JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ISSN 1981-1969

Volume 19 Seção Dossiê e96906 24 de fevereiro de 2025

Políticas educacionais e socioeducativas: o direito à educação para adolescentes privados de liberdade no estado do Paraná

Educational and socio-educational policies: the right to education for adolescents deprived of liberty in the state of Paraná

Políticas educacionales y socioeducativas : el derecho a la educación para adolescentes privados de la libertad en el estado de Paraná

Márcia Cossetin[1]
Margarete Chimiloski Dolla[2]
Mariza Scheffer Freire[3]
Ireni Marilene Zago Figueiredo[4]

Citação*:* COSSETIN, Márcia; DOLLA, Margarete Chimiloski; FREIRE, Mariza Scheffer; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Políticas educacionais e socioeducativas: o direito à educação para adolescentes privados de liberdade no estado do Paraná. *Jornal de Políticas Educacionais.* V. 19, e96906. Fevereiro de 2025.

https://doi.org/10.5380/jpe.v19i1.96906

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo discutir e problematizar o direito à educação dos adolescentes privados de liberdade atendidos nos sistemas de socioeducação, evidenciando desde os pressupostos constitucionais até a definição educacional que se propõe pelo Programa de Educação nas Unidades

[1]Doutora em Educação. Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Foz do Iguaçu, PR. Brasil. https://orcid.org/0000-0002-5005-7756. E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br.
[2]Mestra em Educação. Professor- pedagogo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cascavel, PR. Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1584-6511. E-mail: allodped@hotmail.com
[3]Mestra em Educação. Agente de Segurança Socioeducativa – SEJU do Estado do Paraná. Cascavel, PR. Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6581-1267. E-mail: marizascheffer@yahoo.com.br
[4]Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da UNIOESTE. Cascavel, PR. Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8875-7099. E-mail: ireni.figueiredo@unioeste.br

Socioeducativas (Proeduse), com especificações para **o** estado do Paraná. A escolarização desses adolescentes segue o mesmo modelo adotado pelas escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas comunidades externas às unidades socioeducativas. Por meio de pesquisa documental, bibliográfica, da empiria proveniente da prática na Socioeducação e com abordagem qualitativa e fundamentada no materialismo histórico-dialético, analisamos as condições históricas com que se constrói o direito à educação em tais espaços. Logo, por meio da análise e considerando-se as particularidades dos adolescentes atendidos pela socioeducação, bem como o contexto de privação de liberdade, ressaltamos a importância de uma abordagem educacional fundamentada contextualmente e que assegure o direito social à educação, abrangendo não apenas o acesso, mas a permanência desses sujeitos no processo de escolarização formal de modo adequado às suas especificidades. Concluímos que, embora existam avanços legais significativos, ainda é necessário fortalecer as políticas públicas para possibilitar que tais sujeitos tenham, na educação, um instrumento de retomada de direitos e formação humana.
Palavras-chave: Direito à educação; Adolescentes privados de liberdade; Proeduse.

Abstract: The objective of this research is to discuss and problematize the right to education of adolescents deprived of liberty, who are in socio-educational systems, thus highlighting everything from the constitutional assumptions to the educational definition which is proposed by the Education Program in Socio-Educational Units (Proeduse), with specificities to the state of Paraná. The education of these adolescents follows the same model adopted by schools that offer the Youth and Adult Education modality (EJA) in communities outside socio-educational units. Through the adoption of a documentary and bibliographical research, with a qualitative approach and based on historical-dialectical materialism, we analyze the historical conditions under which the right to education is constructed in these spaces. Therefore, through the analysis and considering the particularities of adolescents in the socio-education units, as well as the context of deprivation of liberty, we emphasize the importance of an educational approach that is contextually based and that ensures the social right to education, covering not only access, but the permanence of these individuals in the formal schooling process, with an appropriate approach for their specificities. Finally, although there are significant legal advances, it is still necessary to strengthen public policies to enable such subjects to have, in education, an instrument of resumption of rights and human formation.
Keywords: Right to education; Adolescents deprived of liberty; Proeduse.

Resumen: En este artículo, nos proponemos discutir y problematizar el derecho a la educación de los adolescentes privados de la libertad atendidos en los sistemas de socioeducación, evidenciando desde los presupuestos constitucionales hasta la definición educacional que se proponen en el Programa de Educación en las Unidades Socioeducativas (Proeduse), con especificidades al estado de Paraná. La escolarización de estos adolescentes sigue el mismo modelo adoptado por las escuelas que ofrecen la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en las comunidades externas a las unidades socioeducativas. Por medio de una investigación documental y bibliográfica, de abordaje cualitativo y fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, analizamos las condiciones históricas con que se construyó el derecho a la educación en estos contextos. Luego, mediante análisis y considerándose las particularidades de los adolescentes atendidos por la socioeducación, bien como el contexto de privación de libertad, resaltamos la importancia de un abordaje educacional fundamentado contextualmente y que garantice el derecho social a la educación, no solo en términos de acceso, sino también de permanencia de eses sujetos en el proceso de escolarización formal de manera adecuada a sus especificidades. Concluimos que, a pesar de los avanzos legales significativos, aún es necesario fortalecer las políticas públicas para posibilitar que tales sujetos tengan, en la educación, un instrumento de retomada de derechos y formación humana.
Palabras clave: Derecho a la educación; adolescentes privados de la libertad; Proeduse.

