate.	Metas: Jovens em MSE inseridos na rede pública de Educação a qualquer tempo, conforme a demanda; Adolescentes em MSE inseridos na rede escolar próximo a sua residência; Filhos dos adolescentes em MSE inseridos na rede de educação infantil; redução da estigmatização dos adolescentes em MSE, contribuindo para um ambiente escolar acolhedor e uma convivência mais protetiva; manutenção de um canal de comunicação entre a rede de Educação e serviços de MSE, através de um profissional de referência previamente designado por unidade escolar, com vistas à garantia de acesso e permanência do adolescente na rede escolar ; Redução da evasão escolar do público adolescente, ampliando sua permanência nas escolas ; ampliar o índice de matrícula e frequência na rede escolar com encaminhamento mensal da relação daqueles atendidos que não efetuaram matrícula em 30 dias após a data de desligamento do SINASE; 100% das famílias de adolescentes em MSE e egressos, público da educação especial, orientadas sobre o fluxo de inclusão na rede de ensino.
Guarujá	Não foram localizadas metas/estratégias	Metas: Acompanhamento de frequência e matrícula nas escolas através dos dados do Censo Escolar; orientar os sistemas de ensino quanto a garantia da escolarização de adolescentes em MSE ; acompanhamento da inserção de adolescentes em MSE em cursos de educação profissional e tecnológica ; orientar os sistemas de ensino quanto à garantia de escolarização de adolescentes em cumprimento de MSE (unidades de ensino municipal e estadual); estabelecer parâmetros para escolarização e educação profissional no sistema socioeducativo municipal .

Guarulhos	Estratégia 18.2 Implementar, em regime de cooperação com os governos Federal e Estadual, políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA, Lei Federal no 8.069/1990.	Metas: Garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo; inserção do(a) adolescente no ensino formal; acompanhamento da frequência escolar e dificuldades de aprendizado; promoção do incentivo à qualificação profissional através de parceria com a rede de serviços socioassistenciais do município, sempre levando em consideração as áreas de interesse apontadas pelos(as) adolescentes; Promover a formação permanente dos educadores; ofertar formação profissionalizante em parceria com a Secretaria de Educação e a Secretaria de Trabalho destinado aos educandos da Rede Educação Municipal e Estadual de Educação tendo como prioridade a EJA; Garantir vagas no sistema de Educação Básica para todos os adolescentes do sistema socioeducativo e pós medida; Promover a formação da equipe gestora (diretores, coordenadores, vice-diretores e professores mediadores) para estar preparado para acolher e de fato promover a inclusão do aluno; Estabelecer fluxo intersetorial para garantia da escolarização aos adolescentes em MSE; Fomentar a implementação de projetos solidários envolvendo os alunos participantes do Grêmio Estudantil.
Hortolândia	Não foram localizadas metas/estratégias	Sem Plano. O Plano Municipal Decenal Socioeducativo de Hortolândia está em processo de revisão e atualização pela "Comissão Intersetorial de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo", essa revisão passou recentemente por aprovação do CMDCA, razão pela qual ainda não está disponível para consulta no site da Prefeitura de Hortolândia e que ainda não estão em posse da versão final depois da atualização. O CMDCA precisa ainda encaminhar a resolução com o plano, que passará por diagramação e só então será publicado.

Indaiatuba	Ações: Estabelecer parcerias com o Ministério da Justiça para Educação de Jovens e Adultos em liberdade assistida; Assegurar a oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos às pessoas em liberdade assistida, seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação e em regime de colaboração, promovendo a inserção social;	Metas: Garantir a inserção do adolescente no sistema de educação básica; reduzir a evasão escolar; ampliar a oferta de vaga; garantir a matrícula do adolescente no sistema de ensino; Articulação e interação entre orientadores, diretores, familiares; ter acesso ao histórico escolar do adolescente inseridos em Medidas socioeducativas em meio aberto e egresso do sistema socioeducativo; garantir aquisição de conhecimento.
Itapevi	Estratégias: 4.4. Garantir e intensificar, por parte dos órgãos gestores dos Sistemas de Ensino, o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar de todos os alunos, especialmente os beneficiários de Programas de Transferência de Renda e dos alunos que cumprem medida socioeducativa (liberdade assistida), bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;	Sem Plano
Itaquaquecetuba	Não Localizado	Metas: Construção de um novo olhar dos educadores, alunos e funcionários, sobre a situação do adolescente que cumpre a medida socioeducativa. Formação e capacitação permanente da rede de educação, preparando os profissionais para mediação de conflitos. Priorizar a permanência em tempo integral para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas (Mais Educação). E ampliando o programa nas escolas com maior incidência de atos infracionais. Aplicação de medidas de suspensão e transferência compulsória, apenas em casos excepcionais, tendo em vista que tais medidas expõem o adolescente a mais risco. Trabalhar

		com as famílias para valorização do acesso à educação. Realizar encontros de discussões temáticas relacionadas ao cotidiano dos adolescentes, suas famílias e comunidades, através de palestras, Mini-fóruns e debates sobre gênero, geração, raça e etnia, violência, direitos, políticas públicas, etc. Ações de prevenção e identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção e outras situações, que predisponham ao rompimento de vínculos com a escola. Acompanhamento multidisciplinar. Fortalecimento da articulação entre a Rede em Geral, com a finalidade de garantir o trabalho integrado com os adolescentes e suas famílias. Efetivação e fortalecimento das ações de mediação nas Escolas Estaduais, prevenindo o agravamento dos conflitos e a necessidade de Boletins de Ocorrência por motivos banais. Promover práticas mediadoras de conflito. Divulgação em toda a Rede para ingresso ao Ensino de Jovens e Adultos em programas como EJA, CEEJA e ENCEEJA. Articulação e sensibilização do adolescente e sua família, quanto ao retorno à escola. Garantir o transporte escolar, quando a escola for distante de sua residência ou conforme a necessidade do adolescente. Garantir vagas aos adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas em todas as séries do ensino regular, inclusive em programas de ensino de Jovens e Adultos.
Jacareí	Não Localizado	Estratégias: Realização de encontros formativos, seminários, palestras, com os profissionais da educação; estabelecimento de protocolo entre a SME-Escolas e SAS-CREAS para garantir a inserção dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no ensino regular, formal e, em diferentes modalidades educacionais; participação dos profissionais da educação no processo de elaboração do Plano de Individual de Atendimento (PIA) dos adolescentes com os profissionais do CREAS; elaborar estratégias para a sensibilização dos adolescentes e famílias sobre a importância da educação (escolar e geral) para a qualidade de vida e o desenvolvimento da autonomia e habilidades sociais; estímulo à participação dos adolescentes nos espaços de mobilização e atividades

		complementares à educação escolar: grêmios estudantis, clubes de leitura, festivais, campeonatos, olimpíadas, jogos estudantis, concursos, TICs; articulação com os órgãos municipal e estadual da educação, em regime de colaboração, para a implementação da Lei nas unidades escolares (currículo e produção de material didático); inserir adolescentes em conflito com a lei no desenvolvimento de projetos educacionais que incidam sobre sua formação profissional, inserção no trabalho e protagonismo juvenil e reconhecimento da educação/escola como lugar do conhecimento, das relações éticas e compromisso com as demandas infanto-juvenis; garantia de vagas a qualquer tempo e série, em diferentes modalidades de educação escolar, definindo estratégias para a permanência e sucesso escolar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativas nas unidades escolares; realização de levantamento dos espaços de formação profissional existentes no município propiciando a articulação entre os projetos educacionais e os de formação profissional e trabalho.
Jundiaí	Não Localizado	Metas: Criação de parcerias com escolas técnicas, buscando incluir 100% (cem por cento) dos adolescentes em MSE ou que já cumpriram MSE em cursos de formação voltados para o mercado de trabalho; compra de cursos profissionalizantes, de acordo com o perfil dos adolescentes para atendimento de 100% (cem por cento) dos adolescentes em cumprimento de MSE; elaboração e vigência de Plano para Formação Inicial e Continuada para os profissionais do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo (SIMASE) com base nos parâmetros de gestão, teórico-metodológicos e curriculares das Escolas Estadual e Nacional de Socioeducação, observando os princípios do ECA e a promoção de uma cultura de direitos humanos; inclusão, nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais estaduais e municipais, de estratégias didático-pedagógicas que enfrentem as questões relacionadas à escolaridade e priorizem a superação da estigmatização dos adolescentes; assegurar a permanência de 100% (cem por cento) dos adolescentes em MSE na escola garantindo aprendizagem adequada ao seu nível de desenvolvimento

		biopsicossocial, com a ampliação de espaços e oportunidades, visando à conclusão do ciclo; Garantir que 100% (cem por cento) dos adolescentes, ao encerrarem o cumprimento de MSE, estejam com a documentação atualizada, inseridos no sistema de ensino e em atividades de contra turno escolar, especialmente atividades voltadas para ingresso no mercado de trabalho .
Limeira	Estratégia: Fortalecer, com apoio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.	Metas: Garantia de oferta e acesso à educação de qualidade , atividades esportivas, de lazer, cultura e profissionalização; valorização dos profissionais e garantia de formação continuada .
Marília	Não foram localizadas metas/estratégias	Diretrizes: Garantir a oferta e acesso à educação de qualidade, à profissionalização , às atividades esportivas, de lazer e de cultura no centro de internação e na articulação da rede, em meio aberto e semiliberdade; garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos , considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo.
Mauá	Estratégia 7.9) implementar, em regime de colaboração, políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente	Ações: Garantir o acesso à educação para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa ; estabelecer fluxos e protocolos entre Fundação CASA, Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino de Mauá para garantir o acesso imediato à matrícula escolar do adolescente; estabelecer fluxos e protocolos entre Assistência Social, Educação municipal e estadual para garantir o acesso imediato à matrícula escolar do adolescente e sua permanência ; construir um Sistema de Informações ágil e integrado referente a matrícula, frequência e permanência escolar dos adolescentes atendidos no meio aberto ; estabelecer protocolo de mediação de conflitos escolares visando reduzir a evasão escolar de adolescentes ; realizar campanhas de

		orientação coletivas com agentes escolares visando eliminar a discriminação contra adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.
Mogi das Cruzes	Estratégia 8.2: Adotar, em regime de colaboração com o Governo do Estado e a União, políticas voltadas para a inclusão e permanência na escola de jovens em regime de liberdade assistida e situação de rua;	Metas: Criar metodologias e ações adequadas para suprir deficiências na formação escolar dos adolescentes que já tenham completado o ensino fundamental e garantir, aos que precisam, a conclusão do ensino fundamental, nas esferas municipal e estadual; criar metodologias e ações adequadas para o aproveitamento escolar dos adolescentes o ensino médio; criar metodologias e ações para estimular e apoiar adolescentes em fase de conclusão do ensino médio a ingressar no ensino superior; garantir prioridade de vaga escolar aos jovens que já atingiram a maioridade civil; diversificar a oferta de vagas de educação profissional aos adolescentes , adotando a contratação de cursos por meio de ata de registro de preços e priorizando os adolescentes em cumprimento ou egressos nas ações de capacitação promovidas pelo governo municipal, em especial o programa CRESCER da Secretaria da Educação; implantar, junto à Secretaria de Desenvolvimento, ações e estratégias que busquem, com prioridade, a inserção profissional dos adolescentes em cumprimento ou egressos de MSE no programa Jovem Cidadão "Time do emprego" - Emprega Mogi e Aprendiz Legal; garantir a prioridade dos adolescentes em cumprimento ou egresso de medidas socioeducativas no acesso a bolsas de estudos do sistema S (SESI, SENAI e SENAC); garantir a criação de vaga de estágio de ensino fundamental e médio e do programa aprendiz legal a partir de 14 anos dentro da prefeitura de Mogi, garantindo a prioridade do adolescente em cumprimento de MSE; implantar programa anual de formação continuada aos de profissionais envolvidos nos serviços socioeducativos, educadores e orientadores de medidas.

Osasco	Estratégia 7.20) Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;	Sem Plano.
Piracicaba	Não foram localizadas metas/estratégias	Objetivos específicos: Encaminhar e/ou acompanhar o adolescente na rede de ensino do município;
Praia Grande	Não foram localizadas metas/estratégias	Metas: Acompanhamento escolar dos adolescentes em MSE; garantir a vaga escolar ao adolescente no ensino regular de acordo com a idade; garantir a vaga escolar na EJA independente do período de inscrição respeitando a legislação; ampliação do nº de escolas municipais e estaduais de Educação de Jovens e adultos e EJA digital; incentivar a permanência e o bom desempenho escolar ; atendimento prioritário para adolescentes de 12 a 14 anos em cumprimento de MSE em Unidades Estaduais de período integral e complementação educacional do município; articulação com a rede estadual e municipal para garantir a vaga dos adolescentes.
Presidente Prudente	Estratégia 7.25) fortalecer políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, por meio de ações intersetoriais no âmbito do poder público municipal , assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com observância à Lei nº 13.010/2014, denominada “Menino Bernardo”;	Metas: Atendimento diferenciado aos adolescentes com dificuldades de aprendizado, considerando suas especificidades; desenvolver projeto piloto na educação com estratégias diferenciadas considerando as características individuais de cada aluno – dificuldade de atenção, uso de drogas, indisciplina, dificuldade para lidar com regras, dificuldade de aprendizagem, vivência infracional; proporcionar formação continuada para a Rede de Serviços.

