

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

ANA LIGIA BRAGUETO COSTA

HÁ DEMOCRACIA NO “CHÃO DA FÁBRICA” DA SOCIOEDUCAÇÃO? DAS
CONTRADIÇÕES ÀS (IM)POSSIBILIDADES NO ESTADO DO PARANÁ

PONTA GROSSA
2021

ANA LIGIA BRAGUETO COSTA

HÁ DEMOCRACIA NO “CHÃO DA FÁBRICA” DA SOCIOEDUCAÇÃO? DAS
CONTRADIÇÕES ÀS (IM)POSSIBILIDADES NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada para obtenção do título de
mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais Aplicadas, setor de Ciências Sociais Aplicadas
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, área de
Cidadania e Políticas Públicas

Orientadora: Prof.^a Dra. Silmara Carneiro e Silva

PONTA GROSSA
2021

C837 Costa, Ana Lígia Bragueto
Há democracia no "chão da fábrica" da socioeducação? das contradições às
(im)possibilidades no Estado do Paraná / Ana Lígia Bragueto Costa. Ponta
Grossa, 2021.
322 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de
Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara Carneiro e Silva.

1. Estado. 2. Democracia. 3. Gestão democrática. 4. Socioeducação. 5.
Privação de liberdade. I. Silva, Silmara Carneiro e. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 321.8

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA LIGIA BRAGUETO COSTA

“Há democracia no “Chão da Fábrica” da socioeducação? Das contradições às (im)possibilidades no Estado do Paraná”

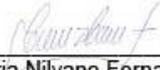
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 09 de novembro de 2021.

Assinatura pelos membros da Banca



Profª. Drª. Silmara Carneiro e Silva - UEPG – PR - Presidente



Profª. Drª. Maria Nilvane Fernandes – UFAM – AM - Membro Externo



Profª. Drª. Danuta Estrufika Cantóia Luiz - UEPG-PR - Membro Interno

Profª. Drª. Elizabeth Trejos-Castillo – Texas Tech University- USA- Suplente Externo

Profª. Drª. Augusta Peliski Raiher - UEPG-PR - Suplente Interno

Aos meus pais Antônio (*in memoriam*) e Ana (*in memoriam*),
que com seu exemplo me ensinaram o valor do estudo e do
conhecimento.

Ao meu companheiro de vida, Denis, por ser aconchego
constante.

Aos meus filhos, João Antônio, Vitor e Davi, alegrias de
viver.

AGRADECIMENTOS

Não estamos sós na caminhada e algumas pessoas se tornaram significativas nesse percurso, cada uma delas com sua singularidade, sua generosidade, seu afeto e por tudo que são e que foram durante essa trajetória, desejo muito agradecê-las.

À minha querida orientadora, Silmara Carneiro e Silva, que me apontou o caminho, seguiu ao meu lado, estendeu sua a mão durante todo o percurso. Presença constante e fundamental para a construção deste conhecimento, companheira de luta pela garantia dos direitos dos adolescentes autores de atos infracionais. Você foi inspiração, confiança, segurança. É impossível agradecer tudo que recebi de você, sua dedicação e amor transcenderam sua prática e estão totalmente presentes no resultado deste trabalho!

Aos colegas do mestrado, que tornaram as densas disciplinas em momentos de leveza, alegria, trocas e aprendizado, agradeço especialmente a Marli que incentivou minha entrada no programa, Patrícia, Monia, Alysson, Carol, Marjorie e Raphael que foram parceiros nos trabalhos realizados nas diferentes disciplinas.

Aos professores do programa, todos muito dedicados, atenciosos e generosos ao compartilhar os seus conhecimentos.

Aos amigos Ana Lizete, Ana Deborah e Matheus, pelo incentivo, interlocução, apoio e amizade.

Aos meus colegas da socioeducação, que conhecem a aridez do “chão da fábrica”, e buscam formas de irrigar este solo e fazer brotar flores do impossível chão!

Aos adolescentes, familiares, psicólogos, assistentes sociais, agentes de segurança socioeducativos e diretores que gentilmente e generosamente contribuíram para a realização desta pesquisa, muito obrigada!

Aos companheiros de luta e de gestão do Conselho Regional de Psicologia da 8ª Região, pelo diálogo, reflexões críticas, amizade, amor, carinho e respeito, pela compreensão nos momentos de dificuldades e ausências. Por me ensinarem na prática a gestão democrática, participativa, dialógica, inclusiva, antirracista e de valorização das/os trabalhadoras/es da autarquia. Muito bom aprender com vocês!

À minha mãe (*in memorian*) e irmãos que estão sempre ao meu lado.