Introdução

Ao tratarmos das instituições de privação de liberdade, é pertinente enfatizar que, em 2023, havia 11.556 adolescentes inseridos no Sistema Socioeducativo, nas

modalidades de restrição e privação de liberdade, sendo 1.068 em semiliberdade, 8.638 em cumprimento de medida socioeducativa de internação, além de 213 em internação sanção e 1.637 em internação provisória (Brasil, 2023). No mesmo ano, o Brasil possuía 507 unidades voltadas à privação e restrição de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade): 31 unidades ou 6,11% estão localizadas no estado do Paraná e atendem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, totalizando 499 adolescentes (Brasil, 2023), sendo 468 meninos e 31 meninas. Assim, nesta investigação, refletimos sobre a efetivação do direito à Educação desses sujeitos adolescentes, por meio da formação educacional escolar[5].

Neste artigo, discutimos e problematizamos o direito à Educação para os adolescentes privados de liberdade atendidos nos sistemas de socioeducação, enfatizando as políticas educacionais e socioeducacionais em sua historicidade no Brasil, desde as primeiras legislações que tratam da temática hoje concebida como socioeducação, até a ênfase no Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (Proeduse), destacando como lócus de pesquisa o estado do Paraná, que oferta a Educação escolar aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas[6]. Debatemos, portanto, sobre os ordenamentos legais e a materialidade do direito à Educação nas instituições de privação de liberdade para adolescentes, desde o Proeduse.

À vista disso, o artigo foi elaborado por meio de pesquisa documental e bibliográfica, da empiria proveniente da prática e conhecimento das autoras na Socioeducação[7], adotando-se a análise qualitativa e contemplando a busca por legislações e normativas nacionais que asseguram o direito à Educação, tais como: a Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (Brasil,

[5] Nos limites impostos pelo texto ora apresentado e a partir do objetivo estabelecido para essa pesquisa, não tratamos especificamente da questão de gênero ao trazermos o acesso ao direito à educação, entendendo-o como um direito de todos/as. Contudo, não ignoramos a necessidade de que pesquisas futuras possam tematizar as implicações que encerra a questão de gênero, inclusive para o direito à educação.

[6] As medidas socioeducativas são "advertência", "obrigação de reparar o dano", "pressão de serviços à comunidade", "liberdade assistida", "inserção em regime de semiliberdade", "internação em estabelecimento educacional" (Brasil, 1990). A internação é a última e mais severa das medidas socioeducativas, pois trata da privação de liberdade em unidades exclusivas para adolescentes.

[7] Duas das autoras atuam em Censes no Paraná como Pedagoga do Proeduse (há 16 anos) e Agente Socioeducativa (há 14 anos); outra autora atou na função de Agente Profissional Pedagoga (por 8 anos) e, outra autora tem orientado pesquisas em nível de pós-graduação sobre a temática.

1990); e legislações estaduais do Paraná, que viabilizam o acesso dos adolescentes em privação de liberdade à Educação escolar.

Ademais, compreendemos, nos fatos sociais, a existência de adolescentes que se encontram em privação de liberdade como sujeitos socio-históricos e, por isso, produtores e, dialeticamente, produtos da materialidade da organização social vigente, qual seja: o capitalismo. Essa perspectiva nos orientou, ainda, na análise das legislações e normativas, ao considerar que o documento é um dado historiográfico, de acordo com Evangelista (2009): investigamos localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências dos documentos, com a compreensão de que não é possível apreender a totalidade da realidade em questão, mas é imprescindível explorar as categorias conceituais relativas à oferta da Educação para os adolescentes que estão na condição de privação de liberdade.

Assim, na primeira seção apresentamos a historicidade do direito à Educação aos sujeitos adolescentes privados de liberdade nas legislações e normativas nacionais. Na segunda, abordamos o contexto do estado do Paraná, tratando da organização do Proeduse e problematizando a garantia do acesso ao direito à Educação escolar que atenda às demandas desses sujeitos sociais. Por fim, tecemos as considerações finais, evidenciando os achados da investigação.

A garantia do Direito à Educação para os Adolescentes Privados de Liberdade

O contexto social contemporâneo é marcado pela elaboração de leis que visam efetivar as mediações do Estado para gerir as demandas sociais emanadas da organização da sociedade. As leis, por meio do Estado, cumprem um papel de extrema importância, representando a intenção de reprodução da estrutura social nos moldes propostos pelo capitalismo e, ao mesmo tempo, demarcam a correlação de forças possíveis para a conquista dos direitos sociais; entre eles, o direito à Educação escolar.

Para Faleiros (1980, p. 47), "A ação do Estado se situa, então, em relação à correlação das forças sociais". De modo geral, podemos considerar que o Estado, ao representar os interesses de uma classe específica, aqueles que possuem o capital, também estabelece concessões aos trabalhadores, as quais são resultantes de lutas e embates possíveis em determinado tempo histórico. Nesse sentido, no Brasil, historicamente, se construiu uma nítida diferenciação entre as políticas que se

destinavam aos filhos da classe dominante e as políticas às crianças e adolescentes das famílias pobres: os primeiros, caracterizados pela categoria "infância", eram atendidos pela família e recebiam a Educação escolar; já os segundos, pertencentes à categoria intitulada de "menores", se destinavam às leis, ficavam sob os cuidados do Estado e, a eles, a Educação tornou-se instrumentalização para o trabalho (Faleiros, 2011).

Historicamente, são registradas normativas e legislações específicas de detenção e/ou assistência aos "menores" no país. Em 1923 foi aprovado o decreto nº 16.272, que instituiu o regulamento de assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes (Brasil, 1923). Conforme Rizzini (2011), o decreto constituiu o conteúdo básico para a elaboração do primeiro Código de Menores brasileiro do ano de 1927, por meio do decreto nº 17.943-A, que manteve evidente os sujeitos a quem se destinava a lei: às crianças e aos adolescentes pobres (Brasil, 1927). Assim, a tarefa de educar/corrigir o comportamento de adolescentes e crianças de famílias das classes subalternas da sociedade passa a ser do Estado, significando maior controle exercido sobre a população infanto-juvenil e, ainda, sobre as famílias pobres, buscando maior organização e regulação da vida em sociedade (Cossetin, 2012).