Ribeirão Preto	Estratégia 5.3.13 Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios previstos na Lei 8069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).	Metas: Estabelecer articulação entre Estado e Município para garantir matrícula automática na rede de ensino , mediante estabelecimento de fluxo dos adolescentes em cumprimento de MSE em meio aberto e pós-medida em meio fechado; garantir matrícula automática na rede de ensino municipal e estadual a todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa , inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; oferecer cursos de capacitação profissional adequada ao perfil do adolescente em medida socioeducativa ; realizar parceria com SME, SEE e SS para viabilizar o acesso do adolescente às formações para o mundo do trabalho / profissionalização ; aprimorar a comunicação entre os profissionais do sistema socioeducativo e os da educação; garantir o acesso dos profissionais da educação às formações nas temáticas referentes às MSE ; estimular parcerias entre escolas e executoras de MSE para realização do acompanhamento periódico dos adolescentes; garantir a inclusão do adolescente do sistema socioeducativo em cursos pré-vestibulares.
Rio Claro	Não foram localizadas metas/estratégias	Metas: Supervisionar a frequência e aproveitamento escolar do adolescente, podendo promover também sua matrícula ; formação e fortalecimento de Grêmios Estudantis; formar os profissionais da Educação no conhecimento das medidas socioeducativas ; garantir que 100% dos adolescentes desinternados do Centro sejam inseridos e permaneçam no ensino regular; elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) até o 3o (terceiro) ano de vigência deste Plano e, até o final da vigência, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Santo André	Estratégia 7.21 - Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);	Metas: Acompanhar permanência e o sucesso na escola , por meio de coleta periódica de informação pelo técnico de referência do CREAS ou CRAS ao qual a família está referenciada; capacitar educadores em todas as escolas do município , cobrindo todos os turnos, para atuarem como referência para os adolescentes em MSE.
Santos	Estratégia 7.19 - Ampliar as políticas intersetoriais de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.	Metas: Garantir o fluxo de vagas no Ensino Formal para todos os adolescentes do sistema Socioeducativo em cumprimento de medidas, a inclusão desses jovens na EJA e EJA digital , promovendo a formação e qualificação – noturno e diurno; criar um novo mecanismo de monitoramento, para auxiliar no desenvolvimento educacional, com o objetivo de mantê-lo prosseguindo no sistema educacional; garantir a oferta e acesso à educação de qualidade, à profissionalização , as atividades esportivas, de lazer e de cultura no centro de internação e na articulação da rede, em meio aberto e semiliberdade; garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo; eleição de 1 profissional de referência por unidade escolar (para tratar de assuntos referentes ao acolhimento dos adolescentes bem como garantir seus direitos no ambiente escolar) e 1 profissional de referência na Central de Vagas para mediar o acesso do adolescente na escola (matrícula a qualquer tempo do ano letivo em local próximo à sua residência) ; reuniões bimestrais com a escola (profissional de referência, direção escolar e orientador educacional e profissional do setor de medidas); estabelecimento de fluxo de envio de relatório pedagógico (frequência e aproveitamento escolar); matrícula do adolescente na unidade escolar em três dias.

São Bernardo do Campo	Estratégia 7.21) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;	Ações: Prioridade de atendimento na efetivação das matrículas nas creches para os/as filhos/as e irmãos/ãs dos (as) adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa; efetivação de um currículo escolar visando ampliação de acesso e permanência dos educandos no contexto escolar, com ações de prevenção, mediação de conflitos e práticas restaurativas; fortalecimento da abordagem curricular e da prática educativa acerca da adolescência, vulnerabilidade social, atos infracionais, práticas restaurativas e direitos humanos; promover o acesso e a permanência dos adolescentes em cumprimento de medida nas unidades escolares municipais e estaduais; Ampliação do atendimento da EJA nos próximos anos, chegando à porcentagem mínima de 20% de jovens fora da escola; garantia da reinserção na educação formal dos adolescente e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, de maneira acolhedora e efetiva, zelando pela frequência e permanência escolar; Mobilização das equipes escolares no intuito de oportunizar aos adolescentes e jovens, estratégias para superação das defasagens e dificuldades de aprendizagens diagnosticadas; integração do atendimento socioeducativo à Proposta Pedagógica da Escola e ao Plano de Gestão Escolar; criação e fortalecimento de Grêmios em todas as escolas públicas e privadas.
São Carlos	Não Localizado	Não
São José do Rio Preto	Estratégia: implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 -Estatuto da Criança e do Adolescente;	Metas: Garantir vaga escolar a 100% dos adolescentes inseridos em medida socioeducativa facilitando o acesso e permanência na rede de ensino; fortalecimento dos Conselhos, Colegiados e Grêmios nas escolas a fim de promover o protagonismo juvenil; fortalecer a abordagem curricular com temas transversais e transdisciplinares sobre as questões da adolescência, vulnerabilidade social, atos infracionais e direitos humanos; continuidade e ampliação de Programas de atividades de Jornada ampliada no contraturno escolar .

São José dos Campos	Estratégia 8.2 Implementar, em colaboração com o Estado e a União, políticas integradas e intersetoriais voltadas para a inclusão e permanência na escola de adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – ECA.	Metas: Inserir no Plano Municipal Decenal de Educação a prioridade do acesso a rede de ensino; definir os procedimentos para a acolhida do adolescente em cumprimento da medida, na inserção escolar e profissionalizante a fim de garantir a permanência; assegurar vagas para adolescentes em medida socioeducativa no sistema de ensino (rede municipal e estadual) considerando suas necessidades; qualificar a rede de ensino para o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, SEM DISCRIMINAÇÃO; fomentar o acesso à Educação Superior para aqueles adolescentes em cumprimento de medida que finalizarem o Ensino Médio.
São Paulo	Estratégia 3.26. Implementar, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo e a União, políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990).	Metas: Inclusão, nos projetos político pedagógicos das unidades educacionais municipais, de estratégias didático pedagógicas que considerem a condição peculiar de desenvolvimento dos adolescentes, a fim de enfrentar as questões relacionadas à escolaridade priorizando a superação da estigmatização dos adolescentes; Indicação de um Coordenador Pedagógico, no âmbito da unidade educacional, como referência para acompanhamento da efetivação dos respectivos PIAs; Implementação do Termo de Convênio celebrado em 12.12.2014 entre SEE, SMADS, SME e Fundação Casa, que tem como objeto a oferta de educação básica para adolescentes e jovens que estão em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto; Realização de reuniões semestrais para discussão de questões relacionadas às dificuldades de ensino-aprendizagem, de preconceito e atitudes discriminatórias com a participação da rede intersetorial; Assegurar a permanência dos adolescentes na escola garantindo aprendizagem adequada ao seu nível de desenvolvimento biopsicossocial, com a ampliação de espaços e oportunidades, visando à conclusão do ciclo; Ampliar o número de unidades educacionais que apresentem projeto para educação em tempo integral, considerando a perspectiva intersetorial; Ampliação das vagas do EJA, garantindo a periodicidade semestral das turmas de EJA Noturno, visando assegurar a reinserção dos adolescentes e jovens; Divulgação e aprofundamento de conhecimentos sobre

		o manual de procedimentos para matrícula.
São Vicente	Objetivos e Metas: 24. Assegurar, na proposta pedagógica da escola o atendimento às crianças e adolescentes com necessidades especiais e aos jovens em situação de conflito com a lei.	Metas: Garantia de reinserção à escolarização formal, com matrícula automática ; Inserção no contexto escolar, minimizando a evasão e preservando o direito de igualdade, respeitando a condição peculiar de desenvolvimento do adolescente.
Sorocaba	Não foram localizadas metas/estratégias	Diretrizes: a)Qualificação do atendimento socioeducativo no município; b) Incentivo ao protagonismo, participação e autonomia dos adolescentes; c) Criação de mecanismos de prevenção, mediação de conflitos e práticas restaurativas; d) Garantia de oferta e acesso à educação de qualidade , atividades esportivas, de lazer, cultura e profissionalização ; e) Valorização dos profissionais da socioeducação e formação continuada ; f) Gestão compartilhada entre as três esferas de governo em cofinanciamentos; g) Integração das políticas públicas no atendimento do adolescente envolvido com ato infracional, e suas famílias; h) Primazia das medidas socioeducativas de meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade); i) Valorização do PIA como instrumento para salvaguardar o atendimento e acompanhamento personalizado do adolescente.

Sumaré	Estratégia 21.25 Contribuir com as políticas de inclusão e permanência na escola, garantindo parcerias com o Conselho Tutelar e Vara da Infância e Juventude, para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, bem como garantia presencial dos suportes devidos nas unidades escolares;	Ações/Metas: 1. Contribuir para a construção de um novo olhar dos educadores em relação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa; 1.1. Construir estratégias diferenciadas para o trabalho com os adolescentes em medida socioeducativa, considerando as suas características individuais, de modo a estimular sua permanência na escola e prevenir a evasão escolar; 1.2. Iniciar reflexões sobre práticas restaurativas como alternativas de mediação de conflitos; 1.3. Estimular a inclusão de educadores no processo de qualificação e capacitação dos profissionais que atuam no Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo; 2. Garantir matrícula imediata e manutenção do adolescente na rede de ensino; 2.1. Criar mecanismos de comunicação e de articulação para que o adolescente egresso da Fundação Casa esteja com a documentação atualizada e necessária para sua matrícula na rede; 2.2. Manter um cadastro atualizado da oferta de EJA nas escolas; 2.3. Comunicar ao Conselho Tutelar e EE os casos de evasão escolar; 3. Assegurar a Entidade Executora o acesso ao sistema de disponibilidade de vaga na rede de ensino, visando agilizar o encaminhamento de matrícula; 3.1. Implementar fluxo de trabalho que contemple a referência e a contrarreferência para o atendimento ao adolescente em relação a sua inclusão na rede de ensino; 3.2. Garantir a ampliação de vaga escolar na EJA, nas seis macro regiões. (Centro, Picerno, Matão, Área Cura, Salerno e Nova Veneza); 4. Assegurar a aplicação da prova de reclassificação e classificação 4.1. Orientar os responsáveis do adolescente sobre a solicitação da prova de classificação ou reclassificação para verificar a defasagem escolar entre idade e série, sendo que tal aplicação poderá ser feita em qualquer época do ano; 5. Assegurar transporte para os adolescentes devidamente matriculados na rede de ensino; 5.1. Criar mecanismos que garantam o fornecimento de transporte coletivo aos adolescentes devidamente matriculados na rede de ensino, cuja escola se localiza acima de 2 km de distância de sua residência; 6. Articular a ampliação do atendimento no Centro de Integração de Recursos de Aprendizagem e Saúde Escolar. (CIRASE); 6.1. Ampliar a cobertura de
---------------	---	---

		atendimento do CIRASE para adolescentes e jovens que frequentam o ensino fundamental I e II; 7. Incluir as escolas como espaços de prestação de serviços à comunidade; 7.1. Incentivar e difundir junto às unidades escolares a abertura de espaços para o cumprimento da PSC; 7.2. Designar profissionais de referência em cada escola para articulação com a EE quanto ao cumprimento de MSE na rede regular de ensino; 8. Garantir a oferta de vagas na Educação Infantil para filhos de adolescentes em MSE; 8.1. Assegurar a inclusão em creche e pré-escola para os filhos dos adolescentes em cumprimento de 8.2. Promover ações articuladas e intersetoriais cumprimento de medida para o devido acompanhamento da situação desses adolescentes, visando o atendimento integral; 9. Estimular a implementação de ouvidoria na rede municipal de ensino; 9.1. Desencadear reflexões que subsidiem a criação de uma ouvidoria na rede municipal de ensino.
Suzano	7.24. Estratégia Nacional: Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.	Metas: Realizar ações preventivas nas áreas da educação, cultura, esporte, lazer e formação profissional; realizar palestras socioeducativas nas escolas.
Taboão da Serra	Estratégia 3 - Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;	Objetivos/ Resultados esperados: Estabelecer parcerias com a rede de ensino municipal e estadual visando o cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56 e 57) do ECA e sobretudo a garantia de regresso e permanência com qualidade na aprendizagem dos adolescentes na rede formal de ensino ; verificar a quantidade de adolescentes que foram reinseridos e permaneceram na rede de ensino; capacitar professores para: Desenvolver no espaço escolar campanhas educativas de prevenção da violência contra criança e adolescentes voltadas aos alunos e suas famílias; Desenvolver ações de aproximação aos conteúdos do ECA possibilitando aos adolescentes acesso aos instrumentos de proteção dos seus direitos; Estimular a