Ao meu esposo e filhos por me amarem, mesmo nos dias mais difíceis e compreenderem a minha ausência para a realização deste desejo. Amo vocês!

Sonhar
Mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo, cravar esse chão
Não me importa saber se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã, se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão.

(Chico Buarque e Joe Darion)

RESUMO

A dissertação intitulada “Há Democracia no ‘Chão da Fábrica’ dos Centros de Socioeducação? Das contradições às (im) possibilidades no Estado do Paraná” visa analisar os aspectos democráticos da gestão da socioeducação no contexto da execução das medidas de privação de liberdade de adolescentes no Estado do Paraná. A presente reflexão tomará como referência temporal desde o ano de 2014, ocasião em que a gestão da socioeducação passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Estado de Justiça, Família e Trabalho. O tema de pesquisa nasceu a partir da minha experiência profissional; considerando que há pouca produção teórica produzida a respeito da temática pelo meio acadêmico, o estudo poderá contribuir na qualificação do trabalho socioeducativo assim como para a produção de conhecimentos a respeito deste. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória que tem como fases as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. O universo da pesquisa será constituído por unidades privativas de liberdade da região de Curitiba, região metropolitana e Ponta Grossa, selecionadas por amostra estratificada. Delimitamos a amostra entre as unidades com capacidade igual ou superior a 50 vagas, totalizando quatro unidades. Os sujeitos de pesquisa serão o/a diretor/a ou vice-diretor/a, um/a agente de segurança socioeducativo para representar a equipe de segurança, um/a agente profissional referência de adolescente para representar a equipe técnica, também selecionados por amostra estratificada. Foram escolhidos o profissional com maior tempo de serviço na função, ainda um adolescente internado na unidade e um familiar de adolescente internado na unidade, selecionados por amostra estratificada, sendo escolhidos/as o/a adolescente e familiar de adolescente com maior tempo de permanência na unidade. A participação de todos se deu mediante o critério de voluntariedade. Os instrumentos de coleta foram a entrevista semiestruturada, e o método de análise utilizado foi a análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a democracia existente na socioeducação é de característica elitista, centralizada na figura do gestor, sem parâmetros que possam garantir a participação dos adolescentes, famílias, parceiros externos bem como das diferentes equipes que compõem a unidade. Com os resultados deste trabalho, pretendemos apresentar os principais instrumentos e espaços democráticos da gestão das unidades socioeducativas de privação de liberdade da região de Curitiba, região metropolitana e Ponta Grossa a partir do ano de 2014.

Palavras-chave: Estado. Democracia. Gestão democrática. Socioeducação. Medidas de privação de liberdade.

ABSTRACT

The dissertation entitled, "Is there Democracy on the Factory Floor of the Socioeducation Centers? From the contradictions to the (im) possibilities in the State of Paraná" aims to analyze the democratic aspects of the management of social-education in the context of the execution of measures of deprivation of liberty of adolescents in the State of Paraná. The present reflection will take as a temporal reference, since the year 2014, when the management of socioeducation became the responsibility of the State Department of Justice, Family and Work. The research theme was born from my professional experience and considering that there is little theoretical production produced on the subject by academia, the study may contribute to the qualification of the socioeducational work as well as to the production of knowledge about it. This is an exploratory research that has as its phases the bibliographic, documental and field research. The research universe will be made up of deprived liberty units in the region of Curitiba, metropolitan region and Ponta Grossa, selected by stratified sample. We delimited the sample to units with a capacity of fifty vacancies or more, totaling four units. The research subjects will be the director or vice-director, a socio-educational security agent to represent the security team, a professional adolescent reference agent to represent the technical team, also selected by stratified sample. The professional with the longest period of service in the function was chosen, as well as an adolescent interned in the unit and a family member of an adolescent interned in the unit, selected by stratified sample, being chosen the adolescent and the adolescent's family member with the longest period of stay in the unit. The participation of all was voluntary. The collection instruments were semi-structured interviews and the analysis method used was content analysis. The results indicated that the existing democracy in the socioeducational system is elitist, centralized in the figure of the manager, without parameters that could guarantee the participation of the adolescents, families, external partners, as well as the different teams that make up the unit. With the results of this study, we intend to present the main instruments and democratic spaces of the management of the juvenile detention units in the region of Curitiba, the metropolitan region and Ponta Grossa from the year 2014.

Keywords: State, Democracy, Democratic Management, Socio-education, Prison deprivation measures.