Demarca-se, no período da década de 1920, que a atuação na correção/educação do chamado menor ocorreu não apenas pela esfera policial, mas também social e educacional; apesar de não existir nenhuma garantia de que essa educação tivesse alguma vinculação com a Educação escolar. Tal articulação, tendo como alicerce as medidas jurídicas, objetivava cessar ou prevenir o comportamento perigoso ou inadequado do indivíduo. Desse modo, pretendia-se, com a privação de liberdade, que o sujeito fosse reintegrado socialmente por meio de ações educativas e disciplinadoras (Cossetin, 2012).

Em 1979 foi promulgado o segundo Código de Menores, Lei nº 6.697 (Brasil, 1979). Conforme assevera Rizzini (2011), foi uma revisão da legislação anterior e teve como orientação o assistencialismo, a repressão e a desresponsabilização do Estado em relação ao estabelecimento de direitos aos sujeitos infanto-juvenis. A legislação, então, explicitava a definição das crianças e adolescentes pobres, por meio da situação irregular[8], estabelecendo sua designação como "menores". Tal categorização evidencia que esses sujeitos deixaram de ser compreendidos como crianças e adolescentes pobres e passaram

[8] A referida doutrina pode-se definir como aquela em que os menores passam a ser objetos da norma, isto é, quando não se ajustam ao padrão estabelecido. A declaração de situação irregular tanto advém de sua conduta pessoal como da família ou da própria sociedade.

a ser caracterizados por seu estado de situação irregular, fora da situação de normalidade. Mészáros (2003, p. 96) assevera que, na sociedade capitalista, tudo, até mesmo os seres humanos, precisam "se ajustar, e assim provar sua 'viabilidade produtiva', ou perecer, caso não consiga se adaptar"; na situação da infância e adolescência em que se retira das crianças e adolescentes nas legislações, o ajuste ocorre desde sua (des)categorização, sendo os “menores” e considerados em “situação irregular”.

Nos anos de 1980, a partir de organizações de movimentos sociais, de grupos de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, como também pela influência de legislações internacionais, são observadas mudanças no âmbito do atendimento designado à infância e adolescência no país. Essas mudanças abrangem, inclusive, o atendimento destinado aos adolescentes em conflito com a lei e em privação de liberdade, exigindo o fim dos procedimentos repressivos e segregativos e anunciando-se um atendimento de cunho educativo. É nesse contexto que, ao analisarmos o direito à Educação no Brasil, começamos a dispor de legislações que o garantem para todos os sujeitos, inclusive para adolescentes, jovens e adultos que não usufruíram da Educação em idade própria – grupo em que se encontram um número significativo de adolescentes privados de liberdade.

Quando o adolescente está na condição de internação provisória ou de medida de internação, principalmente na medida socioeducativa de internação prevista no ECA (Brasil, 1990) e reafirmada pelo Sinase, Lei nº 12.594 (Brasil, 2012), é responsabilizado legalmente pela prática de ato infracional, o que pode implicar em sua internação, ou seja, privação de liberdade.

Ao observarmos o rol dos direitos humanos fundamentais, encontramos o direito à Educação, amparado por normas internacionais e nacionais, como um direito imprescindível, pois é percebido como um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana. A formação educacional e profissional do adolescente faz parte do rol das atividades socioeducativas (Brasil, 2006); logo, a escolarização deve ser desenvolvida nas unidades socioeducativas. Assim, um dos desafios em tais unidades é garantir o direito à Educação de qualidade em contextos de privação de liberdade.

Para além da perspectiva individual, tal direito deve ser visto, sobretudo, de forma coletiva, assegurado por meio de políticas educacionais, sendo as ações afirmativas que o Estado ofereça à sociedade, instrumentos para alcançar o fim vinculado especificamente

à Educação. No Brasil, o direito à Educação foi sancionado pela primeira vez em nossa CF, como definidor de direitos sociais como "a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (Brasil, 1988). O Estado, nesse sentido, passou, formalmente, a ter a obrigação de garantir a Educação para todos os brasileiros.

É em tal contexto de conquista dos direitos sociais que se estabeleceu também o ECA (Brasil, 1990). O documento enuncia que o atendimento destinado à infância e à adolescência passa a se estabelecer sob novo paradigma, o da Doutrina da Proteção Integral[9], em que esses sujeitos são proclamados como "sujeitos de direitos". O Estatuto ratificou tanto o que determinava a CF, como as demais normativas adotadas pelo Brasil e estabeleceu novas formas de enunciar e tratar a infância e a adolescência, estendendo-se aos adolescentes envolvidos no cometimento de atos infracionais.

É pertinente evidenciarmos que o ato infracional, de acordo com o ECA, é uma conduta que pode ser descrita como crime ou contravenção penal. Porém, os/as adolescentes menores de 18 anos são considerados inimputáveis, o que significa que não serão julgados pela justiça comum, mas serão responsabilizados por meio de medidas específicas, previstas no próprio Estatuto. Isto é, ao tratarmos do público infanto-juvenil, adolescentes de 12 a 18 anos (podendo se estender até os 21 anos em caso de ato infracional cometido antes dos 18 anos), encontramos como devolutiva os problemas de violência em que se envolvem as medidas socioeducativas.

Em 2006, formula-se o documento orientador e normatizador do atendimento socioeducativo, intitulado de Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. A partir disso, o sistema de justiça não é o único responsável pelo atendimento ao adolescente em conflito com a lei, mas as demais políticas públicas devem articular-se para execução das medidas socioeducativas, o que incluiu as políticas educacionais.