		promoção da gestão democrática nas escolas, do protagonismo juvenil e da mediação de conflitos na perspectiva restaurativa; Qualificação profissional aos adolescentes em cumprimento de MSE. Acesso e permanência na rede formal de ensino; Efetivação da matrícula a qualquer tempo; Reforço de aprendizagem; garantir a oferta de EJA; Capacitação dos profissionais da rede de educação; criar e efetivar programas voltados para recuperação e reforço da aprendizagem; efetivar os grêmios estudantis, conforme estabelecido na Lei 7398/85.
Taubaté	Estratégia 7.23 Jovens em regime de liberdade assistida e situação de rua. Implementar, juntamente com os órgãos competentes envolvidos e responsáveis legais, políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.	Proposta de Ação/Estratégias: Incentivar o regresso, a permanência e o sucesso escolar do adolescente em cumprimento de MSE, objetivando ampliar as perspectivas de vida, garantindo o acesso à educação conforme preconiza a legislação; realizar acompanhamento pelo NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – de forma sistemática a fim de proporcionar condições necessárias para permanência escolar; em casos de evasão realizar busca ativa para conhecer as causas e apresentar propostas de novas possibilidades para retorno ao sistema educacional; Construção de PDI – Plano de Desenvolvimento Individual com avaliação diagnóstica e adaptação curricular caso haja necessidade; Implementar programas de alfabetização de adolescentes e promover métodos alternativos que agilizem o desenvolvimento de habilidades que se encontram em defasagem escolar idade/série; Inserir os adolescentes em cumprimento de MSE com defasagem idade-série no Programa REDES e ampliar o atendimento do Programa REDES a todas as unidades escolares do município; Diminuir em 100% a defasagem idade-série; Realizar encontro de rede com NAPE, REDES, CREAS, Unidade Executora de MSE para acompanhamento do adolescente no sistema educacional; Estabelecer cronograma de reuniões trimestral a fim de realizar discussões e estudos de casos com vistas a construção de estratégias coletivas de intervenção; Permanência dos adolescentes em cumprimento de MSE no sistema educacional de forma que apresentem resultados significativos; Implementar o Sistema de Ensino EJA (Educação de Jovens e

		Adultos) do Ensino Fundamental II – 6º a 9º, possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental aos adolescentes em cumprimento de MSE; Ofertar o Sistema de Ensino EJA Fundamental II nas unidades escolares que já ofertam o Sistema EJA Fundamental I; Garantir o acesso à educação de todas as formas, inclusive através de parcerias que possibilitem alternativas para adequação da necessidade do adolescente, tendo em vista a conclusão de seus estudos; Oferecer possibilidade de acesso à educação através do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – do Sistema EJA EAD oferecido pela Escola SESI, através de parceria firmada entre SEDIS e SESI; 100% dos adolescentes em cumprimento de MSE inseridos no sistema educacional; Proporcionar formação continuada, a partir de cronograma estabelecido, ao trio gestor e aos educadores, com possibilidade de adaptação curricular e sensibilização da equipe; Apresentar cronograma de encontros entre trio gestor (diretor , coordenador e supervisor), profissionais da Assistência e equipe de execução de MSE, para formação discussão e aproximação dos mesmos à realidade dos adolescentes atendidos nas MSE; Apresentar cronograma de encontros com os educadores das unidades escolares, que atendem no sistema de ensino, adolescentes em cumprimento de MSE, para sensibilização e construção coletiva de estratégias de intervenção.; Ampliação da capacidade de construção de novas práticas e estratégias que garantam a permanência dos adolescente em cumprimento de MSE no ambiente escolar; Desenvolver cursos de educação profissional e tecnológica aos adolescentes em MSE, preparando ao mercado de trabalho, fomentando o empreendedorismo e as relações interpessoais, observadas as ressalvas da legislação pertinente.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A organização dos dados permitiu a identificação das seguintes categorias de investigação nas metas estabelecidas nos Planos Municipais Decenais de Educação e nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo: Inclusão, (re) inclusão e permanência escolar dos adolescentes em medida socioeducativa;

Qualificação Profissional dos Adolescentes em Medidas Socioeducativas; Formação Continuada dos Profissionais da Educação que atuam com adolescentes em Medidas Socioeducativas; Participação em Grêmios Estudantis e Protagonismo Juvenil; Complementaridade ou Contradição entre os Planos.

Através da análise dos dados, a discussão a seguir se fundamenta na perspectiva sócio histórica, que busca encontrar no particular, significados para entender o social e compreender todo o contexto: “[...] articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence [...]” (Freitas, 2002, p. 22).

5.2 Inclusão, (re) inclusão e permanência escolar de adolescentes em medida socioeducativa

Os Planos Municipais Decenais de Educação focam na inclusão e permanência do adolescente na escola, e em contrapartida, os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo ampliam essas metas para outras categorias.

Dos 41 municípios analisados, apenas 3 não replicam estritamente a meta 7 do PNE (Brasil, 2014) em seus Planos Municipais Decenais de Educação, conforme demonstra o quadro:

QUADRO 6 – PLANOS MUNICIPAIS DECENAIIS DE EDUCAÇÃO QUE NÃO REPLICAM A META 7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Indaiatuba	Ações: Estabelecer parcerias com o Ministério da Justiça para Educação de Jovens e Adultos em liberdade assistida; Assegurar a oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos às pessoas em liberdade assistida, seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação e em regime de colaboração, promovendo a inserção social;
Itapevi	Estratégias: 4.4. Garantir e intensificar, por parte dos órgãos gestores dos Sistemas de Ensino, o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar de todos os alunos, especialmente os beneficiários de Programas de Transferência de Renda e dos alunos que cumprem medida socioeducativa (liberdade assistida), bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

São Vicente	Objetivos e Metas: 24. Assegurar, na proposta pedagógica da escola o atendimento às crianças e adolescentes com necessidades especiais e aos jovens em situação de conflito com a lei.
-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nesses municípios, as metas referem-se à inserção e reinserção escolar, monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos adolescentes em liberdade assistida, bem como a oferta de vagas. É relevante observar que, no caso do município de Indaiatuba-SP, a ação de direcionar os adolescentes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desconsidera alternativas que possibilitem a inclusão desses indivíduos no ensino regular:

Ações: Assegurar a oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos às pessoas em liberdade assistida, seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação e em regime de colaboração, promovendo a inserção social (Indaiatuba. Lei nº 6.459, de 24 de junho de 2015, p.114).

Essa ação reflete o estigma sofrido por adolescentes em atendimento socioeducativo no ambiente escolar, particularmente aqueles que cumprem medidas em meio aberto. Como aponta o Parecer CNE/CEB 2015:

O estigma geralmente marca os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa. Um dos principais desafios para o acompanhamento realizado pelos serviços e programas é o combate ao preconceito institucional, seja na escola ou em outras unidades das demais políticas setoriais. O fato de estar cumprindo medida socioeducativa em meio aberto não dá direito à escola, ou a qualquer outra instituição, a rotular o adolescente. Às vezes, essa discriminação se manifesta não só na recusa à realização da matrícula, mas também no olhar, nas palavras, no “medo” ou na indiferença. Deve-se compreender que o cumprimento de uma medida socioeducativa é uma situação transitória e que o adolescente deve ser visto como os demais alunos (Brasil. Parecer CNE/CEB, 2015, p.20).

O processo de escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto deve ocorrer no ensino regular e a violação do direito à matrícula escolar é vetado em qualquer circunstância. (Brasil, 2016).

Quando se trata de escolarização, é importante compreender que a ruptura entre adolescente e escola se dá por um conjunto de fatores que não podem ser

analisados somente como uma questão de escolha individual. O adolescente autor de ato infracional encaminhado à escola muitas vezes não consegue efetuar a matrícula por distintas razões, entre as quais está a resistência da própria escola, motivada por desconhecimento das leis ou em virtude de estigmas e preconceitos direcionados a esses adolescentes, muitas vezes alvos de discriminação, mesmo quando buscam romper com as trajetórias no meio infracional (Seabra; Oliveira, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pela Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, do Ministério da Educação (MEC), impõem ao sistema de ensino a obrigação de garantir a matrícula de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em qualquer momento do ano letivo. No caso das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), em parceria com a Secretaria de Educação do Município, deve assegurar a inserção desses adolescentes na etapa ou modalidade de ensino correspondente ao seu nível de aprendizagem. O processo de escolarização deve ocorrer no âmbito do ensino regular, sendo vedada a recusa de matrícula em qualquer circunstância (Brasil, 2016).

Nas Medidas Socioeducativas em Meio Fechado, a legislação brasileira também garante o direito à educação dos adolescentes, conforme estabelecido no ECA e no SINASE. O artigo 124 do ECA prevê que adolescentes em internação têm direito à educação escolar, devendo ser oferecidos estudos que visem à reintegração social, incluindo a escolarização regular. O artigo 70 do SINASE (Brasil, 2012) determina que o planejamento das atividades educacionais deve ser individualizado e integrado ao plano de atendimento do adolescente, respeitando sua idade, interesses, aptidões e necessidades formativas. Entretanto, conforme destacado por Patto (2007), a educação voltada para adolescentes considerados "desviantes" frequentemente resulta em formas de "inclusão marginal". Embora o acesso à educação tenha se universalizado, ainda que de forma inadequada, a permanência dos alunos no sistema escolar não segue a mesma tendência (Cardoso; Fonseca, 2019). Sobre isso, Arroyo (2007, p.794) afirma que:

Nas instituições educativas está se instalando e legitimando uma forma nova de exclusão: rejeitar, expulsar, não matricular alunos tidos como violentos, por não se conformarem com a concepção de cidadania ordeira, participativa, desde que crítica, tão proclamada em décadas recentes.

Já nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, as metas relacionadas à inclusão, (re) inclusão e permanência escolar se ampliam para um entendimento que aponta para educação como formação humana. Tanto é assim que uma das metas e estratégias estabelecidas é o cumprimento das diretrizes do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especialmente os artigos 53, 54, 56 e 57. Este capítulo aborda o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, assegurando que crianças e adolescentes tenham acesso à educação que promova o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. O artigo 53, por exemplo, destaca direitos fundamentais como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o respeito por parte dos educadores, o direito à contestação de critérios avaliativos e a participação em entidades estudantis. Adicionalmente, é assegurado o direito à matrícula em escolas públicas e gratuitas, próximas à residência, com garantias de vagas para irmãos que frequentem a mesma etapa de ensino da educação básica.

O artigo 54 impõe ao Estado o dever de garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, atendimento educacional especializado a crianças com deficiência, e acesso a creches e pré-escolas, além de assegurar programas suplementares de apoio ao ensino. A responsabilidade de monitorar a frequência escolar e a oferta adequada do ensino obrigatório também é explicitada, com sanções para o poder público em caso de descumprimento.

O artigo 56 determina que os dirigentes escolares comuniquem ao Conselho Tutelar casos de maus-tratos, evasão escolar recorrente e altos índices de repetência entre os alunos. Por fim, o artigo 57 incentiva o poder público a estimular pesquisas e novas abordagens educativas com o objetivo de promover a inclusão de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (Capítulo IV – ECA - Brasil, 1990).

Contudo, na prática, observa-se uma resistência por parte das escolas em acolher esse público, evidenciando que a educação como direito fundamental ainda não foi plenamente efetivada (Cardoso; Fonseca, 2019).

Essa situação é particularmente crítica para adolescentes em Medidas Socioeducativas em Meio Fechado, conforme levantamentos realizados pelo SINASE e pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) em 2012. Esses levantamentos indicam que a escolaridade dos adolescentes internados é significativamente inferior à média nacional, refletindo uma lacuna estrutural nas

políticas públicas de educação. Essa exclusão educacional está muitas vezes enraizada em contextos sociais e familiares de desvalorização da educação e, processos excludentes da própria instituição escolar, reforçando ciclos de marginalização.

A falta de uma metodologia eficaz no sistema educacional para manter esses adolescentes na escola agrava a situação. Mesmo quando sujeitos à medida de Internação em Estabelecimento Educacional (Fundação CASA), conforme previsto no ECA (Brasil, 1990), muitos adolescentes permanecem sem acesso à educação ou têm um acesso limitado. Em diversas unidades de internação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é utilizada como substituto para a educação regular, resultando em uma redução do tempo de estudo justamente para aqueles que mais necessitam de uma presença constante na escola (Paes, 2015).