LISTA DE SIGLAS

CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CENSE	Centro de Socioeducação
CF	Constituição Federal
CEGOV	Centro de Estudos Internacionais sobre o Governo
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COOS	Coordenação de Socioeducação
DEASE	Departamento de Atendimento Socioeducativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FEAS	Fundo Estadual da Assistência Social
FIA	Fundo para a Infância e Adolescência
FONACRIAD	Fórum Nacional dos Gestores Estaduais do Sistema de Atendimento Socioeducativo
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IASP	Instituto de Ação Social do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Liberdade Assistida
MSE	Medidas Socioeducativas
MMFDH	Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos
PIA	Plano Individual de Atendimento
PEAS	Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo
PNAS	Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAISARI	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEDUSE	Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
SECJ	Secretaria de Estado da Criança e da Juventude

SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEJUF	Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1	A DEMOCRACIA E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: REFLEXÕES TEÓRICO-POLÍTICAS	21
1.1	PRESSUPOSTOS FILOSÓFICO-POLÍTICOS DO ESTADO MODERNO: CORRELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO.....	22
1.2	DIFERENTES PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS MODERNAS: DAS LIBERAIS ÀS SUBSTANTIVAS.....	58
1.3	NOTAS SOBRE A DEMOCRACIA NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO NO BRASIL: DA REDEMOCRATIZAÇÃO À ATUALIDADE....	77
2	A SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR PARA AS UNIDADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES DO PARANÁ	90
2.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO	91
2.2	A SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO: REFLEXÕES A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, DO ECA E DO SINASE.....	112
2.3	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS UNIDADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES NO PARANÁ: UM DEBATE NECESSÁRIO NO “CHÃO DA FÁBRICA”!.....	131
2.4	A DELIMITAÇÃO DO ESTUDO E A CARACTERIZAÇÃO DE SEU UNIVERSO: OS PARÂMETROS INSTITUCIONAIS DA GESTÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO PARANÁ E A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	145
3	ASPECTOS DEMOCRÁTICOS INSTITUCIONALIZADOS NOS CENTROS DE SOCIOEDUCAÇÃO DO PARANÁ: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE GESTÃO E ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL	150
3.1	A COMPOSIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE GESTÃO INSTITUCIONAL	150
3.1.1	Participação de Adolescentes e Familiares nos Processos de Gestão.....	153
3.1.2	Participação da Equipe Socioeducativa nos Processos de Gestão.....	156
3.2	PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS DE ANÁLISES, DEBATES E DELIBERAÇÕES INSTITUCIONAIS NOS CENSES.....	186

3.2.1	Participação de Adolescentes e Familiares nos Espaços Decisórios.....	189
3.2.2	Participação das Equipes nos Espaços Decisórios.....	197
4	A TOMADA DE DECISÃO NOS CENSES E A RELAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E COM A SOCIEDADE CIVIL.....	248
4.1	A TOMADA DE DECISÃO E A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL	248
4.1.1	Os Espaços de Decisão Colegiada.....	250
4.1.2	Participação de Adolescentes, Familiares e Sociedade Civil nas Tomadas de Decisão de Gestão.....	260
4.1.3	Participação das Equipes nas Tomadas de Decisão de Gestão.....	269
4.2	A PARTICIPAÇÃO DO CENSE NOS ESPAÇOS DE TOMADA DE DECISÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E À PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NO CENSE.....	272
4.2.1	Participação do Cense nos Espaços de Decisão das Políticas Públicas.....	273
4.2.2	Participação da Sociedade Civil no Cense.....	281
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	286
	REFERÊNCIAS.....	295
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE DADOS.....	307
	APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....	314
	APÊNDICE C – TERMOS DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	317
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	320

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Resistir ao lado das pessoas
que a gente gosta,
deixa a luta mais suave,
a gente não quebra, entorta.
As lágrimas ficam filtradas,
o suor mais doce
e o sangue mais quente.
E sem que a gente perceba, percebendo,
as coisas começam a mudar à nossa volta.
E aquele sonho que parecia impossível, acaba virado festa,
enquanto a gente revolta.
Sergio Vaz

Esta dissertação é fruto do meu percurso pessoal e profissional e entendo que o limiar entre esses dois campos da vida é muito tênue e em diversos momentos se entrelaçam, transpassando um pelo outro. O desejo de realizar o mestrado é antigo, desde a conclusão da minha graduação em Psicologia nos anos 2000. Naquele momento me faltaram maturidade e confiança na minha capacidade e também condições materiais, pois a pressão por autonomia financeira me impulsionou ao mercado de trabalho.