As medidas socioeducativas teriam como finalidade a reintegração social desses sujeitos, todavia apresentam aspectos sancionatórios. Nos termos do ECA e do Sinase, não deixam de configurar-se como uma devolutiva à sociedade, que exige justiça quando se vê

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

afetada pela violência gerada por adolescentes e, ainda, como mais uma forma de resguardar a própria sociedade. O ECA também estabelece como dever da sociedade, comunidade, família 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, grifo nosso).

Ademais, em relação ao direito à Educação, o ECA ratifica 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" (Brasil, 1990). Assim, a escolarização é obrigatória em todas as instituições de privação de liberdade para adolescentes, que também está expressa no ECA ao asseverar que, em relação às unidades que executam a medida socioeducativa de internação, é direito do adolescente privado de liberdade, entre outros, o de "receber escolarização e profissionalização" (Brasil, 1990).

Sobre as legislações do mesmo período histórico, a LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), não trata especificamente dos/as adolescentes privados de liberdade, mas aponta a obrigatoriedade da escolarização para todas as crianças e adolescentes, independentemente da situação de privação de liberdade ou não. Logo, o direito à Educação formal está inserido no processo que atende os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

O direito à escolarização também é assegurado pelo Sinase, ao indicar que um dos requisitos para os programas de semiliberdade ou internação, é a "comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência" (Brasil, 2012): em todas as instituições que executam a medida socioeducativa de internação deve haver disponibilidade e condições para que a escolarização ocorra.

Nesse sentido, a CF e o ECA reconhecem a Educação como um direito de todos, consagrando, assim, sua universalidade (Brasil, 1988, 1990). As leis asseguram que a Educação é um direito para todos os adolescentes, seja individual ou coletivamente:

> [...] se a proteção de um bem jurídico como a educação envolve a consideração de interesses supra-individuais, deve-se reconhecer que a sua titularidade não recai apenas sobre indivíduos singularmente considerados, mas abrange até mesmo os interesses de grupos de

> pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as futuras gerações, que têm direito ao acesso às tradições públicas, preservadas e transmitidas pela ação educacional. Trata-se, pois, de um direito que, mesmo podendo ser exercido individualmente, não pode ser compreendido em abstração de sua dimensão coletiva e até mesmo difusa (Duarte, 2007, p. 697).

Quando se reconhece a sua dimensão coletiva, em relação aos direitos que devem ser proporcionados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, preserva-se, então, o direito daqueles em privação de liberdade. Com o reconhecimento expresso na universalidade da categoria de direitos, sua implementação abarca "grupos de pessoas que se encontram em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas" (Duarte, 2007, p. 698).

A Educação escolar, como direito de oferta obrigatória, constitui-se como elemento que integra o projeto político de coletividade, com maior importância se comparado ao atendimento de interesses individuais. Por isso, deve ser considerada como um direito de natureza social, ou seja, embora a educação, represente uma forma de inserção individual no mundo da cultura é, ainda, a concretização para sociedade de um bem comum, pois corporifica a busca da preservação dos conhecimentos e modos de vida (Duarte, 2007).

O Proeduse e a Educação Escolar nos Centros de Socioeducação do estado do Paraná

Para refletir sobre o direito à Educação dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade no Proeduse no Paraná, é necessário retomar sua origem e finalidades. Antes de tal implantação, a oferta de Educação escolar ocorria de forma esporádica em algumas unidades, inclusive sem o devido reconhecimento da Secretaria de Estado da Educação. Existiu, portanto, uma evidente negligência a um direito básico dos adolescentes privados de liberdade.

Zanella (2011) aponta, nesse sentido, que o Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (Naes), em 1993, passou a oferecer escolarização para os adolescentes no Educandário São Francisco, na capital do Paraná, para atender a primeira fase do Ensino Fundamental (EF); posteriormente, em 1996, ofertou a segunda fase do EF. Ainda conforme a mesma autora, no ano de 1997, efetivou-se um Termo de Convênio de Cooperação Técnica entre

a Secretaria de Estado da Educação (Seed), por meio do Departamento de Ensino Supletivo e a Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família (Secr), que formalizou o funcionamento da Educação escolar nas instituições de privação de liberdade para adolescentes.

Colombo (2002) evidencia que, em períodos anteriores, a oferta de escolarização nas unidades de atendimento aos adolescentes privados de liberdade esteve centrada no ensino voltado ao trabalho, restrito aos cursos rápidos e às práticas de alfabetização, nem sempre certificadas. Assim, demarcamos que as ações empreendidas atingiam um número reduzido de adolescentes e eram descontínuas. A falta da escolarização acometia, especialmente, os adolescentes em cumprimento de internação provisória, para os quais não havia disponibilidade de nenhum tipo de atendimento educacional escolar. Portanto, no período em que permaneciam custodiados nas unidades, não realizavam atividades vinculadas à Educação formal.

Em 1995, com o Decreto nº 959 (Paraná, 1995), criou-se o Instituto de Ação Social do Paraná (Iasp), vinculado à SECR. Em relação à Educação escolar no interior das unidades, a partir de 2001, o Naes foi transformado em Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja), com autonomia para certificação dos alunos. No mesmo ano ocorreu a sistematização da Proposta Pedagógica Semipresencial de todos os Ceebjas, quando se decidiu pela Seed e Iasp, que, para unidades de internação, a proposta pedagógica seria diferenciada. Neste ínterim, enunciava-se uma proposta educacional que afirmava priorizar a reinserção social dos adolescentes atendidos pela socioeducação.