Esse cenário corrobora a visão de que esses adolescentes são frequentemente rotulados como "alunos-problema", atribuindo-se a culpa pelo fracasso escolar ao próprio indivíduo, em vez de aos processos educacionais que falham em incluí-los adequadamente (Cardoso; Fonseca, 2019). Para muitos desses adolescentes, a escola se torna um espaço de reafirmação de sua identidade estigmatizada, reforçando sua exclusão social. Portanto, é fundamental que o fracasso escolar desses adolescentes seja compreendido a partir de uma análise estrutural dos processos educacionais, e não como uma falha individual (Cardoso; Fonseca, 2019).

Embora existam pontos de convergência entre alguns Planos Municipais de Educação e Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo no que se refere à inclusão e permanência escolar de adolescentes em conflito com a lei, as metas e estratégias delineadas nesses planos, na maioria das vezes, constituem-se em reproduções das metas estabelecidas no Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do estado de São Paulo (São Paulo, 2014). Nos Planos Municipais de Educação isso é ainda mais evidente. As metas voltadas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, frequentemente aparecem como simples replicações das metas condicionais estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), ao invés de se configurarem como diretrizes práticas e adaptadas às especificidades do campo socioeducativo. Tal cenário revela uma carência de complementaridade e uma insuficiente adequação às realidades dos adolescentes em cada município.

Um plano de educação visa atuar como elemento central na concretização dos princípios educacionais, transformando-os em políticas públicas consistentes, fundamentadas em uma análise rigorosa e detalhada dos desafios enfrentados pelo sistema educacional. Dessa forma, o plano não apenas reflete os princípios orientadores, mas também estabelece regras claras dentro de uma normatividade jurídica vigente, conforme elucidado por Cury (2013).

A reprodução de metas nos planos, sem a devida adaptação às realidades locais e às particularidades dos adolescentes em medidas socioeducativas, prejudica o potencial transformador da educação neste contexto, pois não contribui para a criação de práticas efetivas e direcionadas à ressignificação da trajetória desses adolescentes.

A garantia efetiva da educação como um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento do indivíduo, disposições para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme preconizado na Constituição (Brasil, 1988), vai além da simples oferta de vagas nas escolas (Silveira, 2010).

Para tanto, faz-se necessário o fortalecimento da rede, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 86, que estabelece:

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente será efetivada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, envolvendo a União, os estados e os municípios (Brasil, 1990).

Essa rede integra o contexto mais amplo do Sistema de Garantia de Direitos. Nesse sentido, Contini e Motti destacam “[...] a urgência da articulação entre os serviços oferecidos pelas políticas públicas, de modo a assegurar o direito do adolescente à ressocialização” (2010, p. 63).

É essencial que os municípios não apenas assegurem o acesso às instituições educacionais, mas também promovam a permanência dos adolescentes em medida socioeducativa e criem condições adequadas para seu desenvolvimento integral. Conforme aponta Padovani e Ristum (2013):

Se as ações desenvolvidas no interior dessas instituições buscam a reinserção social, através da escolarização, da preparação para o mercado de trabalho, da reflexão acerca de suas ações e consequências, tendo em vista a não recidiva em atos infracionais, tais ações deveriam refletir esse objetivo (Padovani; Ristum, 2013, p. 979).

As metas identificadas nos Planos, referentes a adolescentes em medidas socioeducativas, revelam um cenário marcado pela dificuldade dos municípios em implementar as diretrizes determinantes. Tal realidade reflete a persistência de uma estigmatização histórica que afeta essa população, tornando evidente a necessidade urgente de políticas públicas mais integradas e de maior apoio estrutural.

Conforme apontam Francisco e Lima (2023):

A filosofia da Proteção Integral, que emana do processo de abertura democrática e que tem seu auge na Constituinte de 1988, precisa estar inscrita nos Planos de Atendimento Socioeducativo e, sobretudo, que se efetivem na prática para não incorrer nos erros de tempos passados (Francisco; Lima, 2023, p.34).

Somente por meio de uma articulação efetiva entre as diversas esferas do poder público, aliada a uma superação dos preconceitos sociais, será possível garantir que a educação, enquanto direito fundamental e ferramenta de transformação social, cumpra plenamente seu papel na vida dos adolescentes em conflito com a lei.

5.3 Qualificação Profissional dos Adolescentes em Medidas Socioeducativas

Outra categoria relevante que emerge das análises dos Planos Municipais é a qualificação profissional. No entanto, essa temática, embora essencial, é abordada exclusivamente nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, não sendo contemplada nos Planos Municipais Decenais de Educação.

A inserção dos adolescentes em medidas socioeducativas em cursos de educação profissional e tecnológica, capacitação profissional, cursos profissionalizantes, estágios e programas jovem aprendiz, desenvolvimento de projetos educacionais que incidam sobre sua formação profissional, promoção do incentivo à qualificação profissional, são algumas das metas/estratégias encontradas nos Planos Municipais Socioeducativos e serão abordadas nesta categoria.

O direito à profissionalização está presente no rol de direitos fundamentais da Constituição Federal brasileira de 1988. O ECA (Brasil, 1990) dedica o capítulo V à regulamentação do direito à profissionalização e à proteção no trabalho, estabelecendo princípios e garantias essenciais. Entre estes, destacam-se: a formação técnico-profissional com a garantia de acesso e frequência escolar, horários especiais e atividades compatíveis com a condição de adolescente (art. 63); garantia

de direitos trabalhistas e previdenciários (art. 65); proibição do trabalho noturno, perigoso, insalubre ou penoso, bem como em locais ou horários inadequados que impeçam a frequência escolar (art. 67); e o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, com a devida capacitação profissional adaptada ao mercado de trabalho (art. 69). O ECA também prevê expressamente que os direitos à profissionalização e à inserção no mercado de trabalho devem ser assegurados nos projetos pedagógicos das medidas socioeducativas de liberdade assistida (art. 119, III), semiliberdade (art. 120, § 1º) e internação (art. 124, XI).

Adicionalmente, o SINASE (Brasil, 2012), estabelece que as ações de capacitação para o trabalho devem integrar os programas de atendimento socioeducativo. O documento referencial do SINASE, aprovado pela Resolução n.º 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), reconhece a profissionalização como um dos eixos estratégicos da ação socioeducativa. Esse eixo deve ser implementado por meio de parâmetros comuns a todas as entidades e programas que executam internação provisória e outras medidas socioeducativas, incluindo:

1. Estabelecimento de parcerias com Secretarias de Trabalho ou órgãos similares para o cumprimento do artigo 69 do ECA;
2. Desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão, bem como a compreensão sobre a estruturação e funcionamento do mundo do trabalho. Além das competências pessoais (aprender a ser), relacionais (aprender a conviver) e cognitivas (aprender a conhecer), os adolescentes devem desenvolver a competência produtiva (aprender a fazer), o que não apenas facilitará sua inserção no mercado de trabalho, mas também contribuirá para seu desenvolvimento social;
3. Oferta de formação profissional no âmbito da educação profissional, com cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como educação técnica de nível médio com certificação reconhecida, favorecendo a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes adequadas. A escolha dos cursos deve respeitar os interesses dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho;
4. Encaminhamento planejado e concreto dos adolescentes ao mercado de trabalho, por meio de estágios remunerados e convênios com empresas públicas ou privadas, levando sempre em consideração o caráter formativo dessas experiências;
5. Priorização de vagas ou postos de trabalho em programas governamentais para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;
6. Garantia de igualdade de oportunidades de profissionalização e trabalho para adolescentes com deficiência, conforme o Decreto n.º 3.298/1999;

7. Desenvolvimento de atividades de geração de renda durante o atendimento socioeducativo, que ampliem as competências e habilidades dos adolescentes, gerando, simultaneamente, renda para os envolvidos;
8. Promoção de ações de orientação, conscientização e capacitação dos adolescentes sobre seus direitos e deveres em relação à previdência social, destacando sua importância para a proteção social, especialmente no que diz respeito à garantia de renda em situações de limitação ou incapacidade para o trabalho, como idade avançada, acidentes, doenças, maternidade, reclusão e invalidez (CONANDA, 2006, p. 64).

O direito à profissionalização no atendimento socioeducativo, a partir do acesso à educação profissionalizante, é um direito de todo adolescente, conforme descreve o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). No entanto, Souza (2018) indica que há falta de programas e projetos que contemplem especificamente a realidade dos adolescentes em conflito com a lei.

Considerando que a escola tem o papel de promover uma educação social que desenvolva atitudes e habilidades voltadas para o convívio em sociedade e o exercício da cidadania (Padovani; Ristum, 2013), é essencial que haja um trabalho intersetorial efetivo para garantir a inclusão dos adolescentes em programas de qualificação profissional. No entanto, observa-se uma significativa dificuldade e resistência por parte das políticas sociais integradas no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) em estabelecer uma colaboração efetiva. Essa falta de integração compromete a realização de um trabalho intersetorial que assegure a proteção integral dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (Cardoso, 2020).

De acordo com Costa (2023):

Os programas de execução de medidas socioeducativas são deficitários, por não priorizar a profissionalização no rol de suas ações, quando a inclui, a qualificação é ineficiente e não as complementam às abordagens pedagógicas, sociais e individualizadas (Costa, 2023, p.45).

A garantia dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas só será alcançada com a ampliação e melhoria da qualidade do atendimento socioeducativo. Para isso, é essencial que as políticas públicas se integrem, oferecendo serviços abrangentes em diversas áreas, a fim de fortalecer a rede de atendimento (Oliveira, 2013).

O SINASE (Brasil, 2012), determina o princípio da incompletude institucional, que exige que os programas socioeducativos contem com a participação de políticas setoriais, evitando, deste modo, que suas entidades de execução, sejam para as medidas em meio aberto, sejam para as medidas privativas da liberdade, não se configurem como instituições totais. Portanto, a interface entre as políticas de atendimento é fundamental para a concretização e efetivação do suporte aos adolescentes em conflito com a lei.

Nos últimos anos, a precarização das relações de trabalho no Brasil consolidou-se através tanto da promoção do trabalho autônomo quanto das reformas que afetaram negativamente os direitos trabalhistas. Essas mudanças impactaram de forma contundente todos aqueles que dependem de seu trabalho para subsistência, incluindo especialmente os adolescentes pobres, negros e residentes das periferias das grandes metrópoles, que ficaram desprovidos de perspectivas de inserção no mercado de trabalho (Ommasi; Corrochano, 2020).

Autores como Feffermann (2017) argumentam que a inserção no tráfico de drogas oferece a possibilidade de ganhos financeiros superiores em comparação com outras formas de trabalho. Faria e Barros (2011) corroboram essa perspectiva ao observar que, na ausência de alternativas viáveis, o tráfico de drogas surge como uma das poucas opções disponíveis para esses adolescentes em um contexto de escassez de oportunidades dentro da sociedade capitalista.

O trabalho de adolescentes no tráfico de drogas tem sido respondido predominantemente pela aplicação de Medidas Socioeducativas, que responsabilizam esses adolescentes de forma isolada. Há uma necessidade urgente de fortalecimento das políticas sociais de proteção para a infância e a adolescência, com ênfase nas áreas de educação, assistência social, saúde, profissionalização, cultura e lazer. Essas políticas são fundamentais para promover o desenvolvimento integral de adolescentes, assegurar seus direitos sociais e garantir o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente (Alberto et al., 2023).

“Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas devem ser acolhidos por seu município, cujo papel é auxiliar na reinserção social” (Souza, 2018, p.114). Conforme apontam Francisco e Lima (2023):

O êxito do Sistema da Justiça Juvenil passa pela elaboração de Planos que contenham as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para o trabalho nos moldes de uma socioeducação mais efetiva. Esse trabalho só será possível na inter-relação entre as instituições e a

participação democrática da sociedade, orientado por princípios éticos e pedagógicos da proteção, tendo em vista o aumento de chances de vida aos adolescentes e jovens (Francisco; Lima, 2023, p.34).

Entretanto, fica evidente que o trabalho em rede nos municípios é permeado por retrocessos ao constatar-se a falta de articulação entre os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, as metas referentes à qualificação profissional de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas com os Planos Municipais Decenais de Educação. O que se observa é uma carência de políticas sociais e ações que de fato incluam os adolescentes em programas voltados à sua formação profissional.

5.4 Formação Continuada dos Educadores que atuam com Adolescentes em Medidas Socioeducativas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 aborda a formação inicial e continuada de professores, detalhando o processo de formação continuada na Meta 15, composta por 13 estratégias. Essas estratégias têm como um de seus principais objetivos garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a implementação, no prazo de um ano após a vigência do PNE, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Essa política, fundamentada nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

O Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo (PNASE), aprovado em 2013 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) para o período de 2014-2023, eleva o SINASE à condição de política pública. O plano integra o SINASE aos diversos sistemas comprometidos com a proteção integral dos adolescentes em cumprimento de medidas judiciais. Entre as metas estabelecidas pelo PNASE, destaca-se a ênfase na formação continuada dos profissionais que atuam no campo socioeducativo, conforme indicado pela diretriz de "valorizar os profissionais da socioeducação e promover a formação continuada" (Brasil, 2013).