Essa situação modificou-se qualitativamente ao se reestruturar o atendimento socioeducativo no estado a partir de 2005. Nesse período, reformularam-se as ações direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei. Entre as ações propostas no período, estavam: 1) a realização de concurso público; 2) contratação e capacitação dos aprovados no concurso; 3) construção de cinco novos Centros de Socioeducação (Censes); 4) alinhamento de procedimentos na execução das medidas socioeducativas; e a 5) concepção da proposta político-pedagógica-institucional (Paraná, 2007). Assim, estabeleceu-se de maneira sistematizada o Proeduse, por meio de cooperação técnica entre a Seed e o Iasp, renovada e vigente até os dias atuais.

O Proeduse foi criado em 2005 pela Seed, em parceria com a Secretaria de Estado do Emprego, Trabalho e Promoção Social (Setp), por meio do extinto Iasp. A partir de

então, no Paraná, aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória ou internação foi assegurada a oferta de escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Eja). Por meio de tal programa, atendeu-se ao especificado no ECA (Brasil, 1990), no que se refere à obrigatoriedade e ao direito à Educação escolar aos privados de liberdade.

Entre as finalidades do Proeduse está a de assegurar a oportunidade de estudo aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória e internação que, por inúmeras razões, não tiveram a possibilidade de acesso e/ou permanência na escolarização, tampouco de conclusão do EF ou médio em tempo oportuno, isto é, na idade considerada apropriada, de acordo com a legislação vigente.

No aspecto curricular, o programa está orientado pelo Parecer nº 11, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais e as bases filosóficas e pedagógicas para a EJA (Brasil, 2000). No documento, são preconizadas três funções para tal modalidade de ensino: a função reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A primeira se refere ao resgate de uma dívida aos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola; a segunda trata da oportunidade de justiça social a quem outrora fora discriminado; e a terceira aborda o desenvolvimento humano como questão permanente (Brasil, 2000).

A escolarização nos Censes ocorre por meio da denominada Ação Pedagógica Descentralizada (Aped) dos Ceebjas, sendo, portanto, Apeds especiais, com matrículas vinculadas à instituição de ensino. Considerando a rotatividade de educandos no decorrer do ano letivo, bem como da diversidade de perfis escolares deles, a oferta de disciplinas ocorre na forma individual, majoritariamente.

Em relação à organização escolar no interior das Unidades de Socioeducação, no momento de ingresso à internação provisória, o adolescente passa por um período chamado de triagem, situação na qual o pedagogo coleta informações referentes à trajetória escolar do adolescente. As informações obtidas são confirmadas com a consulta ao Sistema Estadual de Registro Escolar (Sere) e, então, há o encaminhamento adequado à situação do educando. Considera-se, também, que o adolescente pode frequentar a escola com matrícula no ensino regular e, assim, há possibilidade de retorno e sequência; ou estar fora da escola, requerendo procedimentos para efetuar sua matrícula na EJA.

Ao ser determinada a medida socioeducativa de internação do adolescente, o mesmo passará a frequentar a escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos por meio do Proeduse[10]. As atividades de escolarização acontecem nas salas de aula da unidade socioeducativa, em um período diário que soma, no mínimo, 16 horas aulas semanais, conforme instrução para oferta de escolarização nas Apeds. Ressalta-se que os adolescentes que cumprem medida cautelar de internação provisória recebem a mesma escolarização, por meio da EJA, no programa do Proeduse.

Por meio da empiria proveniente da prática na Socioeducação, constata-se que a maioria dos adolescentes – independentemente do gênero –, ao chegarem na unidade, apresenta nível de escolarização situado no EF dos anos finais (Fase II), entre 6º e 7º anos. A faixa etária está entre 17 e 18 anos, apresentando infrequência escolar e/ou evasão, pelo menos no último ano em que consta a matrícula. Há um índice baixo daqueles que se encontram sem conclusão dos anos iniciais do EF (Fase I).

No que se refere ao curso do Ensino Médio (EM), atipicamente nos últimos cinco anos (2019 a 2024) houve um crescente número, superando inclusive os que haviam cursado até 8º ou 9º ano do EF. Majoritariamente, apresentam matrícula escolar no ano letivo vigente, porém sem frequência. Dessa forma, descrevemos um breve panorama da situação de oferta de escolarização aos adolescentes em privação de liberdade no estado do Paraná.

Os elementos apresentados denotam que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou em internação provisória, em muitos casos, não frequentavam a escola antes mesmo de serem apreendidos. Conforme indicam Costa, Cossetin e Figueiredo (2023) a garantia legal não tem assegurado suficientemente a efetivação do direito à educação aos sujeitos marginalizados de outras condições elementares de vida, inferindo que a limitação à educação acontece previamente à privação de liberdade (Costa, Cossetin, Figueiredo, 2023)

Nesse contexto, ao analisarmos a realidade que se apresenta, podemos afirmar que o que consta na documentação escolar dos/as adolescentes ao chegarem para o cumprimento da medida socioeducativa revela dados objetivos, tais como a aprovação, reprovação, aprovação por conselho de classe etc. Todavia, na prática, se revela que esses registros, em maioria, não são condizentes com a realidade, isto é, os elementos apontam

[10] Se o educando estiver no último do EF ou do EM, há manutenção do vínculo com a escola de origem.

para uma situação de negação do direito ao conhecimento sistematizado que diz respeito, especificamente, à instituição escolar. O que denota a necessidade de se compreender os elementos que interferem nas possibilidades de aprendizado, a falta de interesse com relação à escolarização e, consequentemente, o fracasso escolar dos adolescentes em situação de conflito com lei, não é uma tarefa simples e exige que o adolescente seja compreendido em sua totalidade, no contexto das relações sociais mais amplas.

A condição de distanciamento dos estudos, do acesso ao conhecimento sistematizado, ocorre antes do ingresso do adolescente no sistema socioeducativo e revela que, apesar da universalização da Educação obrigatória – conforme aponta Oliveira (2007) –, expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população, fazendo com que, ao final do século XX, o EF obrigatório estivesse praticamente universalizado quanto ao acesso. Todavia, apreendemos que há muito a avançar ao tratar-se das condições de permanência desses sujeitos na escola, ainda mais se nos determos na apropriação do conhecimento sistematizado.

Nos Censes, convive-se com a fragilização de adolescentes que não alcançaram as condições mínimas para seu desenvolvimento pessoal e social, com enfrentamentos de desafios enquanto estavam em liberdade, considerando que esses fatores os condicionam à prática de atos infracionais e os colocam na condição de sujeitos em conflito com a lei.

Há relatos dos próprios educandos que manifestam sentir desconforto ao buscar a escola regular, havendo casos de sugestão de migração para EJA, o que, por vezes, significa aguardar a idade necessária para matrícula. Essa sugestão relaciona-se com os adolescentes apresentarem um perfil diferente do ano escolar a cursar. Outros, ainda, expressam o sentimento de invisibilidade durante o período em que frequentaram a escola, o que muitas vezes é associado às situações de indisciplina, resultando no abandono escolar.

Evidencia-se que o vínculo com a escola, depois de cindido, remete à probabilidade reduzida de retorno, visto que, nas condições vividas por grande parte dos adolescentes que ingressam no sistema socioeducativo, o processo escolar, mesmo sendo direito e assegurado constitucionalmente, não está entre as prioridades de sobrevivência. Por isso, seu restabelecimento tende a ocorrer após a internação para o cumprimento da medida socioeducativa, ou seja, por imposição. Em relação a essa questão estudos como os de

Carvalho (2011) e Silva e Sales (2011) comprovam o evidenciado na prática e apontam que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa demonstram desinteresse pela escola e não reconhecem nela uma importância em sua vida atual, em termos de lhes prover uma formação social, política e cultural, além de científica.

O Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015 direciona e aperfeiçoa o Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo e a Política de Socioeducação para os próximos 10 anos no Paraná. No documento, compreende-se a Educação não formal como

> [...] um processo de formação para a cidadania inserido nas diferentes práticas socioculturais, aliado com a produção de saberes não hegemônicos, que permitam a construção de valores e de cidadania de modo adequado ao contexto sociocultural dos adolescentes e capaz de contribuírem para uma melhor formação do adolescente (Paraná, 2015, p. 17).

Nessa educação não formal, o Plano resgata o conceito de inclusão, indicando que "a 'Pedagogia Social', torna possível adequar conceitos educacionais à realidade e percepções dos(as) adolescentes dentro dos seus diferentes contextos sociais, históricos e culturais" (Paraná, 2015, p. 17). Porém, quando o Plano trata a Educação escolar nas Unidades, percebe-se também uma realidade de exclusão que perpassou a vida desses adolescentes, colocando-a como uma educação compensatória: a EJA é

> [...] criada e ofertada em caráter compensatório àqueles que, ao longo da vida, tiveram o direito de acesso à educação escolar violado e que, além disso, por meio da prática social e fundamentalmente do trabalho, ao longo de seu desenvolvimento, tiveram a possibilidade de acessar conhecimentos que lhes permitissem a inserção e a manutenção nestes espaços (Paraná, 2015, p. 66).

No processo educativo formal na EJA, a realidade dos adolescentes vincula-se ao diagnóstico dos contextos, aos conhecimentos de senso comum vivenciados, que é o ponto de partida que subsidia o trabalho docente (Paraná, 2015). Espera-se que o docente tenha acesso e considere que os saberes contribuem para a construção de uma Educação de qualidade, gerando possibilidades de reelaboração dos conhecimentos e sua inserção na prática social. O Plano evidencia que a opção do Proeduse pela modalidade da EJA se dá por "reconhecer em sua concepção teórica e metodológica, possibilidades de valorizar as

culturas e os descompassos sociais vividos pelos adolescentes, atendidos nesse sistema" (Paraná, 2015, p. 67).

No Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015 elaborado no Paraná, levanta-se um questionamento, que também nos inquieta, e se relaciona aos adolescentes que apresentam idade inferior às requeridas para inserção na EJA, (15 anos para EF e 18 para EM), pois implica na inserção formal da escolarização por meio de processos que requerem autorização para a matrícula na modalidade, mesmo possuindo idade não compatível (Paraná, 2015).

Compartilhamos a preocupação presente no texto do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo não apenas no sentido de que há necessidade de se abrir processos para efetivar a matrícula, pois, em nosso entendimento, a problemática central é a questão de que, talvez, sejam adolescentes que não tenham o mesmo perfil dos jovens e adultos atendidos pela EJA. Este é um dos limitadores importantes ao tratar-se da Educação escolar para os adolescentes privados de liberdade: o respeito a sua condição de adolescente.

A construção histórica da presença da Educação formal nas instituições de privação de liberdade para adolescentes pode ser reinterpretada no cotidiano escolar. É na ambiência escolar que se encontra e se desenvolve, às vezes à revelia dos impositivos oficiais, um modo próprio de constituir o cotidiano, de regular as normas impostas, de ensinar, de selecionar, transmitir, elaborar e privilegiar determinados aspectos da cultura geral.

Quais os limites e as possibilidades da oferta de Educação escolar aos adolescentes na modalidade EJA, no Proeduse-PR, ao estar em cumprimento de medida socioeducativa de internação? Os eixos articuladores (Cultura, Tempo, Trabalho) que permeiam a concepção de EJA presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná são coerentes com o perfil dos educandos?

A partir de tais questionamentos podemos pensar sobre os limites e as possibilidades da proposta de Educação escolar ofertada pelo Proeduse, uma vez que ao ser elaborada a partir das Diretrizes Curriculares nacionais e estaduais à EJA apresenta, em sua concepção, o perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, considerando suas experiências de vida e relação com o mundo do

trabalho. Além disso, trata-se de um sujeito que teve a opção de iniciar ou de retomar os estudos por uma motivação, e não por imposição.