Nesse contexto, a Escola Nacional de Socioeducação (ENS), criada em 2013, desempenha um papel crucial ao garantir, no âmbito da União, o acesso à formação continuada e qualificada a todos os atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), com especial atenção às equipes de atendimento e aos órgãos que atuam no Sistema Socioeducativo. A ENS tem como uma de suas finalidades a responsabilidade de "assessorar técnica e metodologicamente as Unidades Federadas na elaboração de estratégias de formação em recursos humanos em socioeducação" (Brasil, 2014, p. 5). Assim, a partir do marco legal do SINASE, a ENS estabelece uma orientação nacional para a política de formação continuada, incluindo programas, conteúdos, modalidades e a organização dos polos estaduais de formação (Pereira; Junior, 2016, p.40).

Nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo analisados, encontram-se previstas metas e estratégias voltadas para a qualificação e capacitação dos profissionais que atuam no Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo. Entre essas metas, destacam-se a valorização dos profissionais da socioeducação e a promoção da formação continuada, a qualificação da rede de ensino para o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, a capacitação de educadores em escolas municipais, e a formação dos profissionais da Educação no conhecimento das medidas socioeducativas. Entretanto, essas metas não são contempladas nos Planos Municipais de Educação e, além disso, não estão presentes em todos os Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo.

O SINASE (Brasil, 2012) detalha as atribuições e responsabilidades dos profissionais que atuam no campo socioeducativo, incluindo dirigentes, seus prepostos, membros da equipe técnica e demais socioeducadores, nos artigos 11 e 12. Esses artigos estabelecem as bases para a compreensão das funções e qualificações dos educadores sociais ou socioeducadores. O artigo 11 exige a presença de uma equipe técnica nos programas de atendimento socioeducativo, cuja quantidade e formação devem estar de acordo com as normas de referência do sistema e dos conselhos profissionais, bem como com o tipo de atendimento oferecido. O artigo 12 determina que a equipe técnica dos programas de atendimento deve ser interdisciplinar, incluindo profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, conforme as normas de referência. Adicionalmente, outros profissionais podem ser incluídos para atender necessidades específicas do

programa, e o regulamento interno deve discriminar claramente as atribuições de cada profissional, evitando a sobreposição de funções dentro da entidade de atendimento (Brasil, 2012).

Como apontam Pereira e Junior (2016):

A formação continuada pode ser entendida como um processo dinâmico que, além de discutir e problematizar conteúdos na perspectiva da aprendizagem, também considera os saberes, a formação escolar (acadêmica) ou não dos trabalhadores envolvidos nesse processo (Pereira; Junior, 2016, p.33).

O professor que atua com adolescentes em medida socioeducativa precisa ter um conhecimento profundo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. É essencial que ele exerça sua função pedagógica com um forte compromisso social e ético, visando formar sujeitos críticos que questionem o lugar social ao qual foram relegados, sem, no entanto, romper com as normas sociais e éticas fundamentais (Parecer CNE/CEB nº 8/2015, 2015).

Os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida devem manter a frequência escolar e seu acompanhamento deve ser realizado por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA). O PIA é um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas (SINASE, 2012). Ainda no que diz respeito ao PIA, Seabra e Oliveira (2017) apontam que:

Este documento, produzido de forma colaborativa entre os técnicos socioeducativos, o adolescente e sua família, deverá conter as metas a serem cumpridas pelo adolescente ao longo da medida, inclusive as que se referem à escolarização, tendo em conta o atendimento ao direito básico dos adolescentes à educação (Seabra; Oliveira, 2017, p.640).

Nesse contexto, o papel do professor é central na promoção de relações proximais que apoiem o desenvolvimento desses alunos. A formação continuada dos educadores torna-se, portanto, essencial para que estejam preparados para lidar com as especificidades desse público, contribuindo para a criação de um ambiente escolar que favoreça o processo de reintegração social e o desenvolvimento integral dos adolescentes (Santos; Elias, 2024).

A formação continuada dos profissionais que atuam com adolescentes em medidas socioeducativas é essencial para garantir a eficácia das políticas públicas voltadas para esse público. Embora os marcos legais estabeleçam diretrizes claras

para a formação desses profissionais, ainda há desafios na implementação dessas políticas, especialmente na integração entre os planos municipais de educação e os planos de atendimento socioeducativo. A consolidação de uma formação continuada qualificada e alinhada com as necessidades do contexto socioeducativo é fundamental para assegurar a reintegração social e o desenvolvimento pleno dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A valorização dos profissionais da educação e a oferta de formação inicial e continuada são elementos fundamentais para a construção de um sistema educacional que efetivamente promova os direitos e o bem-estar dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as universidades adequem a grade curricular dos cursos de licenciatura, garantindo que os futuros educadores tenham conhecimento aprofundado sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A inclusão desses conteúdos na formação docente possibilita uma atuação mais qualificada e alinhada aos princípios da proteção integral, contribuindo para práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dessa população e favoreçam sua inclusão social e educacional.

5.5 Participação em grêmios estudantis e protagonismo juvenil

Os Grêmios Estudantis desempenham um papel fundamental como força política transformadora no contexto escolar. Além de fomentar uma participação mais ativa e consciente dos estudantes, os Grêmios Estudantis contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência crítica juvenil. Por meio de seu caráter democrático e representativo, os Grêmios não apenas fortalecem a democratização da gestão escolar, mas também atuam como agentes de transformação da realidade educacional, promovendo um ambiente onde os estudantes se tornam protagonistas em processos decisórios que impactam diretamente suas experiências escolares (Oliveira; Luiz; Silva.,2022).

O termo "protagonismo" e seu desenvolvimento como categoria de ação ganharam destaque no contexto das políticas educacionais no Brasil, especialmente durante a década de 1990. Conforme apontam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), esse período foi marcado por uma valorização crescente da participação de estudantes e

suas famílias na vida escolar, impulsionada por documentos oficiais que promoveram o protagonismo juvenil, particularmente no ensino médio. Um exemplo significativo desse movimento é encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2013). Foi nesse cenário que o conceito de "protagonismo" emergiu como uma categoria central para a promoção da autonomia dos adolescentes no ambiente escolar.

Os direitos dos Grêmios Estudantis estão atualmente assegurados por um conjunto de legislações que garantem sua organização como entidades autônomas e representativas dos interesses dos estudantes do ensino médio. A Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 (Brasil, 1985), estabelece a base para a atuação dos Grêmios. Além disso, esses direitos são reforçados pelo ECA (Brasil, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Esses instrumentos legais têm como objetivo promover a maior participação dos estudantes nas atividades escolares, buscando criar e fortalecer canais de diálogo e atuação, contribuindo para a formação integral e democrática desses adolescentes.

Os adolescentes têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos, garantindo-se a eles a proteção integral e o acesso a oportunidades que permitam o seu desenvolvimento. Este princípio, consagrado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), reconhece a necessidade de salvaguardar os direitos fundamentais dos adolescentes, assegurando que sejam tratados com respeito à sua condição peculiar de desenvolvimento. Nesse sentido, é imprescindível que políticas públicas e práticas institucionais sejam direcionadas para a promoção de um ambiente que respeite a sua dignidade, estimule o exercício da cidadania e propicie o desenvolvimento de sua autonomia, assegurando que cada adolescente tenha as condições necessárias para participar ativamente na construção de sua trajetória de vida.

A escola, enquanto espaço de convivência e intercâmbio, deve reconhecer e valorizar a diversidade como um catalisador para a implementação de métodos ativos de aprendizagem que promovam a democracia e os direitos humanos (Brasil, 2018). Nesse contexto, a presença dos Grêmios Estudantis e o protagonismo dos adolescentes em medidas socioeducativas expressam importante força política de mudança, pois constituem espaços consultivos e deliberativos que favorecem a democratização da gestão escolar e proporcionam o desenvolvimento da consciência

crítica dos estudantes, por possuir um caráter democrático representativo (Oliveira; Luiz; Silva.,2022). A escola, ao abrigar uma diversidade de sujeitos, possui potencial para mediar práticas sociais que incentivem a coletividade e a participação ativa dos estudantes. Como espaço privilegiado de formação, a escola tem a capacidade de promover relações e estratégias de aprendizagem onde há diálogo e reflexões coletivas. Essas experiências não apenas fortalecem a consciência crítica e a participação, mas também facilitam a construção de valores fundamentais, como a tolerância, a equidade e a igualdade, preparando os adolescentes para exercerem um papel ativo na transformação de suas realidades. Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (Brasil, 2013, p.152)

A participação dos adolescentes, o fortalecimento dos Conselhos, Colegiados e Grêmios Estudantis nas escolas, são metas/estratégias delineadas nos Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo, com o intuito de promover o protagonismo dos adolescentes. No entanto, essa temática é abordada exclusivamente no contexto desses planos, sem ser integrada aos Planos Municipais Decenais de Educação. Essa ausência revela a falta de articulação das políticas educacionais, que deveriam incorporar e valorizar o protagonismo juvenil como um componente fundamental do processo educativo e da formação integral dos cidadãos.

A falta de incorporação do protagonismo juvenil nos Planos Municipais Decenais de Educação, em contraste com sua inclusão nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo evidencia falhas que se remetem à formação integral dos adolescentes. Esse descompasso, revela, ainda, a persistente dificuldade em transformar metas e estratégias delineadas na legislação em ações concretas, resultando na simples reprodução formal de diretrizes legais que, na prática, não se materializam.

Conforme aponta Freire (2005), o ideário neoliberal, ao apropriar-se da noção de autonomia, impõe um discurso ideológico que tende a estimular o individualismo e a competitividade, influenciando negativamente o pensamento e a prática pedagógica. Esse contexto, caracterizado por uma ética orientada pelo mercado, contrasta com a necessidade de promover o protagonismo juvenil, que pressupõe a valorização da coletividade, da participação democrática e da emancipação dos sujeitos. Portanto, para que a formação cidadã proposta pela legislação de fato ocorra, é imperativo que as políticas educacionais se distanciem da lógica mercantil para assegurar que o protagonismo juvenil seja efetivamente incorporado na formação dos indivíduos.

Há uma necessidade social urgente de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e atitudes cidadãs que capacitem os indivíduos a conviver de forma autônoma com as complexidades do mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada "cidadania moderna" não apenas responde a uma demanda social, mas também oferece uma solução às inquietações dos adolescentes frente à efemeridade, aos desafios e às exigências das sociedades pós-modernas, bem como às novas configurações do trabalho. Nesse contexto, o protagonismo juvenil é considerado uma via promissora para atender tanto a essa necessidade social premente quanto às angústias pessoais dos adolescentes (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004).

Para garantir o protagonismo juvenil conforme as diretrizes estabelecidas pelo SINASE (Brasil, 2012), é fundamental que as políticas educacionais sejam integradas, promovendo a participação ativa dos adolescentes e conscientizando-os sobre sua condição de sujeitos de direitos. Além disso, é imprescindível assegurar o respeito à personalidade, intimidade e liberdade de pensamento desses adolescentes no processo educativo.

5.6 Complementaridade ou Contradição nos Planos

A análise comparativa avaliou a existência de coerência ou inconsistências entre os Planos Municipais Decenais de Educação e os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, com especial atenção às diretrizes relativas à escolarização e ao atendimento socioeducativo.

Embora os Planos Municipais Decenais de Educação incluam estratégias referentes à socioeducação, estas não se complementam com as metas e estratégias

descritas nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo. Em alguns casos, onde não foram identificadas metas específicas, a educação é vinculada ao sistema prisional e aos jovens em situação de rua, como no caso do município de Rio Claro-SP:

Estratégia 26.4 - Manter a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Rio Claro. Lei nº 4886 de 26 de Junho de 2015, p. 14).

Ainda que a educação vinculada ao sistema penal não seja o foco desta análise, essa informação evidencia a prevalência do atendimento escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro de uma perspectiva punitiva, fundamentada na Doutrina da Situação Irregular, cuja herança histórica se perpetua na organização do trabalho pedagógico do sistema prisional. No entanto, existem Planos Municipais Decenais de Educação que não possuem nenhuma meta, tanto relacionada a esse público, quanto relacionada à socioeducação.