Em relação às experiências vivenciadas pelos adolescentes que estão cumprindo a medida socioeducativa de internação, é necessário levar em conta que o adolescente interno, geralmente, está "fora da faixa etária" prevista para o ensino regular; porém, apesar dessa distorção, há que se considerar quais são suas experiências de vida e suas relações de pertencimento. Nesse aspecto, podemos refletir sobre o eixo da cultura que, invariavelmente, pelo perfil desses adolescentes, não é aceita socialmente e, portanto, terá que ser "enquadrada" nos padrões ditos adequados.

Nesse sentido, a formação a ser trabalhada deve extrapolar as condições que geram o preconceito, a discriminação e a exclusão; para tal, devem ser compreendidas as condições materiais para o trabalho pedagógico. Assim, não há como omitir a ausência, inclusive, de uma biblioteca básica para pesquisa ou o contato com o conhecimento produzido historicamente – arte, filosofia, ciência, entre outros – permanecendo-se tão somente no que se concebe como básico. O que pode significar, inclusive, que não há sequer o incentivo pela retomada aos estudos, pois pouco ou nada difere das experiências anteriores em relação ao processo de escolarização.

Além do eixo da cultura, destaca-se o eixo do tempo, isto é, o tempo em relação aos estudantes da EJA tem definição pelo "período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um para a dedicação aos estudos" (Paraná, 2006, p. 36). Assim, não podemos perder de vista as restrições impostas pelo aspecto da segurança, que é indiscutível, também limitadora em relação ao acesso aos materiais e espaços que poderiam potencializar o aproveitamento do tempo, uma vez que a escolarização se configura como atividade principal. A ausência de atividades complementares, que em outro momento foram ofertadas em período contrário ao das aulas, refletem inclusive no ânimo para o desenvolvimento das atividades essenciais, com tempo restrito.

No que diz respeito ao eixo trabalho, sabe-se que a experiência nesse aspecto raramente faz parte da prática dos educandos. Aliar os conteúdos ao trabalho configura-se como desafio pedagógico, ainda que o objetivo principal não seja o de preparar para o

mercado de trabalho, mas no sentido de ter a prática como ponto de partida para reflexão, estabelecendo as relações para melhor compreendê-la.

Ainda, há de se abordar a questão da formação dos professores que atuam na socioeducação, pois existe uma especificidade no que se refere à metodologia, tendo em vista as restrições impostas no que diz respeito ao tempo e ao espaço de interação. Cabe ressaltar que, para a inserção no sistema, há edital específico e a preferência por profissionais que atuem na modalidade EJA. Considera-se que este seja o perfil profissional mais adequado e, portanto, supostamente diminui a necessidade de proporcionar formação continuada contemplando as especificidades, a escassez de materiais e os limites de acesso, que são constante demanda a ser considerada.

Há falta de atendimento educacional especializado aos adolescentes com dificuldades de aprendizagem e necessitam de um profissional com tal formação. Nesse caso, o abandono escolar tem como uma das causas a ausência desse atendimento. A CF estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino; e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Portanto, se o trabalho é concebido na perspectiva da inclusão, é necessário que as demandas para tanto sejam atendidas.

No que diz respeito às possiblidades da oferta escolar para a EJA, no Proeduse-PR, é possível afirmar que um dos aspectos do trabalho pedagógico se trata do número de adolescentes que os professores atendem por período de aula, limitado a 5 e/ou 6 sujeitos. Tal condição propicia o atendimento individual, possibilitando retomar e, até mesmo, reforçar o vínculo com a escola, uma vez que o adolescente não precisa expor os seus limites e defasagens diante dos demais.

Ao considerarmos a condição de afastamento e perda de pertencimento com o processo de escolarização, poder receber atendimento individualizado e ser acompanhado conforme suas especificidades, certamente, é um diferencial do que se apresenta no ensino regular, uma vez que as turmas geralmente são numerosas, dificultando, inclusive, a identificação das defasagens em relação à aquisição dos conteúdos. Nesse sentido, o olhar atento do professor que atua nas unidades pode, sem dúvida, favorecer uma oportunidade diferenciada aos adolescentes, auxiliando-os na compreensão de que o acesso ao conhecimento científico é fundamental para o processo

de humanização e que, no modelo de sociedade em que vivemos, configura-se como um ato de transgressão, visando a construção de uma realidade diferente, quiçá melhor.

Cabe pontuar que as Diretrizes Curriculares para a EJA no Paraná orientam na direção de compreender os sujeitos em perspectiva histórica, a partir do pressuposto que

> [...] a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (Kuenzer, 2000, p. 40).

Na segunda edição do relatório intitulado "Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes", buscou-se conhecer se as unidades de internação teriam salas de aulas equipadas, iluminadas e adequadas, com suporte de biblioteca, não investigando se as salas de aula existiam em número suficiente para atender a todos os internos e, mesmo assim,

> [...] os números são pouco animadores, especialmente quando se pressupõe na educação a base fundamental para o sucesso do atendimento socioeducativo. Constata-se, assim, que em todas as regiões brasileiras foram encontradas unidades de internação com salas de aula inadequadas, julgada a inadequação a partir dos parâmetros equipamentos, iluminação e suporte de biblioteca (Brasil, 2015, p. 46).

Na região sul brasileira, onde se localiza o estado do Paraná, apenas 64% das unidades de internação possuíam salas de aula equipadas, iluminadas e adequadas, e com biblioteca. É intrínseca a relação entre o espaço físico e a qualidade da Educação, contemplando também a escolar, oferecida nas unidades de internação, como é o caso do Proeduse, considerando-se que uma infraestrutura precária apresenta reflexos imediatos. Isso denota, sobretudo, que ainda precisamos superar as concepções que tem orientado o trabalho a ser realizado com os adolescentes privados de liberdade no que se refere à oferta e concepção de Educação que têm permeado o processo de escolarização.