Apesar dos avanços legislativos, persistem fragilidades no planejamento e execução de políticas de escolarização específicas para esses adolescentes. Outro importante ponto para reflexão é que, mesmo nos municípios que apresentam a meta referente à socioeducação em seus Planos Municipais Decenais de Educação, há um desalinhamento em relação ao SINASE (Brasil, 2012). Conforme apontam Francisco e Lima (2023):

O que temos hoje, no âmbito federal, de muitos estados e municípios, não acalentam expectativas de que um novo horizonte possa se apresentar num futuro próximo. Os 32 anos que o ECA alcançou, completados 10 anos da aprovação do SINASE, não foi ainda tempo suficiente para uma tão desejada mudança de cenário na política que pode propiciar melhores condições de redirecionamento social para o adolescente que infracionou e, por consequência, melhor situação para a sociedade no enfrentamento ao difícil e complexo problema da violência (Francisco; Lima, 2023, p.49).

É essencial que as ações de liberdade assistida estejam em conformidade com os Planos Municipais Decenais de Educação e os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, e adequadas à realidade dos municípios. Dessa forma, a medida socioeducativa, enquanto instrumento para a concretização da socioeducação, possui uma finalidade eminentemente pedagógica, visando à

ressocialização do adolescente por meio de intervenções educativas. Conforme destacado no primeiro capítulo do SINASE, intitulado “Marco Situacional”:

A mudança de paradigma e a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ampliaram o compromisso e a responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil por soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo, assegurando aos adolescentes em conflito com a lei a oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida (Brasil, 2012, p. 160).

No entanto, observa-se nos Planos a persistência de lacunas nas definições precisas acerca da natureza sociopedagógica nas legislações normativas. Essas lacunas entre os planos evidencia a necessidade de uma abordagem mais integrada e contextualizada, que considere as especificidades dos adolescentes em conflito com a lei e promova uma efetiva articulação entre as políticas educacionais e socioeducativas (Brasil, 2015).

Ademais, é incumbência dos municípios o cofinanciamento e a execução das medidas socioeducativas em meio aberto (Brasil, 2016). O Plano Nacional de Educação- PNE (Brasil, 2014), estabeleceu como diretrizes, 20 metas e estratégias para a construção de uma política educacional de longo prazo, com um horizonte de dez anos. Esse plano decenal prevê uma responsabilidade compartilhada entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, reforçando a necessidade de continuidade das políticas públicas, mesmo diante de mudanças partidárias. No âmbito da Política Educacional do estado de São Paulo, os Planos se destacam como instrumentos de gestão essenciais, nos quais a participação dos municípios é central para a implementação dessas diretrizes.

Assim como o PNE (Brasil, 2014), os planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios também devem ser monitorados e avaliados periodicamente. Esse processo envolve a verificação do cumprimento das disposições legais e da implementação das políticas educacionais em cada território específico, contribuindo, assim, para a efetividade do PNE. O êxito do Plano Nacional só será alcançado na medida em que todos os planos subnacionais consigam cumprir os objetivos estabelecidos (Dourado et al., 2016.)

A legislação estabelece que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem instituir mecanismos para o acompanhamento local da execução das metas previstas no PNE e nos planos delineados no Art. 8º (Brasil,

Lei nº 13.005, 2014). Contudo, apesar da existência de diretrizes e metas definidas tanto nos Planos Municipais Decenais de Educação quanto nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, não é possível mensurar se o monitoramento dessas metas e os instrumentos de avaliação verificam efetivamente o cumprimento dos objetivos propostos.

A análise dos dados evidencia uma desarticulação entre os Planos Municipais de Educação (PMDEs) e os Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo (PMDAS), apesar da existência de diretrizes e metas estabelecidas em ambos. Verifica-se que as propostas presentes nos PMDAS não são refletidas nos PMDEs, o que demonstra uma desconexão entre as políticas educacionais e as políticas de atendimento socioeducativo. Adicionalmente, é recorrente a ausência de indicações claras de financiamento nos PMDAS, o que compromete sua viabilidade e execução efetiva.

Embora ambos os planos sejam de natureza decenal, o que implica na necessidade de acompanhamento contínuo e sistemático a curto, médio e longo prazo, a maioria dos Planos Municipais Decenais de Educação e Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo se limita a replicar diretrizes de nível nacional, sem uma preocupação real com a implementação e monitoramento periódicos. Este comportamento reflete uma falta de comprometimento com a avaliação constante e a adaptação dos planos às realidades locais, o que resulta em planos muitas vezes desconectados das necessidades reais dos adolescentes em conflito com a lei. Dessa forma, a execução dos planos acaba sendo superficial, sem ações concretas que garantam sua efetividade, e, conseqüentemente, a construção de uma política pública de educação e socioeducação mais integrada.

Essa análise aponta para uma contradição fundamental: enquanto os planos são formulados com a intenção de promover avanços no atendimento a adolescentes em conflito com a lei, a falta de articulação e o desinteresse no acompanhamento das metas comprometem sua execução prática.

Francisco e Lima (2023) afirmam que:

[...] após dez anos da vigência da Lei do SINASE não temos ainda Planos capazes de tirar do papel a ineficiência que tem sido uma marca muito presente nos Sistemas Socioeducativos de todos o país. Aspectos esses que revelam os resquícios da velha estrutura reproduzida na história do Brasil no atendimento aos imputáveis, sobretudo com a política higienista inscritas nos Códigos de Menores (1927 e 1979) e que mantém presente os estigmas no imaginário

coletivo e nas ações dos agentes públicos (Francisco; Lima, 2023, p.48).

Embora a abertura democrática no Brasil tenha possibilitado a conquista de diversos avanços normativos, tais progressos não se traduziram de maneira satisfatória na realidade dos adolescentes em medidas socioeducativas. A oscilação entre avanços e retrocessos no Sistema instituído pela Lei nº 12.594/2012 (SINASE), demonstra a ausência de um comprometimento firme com a execução de suas diretrizes, essenciais para orientar seu funcionamento de forma eficaz. As condições atuais, tanto em nível federal quanto estadual e municipal, não alimentam grandes expectativas quanto à emergência de um novo horizonte no curto prazo. Mesmo após 34 anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) e 12 anos desde a aprovação do SINASE (Brasil, 2012), o tempo não foi suficiente para promover a transformação desejada no cenário das políticas socioeducativas (Francisco; Lima, 2023).

No contexto atual, o papel da educação transcende a mera transmissão de conhecimentos, assumindo a responsabilidade fundamental de contribuir para a formação de uma sociedade justa e inclusiva. Quando a educação se limita a uma participação superficial no processo de inclusão, acaba por reforçar desigualdades e perpetuar a exclusão social. O direito à educação, como parte dos direitos fundamentais, serve como alicerce para a garantia de todos os outros direitos, sendo inconcebível qualquer construção social sólida sem uma base robusta que sustente a plena realização dos indivíduos e da cidadania (Francisco; Lima, 2023).

O discurso da cidadania, intimamente ligado à democracia e à identificação do indivíduo como "cidadão" com direitos, frequentemente reifica os ideais proclamados de liberdade e igualdade. Contudo, esse discurso é muitas vezes empregado em contextos que revelam privações e estigmatizações diversas, refletindo noções de carência e vulnerabilidade. Ele promove uma falsa valorização da sociedade civil como "guardião desses direitos", ao mesmo tempo em que oculta as condições estruturais que sustentam desigualdades e evidenciam as contradições inerentes ao desenvolvimento da sociedade capitalista, que dificultam ou mesmo impedem a plena integração de certos grupos populacionais (Fonseca, 2014).

As políticas educacionais voltadas para adolescentes em conflito com a lei devem ser claras em relação à concepção pedagógica que orienta as práticas

socioeducativas, fundamentando-se em uma perspectiva social e emancipatória. A adoção de práticas transformadoras, que fomentem a reflexão crítica e a participação ativa dos adolescentes em seu cotidiano, constituirá um avanço significativo na implementação das políticas socioeducativas. Tais práticas devem promover processos participativos, visando não apenas a educação, mas também a reintegração social dos adolescentes, incentivando sua capacidade de intervenção consciente em sua realidade. Conforme apontam Francisco e Lima:

Somente um Plano muito bem construído, com metas, objetivos, ações e estratégias de curto, médio e longo prazo – daí uma das razões de ser um Plano Decenal – trabalhadas de forma integrada e articulada é que poderão produzir os resultados necessários e esperados quando se fala de socioeducação para um adolescente que infracionou (Francisco; Lima, 2023, p.38).

A abordagem pedagógica necessita considerar os adolescentes em sua dimensão sócio-histórica, permitindo que educadores os compreendam de forma realista, levando em conta suas contradições, limitações e potencialidades. Nesse sentido, a educação deve ser vista como um ato intencional de produção da humanidade, historicamente e coletivamente construída. A prática social, por sua vez, deve ser o ponto de partida e o destino da prática educativa, de modo que o processo pedagógico esteja enraizado nas realidades sociais desses adolescentes, proporcionando-lhes instrumentos para a compreensão crítica e a transformação de sua própria realidade (Saviani, 2011).

A pesquisa discutiu o direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, examinando as metas e estratégias delineadas nos Planos Municipais Decenais de Educação e nos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, analisando a interlocução existente entre eles, avaliando os principais marcos normativos previstos na legislação referente aos direitos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Identificou-se que esses adolescentes enfrentam negligências em relação à elaboração, implementação e monitoramento de políticas públicas voltadas para a escolarização. Algumas questões emergem a partir desse estudo: os municípios implementaram as propostas especificadas nas metas/estratégias, para a escolarização desses adolescentes após a aprovação dos planos? Como se estrutura a política de escolarização da medida socioeducativa de liberdade assistida nos municípios atualmente? Como se estrutura a política de escolarização da medida socioeducativa de liberdade assistida nos municípios onde

não foram localizados os Planos de Atendimento Socioeducativo? A escolarização de adolescentes em medidas socioeducativas, após a aprovação do SINASE, rompe com a lógica punitiva historicamente instituída no Brasil?

6. Considerações Finais

As considerações finais desta dissertação reforçam a importância da construção dos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo (PMDAS) e dos Planos Municipais Decenais de Educação (PMDEs) de forma democrática, participativa e em consonância com os princípios constitucionais. Essa construção deve ir além da representação formal dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), integrando de maneira efetiva os próprios adolescentes no processo, a fim de promover o protagonismo juvenil. A participação ativa dos adolescentes e de suas famílias não deve ser restrita a um caráter simbólico, mas sim respaldada por mecanismos que assegurem escuta qualificada, representatividade e influência real nas decisões. Além disso, ressalta-se a importância do diálogo estruturado entre os representantes da educação e do sistema socioeducativo, como condição indispensável para a articulação de políticas mais inclusivas e transformadoras.

A noção de incompletude institucional, conforme estabelecida pelo SINASE (Brasil, 2012), implica a necessidade de um atendimento integrado, que articule diferentes esferas e políticas públicas. Contudo, observou-se que a maioria dos Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo (PMDAS) apresenta lacunas no que tange às informações sobre financiamento e recursos necessários para a implementação das estratégias propostas. Tal incompletude reflete uma diretriz presente no próprio Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que, apesar de destacar a importância de um atendimento coordenado, não assegura a plena viabilidade financeira e operacional dos planos em nível municipal.

Essa fragilidade compromete a implementação das metas e estratégias definidas, tendo em vista que os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo (PMDAS) frequentemente não são formalizados como leis municipais, permanecendo limitados a decretos que instituem comissões intersetoriais de maneira fragmentada. A institucionalização desses planos deve ter início com um diálogo consistente entre as políticas envolvidas. A ausência de institucionalização compromete a efetividade das ações e dificulta a integração de diferentes políticas setoriais, elemento indispensável para assegurar um atendimento socioeducativo abrangente e articulado.

A análise dos Planos Municipais Decenais de Educação (PMDEs) revelou lacunas semelhantes, especialmente no que se refere à integração com os PMDAS. Em grande parte dos casos analisados, constatou-se a ausência de metas específicas que contemplem adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, evidenciando um distanciamento entre o planejamento educacional e as demandas dessa população vulnerável. Essa desconexão reflete uma falta de articulação entre os Planos Municipais Decenais de Educação e os Planos Municipais Decenais de Atendimento Socioeducativo, o que compromete a eficácia das ações e estratégias voltadas para a garantia do direito à educação como um instrumento de transformação social.

Além disso, constatou-se que os Planos Municipais Decenais de Educação analisados frequentemente não consideram as especificidades locais dos adolescentes em conflito com a lei, limitando o potencial de suas metas para promover a inclusão educacional e o protagonismo juvenil. A ausência de mecanismos de monitoramento e avaliação sistemática das metas educacionais voltadas para essa população reforça a necessidade de reformulações que priorizem a articulação intersetorial e o fortalecimento das ações planejadas.

O cenário das políticas públicas no Brasil continua marcado por desigualdades históricas, amplificadas pela lógica do capitalismo periférico, que fragmenta iniciativas governamentais e reduz o potencial das políticas sociais. A gestão da pobreza e a proteção de adolescentes em situação de vulnerabilidade, nesse contexto, emergem como desafios estruturais que demandam mais do que avanços normativos: exigem um redimensionamento da gestão pública e da cultura socioeducativa.

Apesar das conquistas legislativas introduzidas pelo SINASE (Brasil, 2012) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), persistem práticas que reproduzem a lógica do menorismo e da justiça punitiva. Essa resistência institucional e cultural dificulta a implementação de abordagens educativas que estejam em consonância com os princípios da dignidade humana e da emancipação social. O fortalecimento de práticas educativas humanizadoras, fundadas em padrões de qualidade e adaptadas às realidades locais, é uma necessidade urgente.

Os atos infracionais cometidos por adolescentes refletem as múltiplas desigualdades sociais que marcam suas trajetórias, não podendo ser compreendidos como causas isoladas do contexto de vulnerabilidade em que se encontram. Esse reconhecimento impõe a necessidade de uma reconfiguração das políticas

socioeducativas a partir de uma abordagem histórica, estrutural e intersetorial. Nesse sentido, o Estado deve promover a articulação entre os diferentes sistemas e políticas setoriais — incluindo educação, saúde, trabalho, assistência social, esporte, cultura, lazer e segurança pública — a fim de garantir a efetiva implementação da Doutrina de Proteção Integral. Tal reconfiguração exige, por um lado, o fortalecimento dos diagnósticos territoriais, que possibilitam uma compreensão mais aprofundada das demandas locais, e, por outro, a integração efetiva entre os setores públicos, de modo a assegurar respostas coordenadas. No centro desse processo, destaca-se a importância do sistema educacional estadual e municipal, cuja atuação integrada é essencial para a promoção da inclusão social, do acesso a direitos e da justiça restaurativa. O direito à educação, nesse contexto, deve ser compreendido não apenas como um instrumento de escolarização, mas como um eixo fundamental para a construção de trajetórias emancipatórias e para a prevenção da reincidência no sistema socioeducativo.

Além disso, torna-se imprescindível o investimento em uma formação continuada e crítica dos profissionais envolvidos no sistema socioeducativo e na educação, assegurando que estejam preparados para lidar com as complexidades e especificidades da realidade de adolescentes em conflito com a lei. A qualificação da rede de atendimento, aliada a mecanismos de monitoramento sistemáticos, pode não apenas romper com a lógica punitiva, mas também oferecer caminhos concretos para a transformação social e a superação de desigualdades estruturais.

A criação e ampliação de espaços de participação juvenil são igualmente essenciais para fortalecer as políticas públicas voltadas a adolescentes em conflito com a lei. Garantir que esses adolescentes tenham voz ativa na formulação, implementação e avaliação das políticas socioeducativas contribui para o desenvolvimento de estratégias alinhadas às suas reais necessidades, além de fomentar um senso de pertencimento e responsabilidade social.

Outro aspecto relevante é a necessidade de repensar os mecanismos de articulação entre os diferentes níveis de governo. A ausência de diretrizes claras e de mecanismos que garantam a cooperação efetiva entre municípios, estados e União compromete a sustentabilidade das ações socioeducativas, dificultando a implementação de políticas de longo prazo. Dessa forma, faz-se urgente a criação de instâncias permanentes de diálogo e planejamento conjunto, capazes de garantir a continuidade das políticas mesmo diante de mudanças administrativas e conjunturais.

Por fim, é fundamental que as políticas socioeducativas sejam acompanhadas de uma agenda de pesquisa e avaliação contínua. A produção de conhecimento sobre os impactos das medidas socioeducativas, suas potencialidades e limitações pode contribuir significativamente para a formulação de estratégias mais eficazes e embasadas em evidências. O fortalecimento da articulação entre a academia, os gestores públicos e a sociedade civil é um caminho promissor para aprimorar a qualidade e a efetividade das ações voltadas para adolescentes em conflito com a lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUINSKY, B. G.; AVILA, L. F. A política de atendimento socioeducativo: diretivas do ECA e do SINASE. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICAS, 2013. *Anais eletrônicos*. São Luis: Universidade Federal do Maranhão, 2013.

ALBERTO, M. DE F. P. et al. Vivências de Trabalho Precoce de Adolescentes em Medida Socioeducativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, p. e252476, 2023.

ALBUQUERQUE, L. C. R. *A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescentes privados de liberdade – DF*. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ANDRADE, L. O. M.. *A Saúde e o Dilema da Intersectorialidade*. 2004. 364 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/360878> Acesso em: 02 mar. 2024.

ANDRADE, M. A. *Políticas públicas educacionais para adolescentes infratores: um estudo no município de Franca*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016.

ARANTES, L.A.DE.; SOUZA, C. A. L.. Dos programas de atendimento – capítulo 4º ao 17º. In: *SINASE (lei n. 12.594/2012): uma abordagem transdisciplinar entre a teoria e a prática*. Ponta Grossa: Atena, 2023. p.31-59. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/729797> Acesso em: 22 ago.2024.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, v. 100 – Especial, p. 787-807, out. 2007.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos direitos da criança de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil*. Coletânea direito de ter direitos. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência: UNICEF. Brasília, DF: Centro Brasileiro, 1989.

BARBOSA, A. S. *Sentidos e concepções de "profissionalização" nas medidas socioeducativas: análise das políticas de semiliberdade do estado do Rio de Janeiro*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BARCELOS, T. N. A. *Educação formal a adolescente sob privação de liberdade: possibilidades e limites na Educação de Jovens e Adultos no Centro Socioeducativo de Internação Sítio Nova Vida – Paço do Lumiar*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa: 1977.

BARROS, E. F. M.; PITA, M.E.M. Escolarização e Práticas Pedagógicas: o papel do Professor das UNEIS - Unidades Educacionais de Internação. In: ADIMARI, M.F.; PAES, P.C.D.; COSTA, R.P. (Org.). *Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: formação continuada de socioeducadores*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014. p.129-136.

BATISTA, T. M. de S. *Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento Socioeducativo aos adolescentes infratores implementadas numa unidade da Fundação*

CASA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2019.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: Meira, M.E.M.; ANTUNES, M. (org.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.

BORBA, P. L. O. et al. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 937-963, out./dez. 2015.

BRANCALHÃO, W.R.D. *A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou exclusão social*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

BRASIL. *Atendimento Socioeducativo e Intersectorialidade*. Brasília: Escola Nacional de Socioeducação, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 8069, de 13 de janeiro de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf . Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm Acesso em: 30 de jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006*. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF, 2006 b.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_1_2016.pdf .Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. *Decreto n. 17.943-A, de 12 de out. de 1927*. Código de Menores. Brasília, DF, 1927.

BRASIL. *Lei n. 6.697, de 10 de out. de 1979*. Código de Menores São Paulo/Rio de Janeiro: Saraiva, 1979.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 02 de maio de 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. *Lei Nº 7.398, de 4 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília:

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1985. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm . Acesso em 04 de set.2024.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social Agrário. *Caderno de orientações técnicas: serviço de medidas socioeducativas em meio aberto*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2016. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf Acesso em 12 jan.2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Orientações Técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em Serviço de Acolhimento*. Brasília, 2018. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/OrientacoestecnicasparaelaboracaodoPIA.pdf Acesso em 24 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Orientações Técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de Medidas Socioeducativas em meio aberto*.

Brasília, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/mds/pt-br/aceso-a-informacao/licitacoes-e-contratos/consultaspublicas/consultas-abertas/OrientaesPIAConsulta2022.pdf>

Acesso em 24 de nov. 2024.

BRASIL. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Presidência da República, 2013a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 8/2015. Define *Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016. Define *Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. Disponível em: [Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016](#). Acesso em: 01 mar.2024.

BRASIL. *Resolução n.º 113*, de 19 de abril de 2006, dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, Brasília, SEDH/CONANDA, 2006a.

BRASIL. *Resolução n.º 117*, de 11 de julho de 2006, altera dispositivos da Resolução, n.º 113/2006, Brasília, SEDH/CONANDA, 2006b.

BRASIL. *Resolução n.º 130*, de 15 de julho de 2005. (2005). Sistema Único de Assistência Social. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: Conanda, 2006c.

BRUM, L. S. P. *A percepção do adolescente/jovem em conflito com a lei acerca da Medida Socioeducativa de Internação*: apresentação dos impactos da privação da liberdade sob a ótica dos jovens que passaram pelo Centro Socioeducativo de Juiz de Fora. 2012. 226f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

CAPOBIANCO, N. C. *Medidas Socioeducativas: o processo de escolarização de jovens e adolescentes em meio aberto*. Monografia. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro/SP, 2022.

CARDOSO, D. Jovens em liberdade assistida e a escola: é possível essa relação?. Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, São Paulo, ano 3, Edição 1, set./nov. 2009.

CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, 2019, v. 31, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. O CARÁTER CORRECIONAL DA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4413. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4413/version/4667>. Acesso em: 24 set. 2024.

CARDOSO, P. C. *A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares*. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

CARDOSO, P.C. Os desafios da intersetorialidade no atendimento socioeducativo. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 30, p. 59-70, Set-Dez.2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1480/558>. Acesso em: 08 fev. 2024.

CARLOS, V. Y. *Os fundamentos pedagógicos que sustentam a socioeducação no Brasil: desvendando os nexos da proposta construída ao longo de um século*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CARVALHO, M. H. de. *SINASE: uma análise crítica da socioeducação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COLLADO, D. M. S. *O direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no município de Belo Horizonte/MG*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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

CONTINI, M. L. J. e MOTTI, A. J. A. Políticas públicas e medidas socioeducativas. In: AMORIM, S. M. F.; PAES, P. C. D.; PEDROSSIAN, D. R, S. (orgs), *Formação Continuada de Socioeducadores*. Cad. 2. Série Escola de Conselhos. Campo Grande: UFMS, 2010.

COSTA, A. C. da. *De menor a cidadão: notas para uma história do novo Direito da Infância e da Juventude no Brasil*. Brasília, DF: Imprensa do Governo Federal, 1995.

COSTA, A.P.V. da.. Projetos de profissionalização dedicados a adolescentes em conflito com a lei: avaliando os impactos sociais in: *Revista Jurídica do Ministério Público do Estado da Paraíba*, v. 1 n. 13. Paraíba. (2023).

CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. *Medidas socioeducativas: da repressão à educação: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CURY, C. R. J. (2013). *Planos Nacionais de Educação no Brasil*. In E. B. Ferreira & M. Fonseca (Orgs.), *Política e Planejamento educacional no Brasil do século 21*. Liber Livro.

CURY, C. R. J.. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245–262, jul. 2002.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. *Impulso Piracicaba*, Piracicaba, v. 20, n. 49, p. 31-42, jan./jun. 2010.

DIGIÁCOMO, E. *O SINASE (Lei nº 12.594/12) em perguntas e respostas*. São Paulo. Ed. Ixtlan. 2016. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/atos-infracionais-e-medidas-socioeducativas/planos_municipal_de_atendimento_socioeducativo/sinase_em_perguntas_e_respostas_para_conselheiros_tutelares_ed2016.pdf Acesso em: 27 fev. 2024.

DOURADO, L. F., Grossi Junior, G.; Furtado, R. A. (2016). Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(2), 449-461. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>.

EIGENHEER, J. M.L.D. *O jovem em conflito com a lei e a execução da medida socioeducativa em meio aberto: tensões e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

ELLWEIN, K. *Sistema Socioeducativo X Centros de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente: uma análise sobre as práticas de atendimento a adolescentes autores de atos infracionais*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FALEIROS, E. T. S. (2009). A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In I. Rizzini & F. Pilotti (Orgs.). *A arte de governar crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 203-222). São Paulo: Cortez.

FARIA, A. A. C., ; Barros, V. A. (2011). Tráfico de drogas: uma opção entre escolhas escassas. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 536-544. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000300011>

FEFFERMANN, M. (2017). O Jovem/ adolescente “trabalhador” do tráfico de drogas. In R. Figueiredo, M. Feffermann & R. Adorno (Orgs.) (pp. 155-182). *Drogas & sociedade contemporânea: perspectivas para além do proibicionismo*. Instituto de Saúde.

FERREIRA Jr., A. História da educação brasileira: da Colônia ao século XX. São Carlos: Edufscar, 2010, 125p.

FERRETTI, C. J., Zibas, D. M., & Tartuce, G. L. (2004). Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, 3(122), 411-423. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?lang=pt> Acesso em 04 de set. 2024.

FONSECA, Z.. Exclusão-inclusão: circularidade perversa no Brasil contemporâneo. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 12, n. 2, p. 231–252, maio 2014.

FRANCISCO, JC; LIMA, A.S.. Os Planos Socioeducativos previstos no SINASE. In: *SINASE (lei n. 12.594/2012): uma abordagem transdisciplinar entre a teoria e a prática*. Ponta Grossa: Atena, 2023. p.31-59. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/729797> Acesso em: 22 ago.2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39. jul. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002 Acesso em: 20 ago. 2024.