A infraestrutura das salas de aula das unidades de internação para oferta da Educação formal confronta a finalidade e objetivos de como a EJA concebe o sujeito: a EJA

> [...] como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (Paraná, 2006, p. 27).

Compreendemos a Educação escolar com a função de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade e, nesse sentido, pensamos que o trabalho pedagógico deve instituir as condições para que o aluno, no caso o adolescente em privação de liberdade, se aproprie dos conhecimentos científicos, pois a escola dentro das instituições de Socioeducação também é responsável pelo processo de humanização dos sujeitos.

Considerações finais

Neste artigo, refletimos sobre o direito à Educação para os adolescentes privados de liberdade a partir de um estudo do programa Proeduse, no Paraná, que disponibiliza o acesso à escolarização por meio da EJA nas Unidades de Socioeducação.

Em que pesem os avanços obtidos ao longo das décadas que sucederam a promulgação da Constituição Federal de 1988, boa parte de seus dispositivos ainda carece de iniciativas e esforços dos poderes públicos, assim como da sociedade civil para, de fato, atender às demandas sociais e, entre elas, o direito à Educação, tanto no que se refere ao acesso como à permanência. Cabe ressaltar que o ECA, o Sinase e os demais dispositivos legais têm contribuído para qualificar a discussão sobre o direito à Educação para os adolescentes privados de liberdade, tendo como pressupostos os princípios da doutrina de proteção integral e da prioridade absoluta.

Não podemos negar que houve importantes e significativas conquistas nas políticas de atendimento, sobretudo no que se refere à Educação formal, como demonstrado na primeira parte deste texto. Entretanto, ainda há muito a ser realizado diante da não concretização dos direitos, principalmente, dos adolescentes privados de liberdade. É imprescindível que o direito à Educação contemple uma formação de redes que auxiliem os adolescentes, não apenas na condição de privação de liberdade e sob custódia do Estado, mas, especialmente, quando saírem dos muros da unidade para que, ao se reconhecerem como sujeitos históricos, possam buscar a realização de seus próprios trajetos de vida.

A Educação escolar desenvolvida nas instituições de privação de liberdade, no estado do Paraná, a partir do Proeduse, possibilita refletir sobre as estruturas para a concretização do que se propõe a EJA, visando subsidiar a formação de sujeitos que se afirmem como ativos, críticos, criativos e democráticos; destaca-se a importância do fortalecimento dessa política pública.

Nesse sentido, ao tratarmos dos limites e das possibilidades da oferta da Educação escolar para os adolescentes atendidos no Proeduse–PR, reiteramos que existe um longo caminho a ser percorrido para que o direito à Educação formal seja efetivado, como: a formação continuada dos professores; as ações pedagógicas; as questões físicas e estruturais (salas de aula, bibliotecas, salas de informática, quadras, etc.); o quadro de profissionais, que precisa ser recomposto, tendo em vista as características específicas das atividades educativas; a adequação do projeto pedagógico e a elaboração de um currículo que acolha as necessidades do contexto da privação de liberdade e que, ao mesmo tempo, contribua para sua reinserção na vida social após a situação da internação, assegurando o acesso e a permanência, tratando-se do direito à Educação escolar atendendo às demandas desses sujeitos sociais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923**. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1923.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-a, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1927.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília: Presidência da República, 1979.

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: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) [...]. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Levantamento Nacional de dados do Sinase-2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011**: um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília: CNMP, 2015.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. (2011). O adolescente autor de ato infracional x Escola: quem fala, quem escuta? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 4, n. 4, 135-148. Acesso em: 3 nov. 2023. Disponível em: https://arquivo.pt/wayback/20210926061534/https://diretorio.rcaap.pt:80/

COLOMBO, Irineu. O **adolescente infrator e o sistema de ensino paranaense**: a trajetória da Escola para Menores Queiroz Filho (1965 – 1992). 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002. Acesso em: 3 jul. 2024. Disponível: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78199.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no estado no Paraná**: os sentidos de um enunciado necessário. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Acesso em: 3 jul. 2024. Disponível: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4529.

COSTA, Cossetin. Marta.; COSSETIN, Márcia.; ZAGO FIGUEIREDO, Ireni Marilene. As Pessoas Privadas de Liberdade no Brasil e a Negação do Direito à Educação. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6055. Acesso em: 3 dez. 2024.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007. Acesso em: 16 nov. 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1., 2009. Belém. **Anais** [...], Belém: UFPA, 2009. p. 1-16. Mimeografado.

FALEIROS, Vicente de Paula. P. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILLOTTI, F. (orgs.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

KUENZER, Acácia Zenaide. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

PARANÁ. **Cadernos IASP.** Práticas de Socioeducação. Curitiba: Imprensa Oficial, 2007.

PARANÁ. **Decreto nº 959, de 28 de junho de 1995**. A Fundação de Ação Social do Paraná - FASPAR passa a denominar-se [...]. Curitiba: Governo do Estado, 1995.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos – EJA**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PARANÁ. **Plano Estadual de atendimento socioeducativo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, 2015.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores: do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-150.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira.; Salles, Leila Maria Ferreira. (2011). Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudo de Psicologia**, 28(3), 353-362.

ZANELLA, Maria Nilvane. N. Escolarização para adolescente em conflito com a lei: relato histórico do programa Proeduse. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2011. p. 1-15. Mimeografado.

Recebido em Setembro 2024
Aprovado em Novembro 2024
Publicado em Fevereiro 2025