FRIAS, G. L. B. de. *Aspectos sociais dos atos infracionais de adolescentes no Território da Baía da Ilha Grande*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco na conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, v.7, n. 1, p. 81-95, 2005.

GALLO, E. A. WILLIAMS, A. C. L. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 41-59, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a03v38n133.pdf> Acesso em: 30 jan. 2024.

GANDINI JÚNIOR, A. *O adolescente infrator e os desafios da política de atendimento à infância e a adolescência institucionalizada*. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2015.

GUALBERTO, J. G.G. *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

JUNQUEIRA, L. A. P. Gestão Intersetorial das Políticas Sociais e o Terceiro Setor. *Rev. Saúde e Sociedade*, USP - São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-26, 2004.

LEITE, C. C. *Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas*. Juizado da Infância e da Juventude, Porto Alegre, n. 5, mar.2005.

LIRA, J. A. de. *A educação na socioeducação: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: [s.n.], 1983.

MELO, J. M. S. de. *História da Educação no Brasil*. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

RIBEIRO, P. R. M.. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, n. 4, p. 15–30, fev. 1993.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Edição Digital. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, C. F. N. *Trabalho, educação e democracia: tendências do debate sobre democratização da política educacional brasileira nos últimos trinta anos*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NOGUEIRA NETO, W. *O Sistema de Justiça e seus desafios político institucionais: a garantia do pleno desenvolvimento dos adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude, 2008.

OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831-844, Oct. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1999000400017>. Acesso em: 08 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. Q. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE: os múltiplos olhares acerca de sua implementação no Amazonas*. 2013. 170 f. Dissertação (mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) — Universidade Federal do Amazonas, 2013.

OLIVEIRA, R. O. de. *Políticas educacionais e a garantia do direito à educação dos adolescentes internos de João Pessoa*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

OLIVEIRA, R. G. de; LUIZ, M. C.; SILVA, C. P. da. Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos Grêmios Estudantis. *e-Curriculum*. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1415-1431, jul. 2022. Disponível http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-

[38762022000301415&lng=pt&nrm=iso](https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1415-1431). Acesso em 03 set. 2024. Epub 02-Jan-2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1415-1431>.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, ago. 1999. Disponível

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200006&lng=pt&nrm=iso

Acesso em 06 nov. 2024.

OLIVEIRA, É. P. *A gênese do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): contradições e dissonâncias no campo do menor*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

OMMASI, L. D.; CORROCHANO, M. C.. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, p. 353–372, maio 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU*. Disponível em: <https://www.onu-brasil.org.br/> Acesso em: 03 de dez. 2024.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmitificando a concepção de adolescência. *Caderno de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, Brasil, v. 39, n. 4, p. 969-984, dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73060>. Acesso em: 08 fev. 2024.

PAES, P. C. D., ADIMARI, M. F., COSTA, R. P. (Orgs.). *Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores: caderno 6*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.2015.

PAES, Paulo Cesar Duarte. ADIMARI, Maria Fernandes. COSTA Ricardo Peres da. *Socioeducação e intersectorialidade : formação continuada de socioeducadores : [caderno 6] / Paulo Cesar Duarte Paes, Maria Fernandes Adimari, Ricardo Peres da Costa, organizadores. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2015. 234 p. : il. ; 28 cm. ISBN 978-85-7613-519-7 Programa Escola de Conselhos – PREAE/ UFMS.*
http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/ufms/UFMS.%202015.%20Caderno%206.%20Livro%20intersectorialidade%20-%20completo.pdf. Acesso em 19 de set. 2024.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (organizador). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação*. História da Educação. 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara Editora, p. 61-74, 2005.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no período de 1960-2000: de JK a FHC. In: UNIVESP. *Caderno de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento*. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf> Acesso em: 20 jun.2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA. *Plano Municipal de Educação de Americana*. Americana: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Americana*. Americana: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. *Plano Municipal de Educação de Araraquara*. Araraquara: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Araraquara*. Araraquara: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARUERI. *Plano Municipal de Educação de Barueri*. Barueri: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU. *Plano Municipal de Educação de Bauru*. Bauru: Prefeitura Municipal, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Bauru*. Bauru: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Plano Municipal de Educação de Campinas*. Campinas: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Campinas*. Campinas: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARAPICUÍBA. *Plano Municipal de Educação de Carapicuíba*. Carapicuíba: Prefeitura Municipal, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARAPICUÍBA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Carapicuíba*. Carapicuíba: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COTIA. *Plano Municipal de Educação de Cotia*. Cotia: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIADEMA. *Plano Municipal de Educação de Diadema*. Diadema: Prefeitura Municipal, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIADEMA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Diadema*. Diadema: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE EMBU DAS ARTES. *Plano Municipal de Educação de Embu das Artes*. Embu das Artes: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE EMBU DAS ARTES. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Embu das Artes*. Embu das Artes: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. *Plano Municipal de Educação de Franca*. Franca: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Franca*. Franca: Prefeitura Municipal, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARUJÁ. *Plano Municipal de Educação de Guarujá*. Guarujá: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARUJÁ. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Guarujá*. Guarujá: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. *Plano Municipal de Educação de Guarulhos*. Guarulhos: Prefeitura Municipal, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Guarulhos*. Guarulhos: Prefeitura Municipal, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA. *Plano Municipal de Educação de Hortolândia*. Hortolândia: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA. *Plano Municipal de Educação de Indaiatuba*. Indaiatuba: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Indaiatuba*. Indaiatuba: Prefeitura Municipal, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEVI. *Plano Municipal de Educação de Itapevi*. Itapevi: Prefeitura Municipal, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAQUAQUECETUBA. *Plano Municipal de Educação de Itaquaquecetuba*. Itaquaquecetuba: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAQUAQUECETUBA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Itaquaquecetuba*. Itaquaquecetuba: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JACAREÍ. *Plano Municipal de Educação de Jacareí*. Jacareí: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JACAREÍ. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Jacareí*. Jacareí: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ. *Plano Municipal de Educação de Jundiaí*. Jundiaí: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Jundiaí*. Jundiaí: Prefeitura Municipal, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMEIRA. *Plano Municipal de Educação de Limeira*. Limeira: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMEIRA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Limeira*. Limeira: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA. *Plano Municipal de Educação de Marília*. Marília: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Marília*. Marília: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÁ. *Plano Municipal de Educação de Mauá*. Mauá: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÁ. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Mauá*. Mauá: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI DAS CRUZES. *Plano Municipal de Educação de Mogi das Cruzes*. Mogi das Cruzes: Prefeitura Municipal, 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI DAS CRUZES. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Mogi das Cruzes*. Mogi das Cruzes: Prefeitura Municipal, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE OSASCO. *Plano Municipal de Educação de Osasco*. Osasco: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRACICABA. *Plano Municipal de Educação de Piracicaba*. Piracicaba: Prefeitura Municipal, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRACICABA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Piracicaba*. Piracicaba: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRAIA GRANDE. *Plano Municipal de Educação de Praia Grande*. Praia Grande: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRAIA GRANDE. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Praia Grande*. Praia Grande: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente*. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Presidente Prudente*. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. *Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: Prefeitura Municipal, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO. *Plano Municipal de Educação de Rio Claro*. Rio Claro: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Rio Claro*. Rio Claro: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ. *Plano Municipal de Educação de Santo André*. Santo André: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Santo André*. Santo André: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. *Plano Municipal de Educação de Santos*. Santos: Prefeitura Municipal, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Santos*. Santos: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Plano Municipal de Educação de São Bernardo do Campo*. São Bernardo do Campo: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de São Bernardo do Campo*. São Bernardo do Campo: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. *Plano Municipal de Educação de São Carlos*. São Carlos: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. *Plano Municipal de Educação de São José do Rio Preto*. São José do Rio Preto: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de São José do Rio Preto*. São José do Rio Preto: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Plano Municipal de Educação de São José dos Campos*. São José dos Campos: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de São José dos Campos*. São José dos Campos: Prefeitura Municipal, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Plano Municipal de Educação de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO VICENTE. *Plano Municipal de Educação de São Vicente*. São Vicente: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO VICENTE. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de São Vicente*. São Vicente: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. *Plano Municipal de Educação de Sorocaba*. Sorocaba: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Sorocaba*. Sorocaba: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUMARÉ. *Plano Municipal de Educação de Sumaré*. Sumaré: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUMARÉ. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Sumaré*. Sumaré: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO. *Plano Municipal de Educação de Suzano*. Suzano: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Suzano*. Suzano: Prefeitura Municipal, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TABOÃO DA SERRA. *Plano Municipal de Educação de Taboão da Serra*. Taboão da Serra: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TABOÃO DA SERRA. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Taboão da Serra*. Taboão da Serra: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ. *Plano Municipal de Educação de Taubaté*. Taubaté: Prefeitura Municipal, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ. *Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Taubaté*. Taubaté: Prefeitura Municipal, 2019.

PASSETTI, E. (1999). Crianças carentes e políticas públicas. In M. D. Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (pp. 247-375). São Paulo: Contexto.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>. Acesso em: 01 mar. 2024.

PEDREIRA, M. *Da Sala de aula da escola para a Justiça Restaurativa Juvenil: sentidos e significados da condição infracional para os adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2014.

PEREIRA, I.; JUNIOR, M.M.. A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Bauru, v. 4, n. 2, p. 23-42, jul./dez., 2016.

RIBEIRO, P. R. M.. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, n. 4, p. 15–30, fev. 1993.

RIBEIRO, P.F.L. *De menor a adolescente: o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro*. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RIZZINI, I. (2000). *A criança e a Lei no Brasil: revisitando a história*. Brasília, DF: Unicef.

RIZZINI, I. (2009). Meninos desvalidos e Menores transviados: a trajetória da assistência pública até a era Vargas. In I. Rizzini & F. Pilotti (Orgs.). *A arte de governar crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 225-286). São Paulo: Cortez

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. 2011.

ROQUETE, L.C. *O direito à educação no contexto de medida socioeducativa de internação*. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014. Anais eletrônicos... Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2014.

SÃO PAULO, Estado. *Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo*. Secretaria de Desenvolvimento Social. São Paulo: SDH, 2014.

SANTOS, A. L. M. DOS .; ELIAS, L. C. DOS S.. PROFESSORES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: RECURSOS, DIFICULDADES E PERCEPÇÕES. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, p. e262930, 2024.

SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Clawdemy Feitosa. *A socioeducação e Direitos Humanos: um estudo do projeto “A Arte do Saber”*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Edson Mendes da. *O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e os desafios das unidades de internação no Distrito Federal*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, G.; AMORIM, S. S.. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). *Interações (Campo Grande)*, v. 18, n. 4, p. 185–196, out. 2017.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEABRA, R. Costa F. de F; OLIVEIRA, M. C. S. de L. Adolescentes em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 639-64, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3pgwrxzMZcdW3nHpDQZkRwC/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 30 jul. 2024.

SEVERINO, A. J.. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. T.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Política de socioeducação no Brasil: histórico da sua constituição. IN: XI JORNADA DO HISTEDBR, 2013. *Anais eletrônicos*. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

SILVA, E.M. *O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e os desafios das unidades de internação do Distrito Federal*. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, G.; AMORIM, S. S.. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). *Interações (Campo Grande)*, v. 18, n. 4, p. 185–196, out. 2017.

SILVA, M. de S. N. *A instrumentalidade da educação em direitos humanos na execução da medida socioeducativa liberdade assistida: construir diálogos e garantir direitos*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVEIRA, A. A. D.. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. *Educar em Revista*, n. spe2, p. 233–250, 2010.

SILVESTRE, E. *O adolescente em conflito com a lei: política socioeducativa de direitos*. 2010. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106255>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SINASE. *Base de dados do Sistema Socioeducativo*. Brasília, SDH-PR: 2012.

SOUZA, M. A. de. “Os jovens infratores e suas leis numa perspectiva histórica”. In: MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et alii (Org.). *Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: conversando sobre a justiça, o cotidiano do trabalho e o adolescente*. Curitiba: CRV, 2013.

SOUZA, T. A. de. *A Rede de Proteção Integral Para os Jovens em Conflito com a Lei no Município de Cabedelo/PB*. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas). - Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7210111

SOUZA, T. S. M. *Interdisciplinaridade e intersectorialidade na articulação de direitos sociais no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

VIANNA, A. R. B. *O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. *Estrutura e funcionamento da Educação Básica*. Fortaleza: Demócrito Rocha/ UECE, 2002.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VITTA, A. L. et al. A lei em conflito com os jovens: problematizando políticas públicas. *Rev. Polis Psique*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 4-27, ago. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2024.

WEISSBACH. I.A. M. *Políticas Educacionais e Desigualdade Social no Brasil: desafios à inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.