Depois de quase 20 anos, o desejo de realizar o mestrado emergiu com a força de quem não pode mais recuar, de que é necessário seguir em frente, mesmo que seja devagar. Casada, três filhos pequenos, com dez, sete e quatro anos, 40 horas semanais de trabalho e uma infinidade de outras demandas e responsabilidades, muito maiores das que eu tinha quando recém-formada. Neste momento, nada disso me impediu de continuar e hoje viver o ensejo de escrever a introdução da minha dissertação. Quando decidi me dedicar à pesquisa e ao mestrado, eu já estava completamente atravessada pelas questões da socioeducação e me encontrava imersa no cotidiano institucional da privação de liberdade, local no qual a pessoa se coloca em movimento e em questão sobre o trabalho, ou se enclausura em uma rotina procedimental infundável, sem qualquer possibilidade de reflexão. Escolhi movimentar, e fico feliz com essa escolha.

Iniciei minha carreira profissional em um hospital psiquiátrico, atuei como profissional autônoma em consultório particular, realizei uma especialização nessa área e, depois de oito anos de atividade profissional, ingressei como servidora pública no Estado do Paraná, atuando inicialmente na gestão da política pública de

socioeducação, ao lado de pessoas que hoje são referências no tema no Brasil, grandes pesquisadores e amigos queridos. Nessa atividade profissional, tive a oportunidade de conhecer quase todas as unidades do Paraná, suas equipes e estruturas físicas e pude ter uma noção mais ampla e geral da composição paranaense para atendimento de adolescentes autores de atos infracionais.

Com essa experiência profissional me aproximei dos processos da gestão estadual da política, participando do planejamento, elaboração e execução de projetos que fizeram história na antiga “Coordenação de Socioeducação - COOS”, da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude - SECJ. Um deles foi o “Conversações”, inesquecível para uma grande quantidade de servidores da socioeducação do Paraná e que tinha como objetivo promover a escuta do que já se havia conseguido acumular de saber sobre a práxis, por parte das equipes que atuavam nos CENSES, e que tinham sido recém-estruturadas no ano de 2006. Sem dúvida, foi uma experiência enriquecedora iniciar essa trajetória dentro da “sócio” pela gestão estadual, no ano de 2008, ao lado de profissionais brilhantes que encaravam o trabalho com muita dedicação e afeto. Não posso deixar de me lembrar da experiência como coordenadora em um serviço de atenção à saúde mental para adolescentes autores de atos infracionais, trabalho desafiador, que também agregou novos conhecimentos tanto sobre gestão quanto sobre política de saúde e de socioeducação.

Foi em 2010 minha primeira experiência no CENSE, no “chão da fábrica” – disse um dos sujeitos desta pesquisa, lugar no qual se abrem possibilidades para a democracia operária, como nos ensinaram Antônio Gramsci e os operários de Turim. Essa experiência foi em Toledo, uma unidade pequena com capacidade de atendimento a 25 adolescentes, e em 2011 iniciei minha atual atividade no CENSE de Ponta Grossa. É desafiador atuar em instituições de privação de liberdade para adolescentes, e, da complexidade da socioeducação, emergiram questões a respeito dos processos de concretização do trabalho, da metodologia e da intervenção com os adolescentes, entre elas, como se conduz os processos? Quais são os espaços de discussão e deliberação da instituição? Há diretrizes democráticas para a execução da medida de internação? Como se dá a condução dos processos de discussão e decisão na instituição? Que espaços são esses? Por conseguinte, os questionamentos levaram à reflexão sobre a gestão dos Centros de Socioeducação, suas características, bases teóricas e referências técnicas.

O trabalho na unidade é complexo, envolve muitos aspectos e dimensões, e, na tentativa de ampliar minha compreensão, busquei na academia algum amparo. Primeiro procurei entender a especificidade do meu trabalho, como meu conhecimento profissional poderia agregar dentro desse contexto, qual é a minha função enquanto psicóloga na instituição, e esse foi o tema da especialização em gestão pública que fiz pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, em 2015. Encontrar essa universidade, pública, gratuita, de qualidade e de portas abertas para a sua comunidade em Ponta Grossa foi também um divisor de águas na minha vida, na minha capacidade de ler as diferentes questões que envolvem essa prática.

A especialização em gestão pública foi um processo interessante, no qual eu pude ampliar um pouco minha forma de ver a instituição, olhar para os demais setores, suas especificidades, as relações entre eles, as relações da instituição com a rede e outros parceiros, o papel do Estado, a sociedade, e novas questões foram se abrindo. Junto a isso, em 2016 vivemos um golpe no Brasil, em forma de farsa, e, em 2018, um processo eleitoral que eu jamais imaginei como possível e que me levou a pensar muito nos impactos da política sobre o nosso trabalho, sobre a socioeducação. Naquele ano participei do Núcleo Temático em Pesquisa - Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG que favoreceu reflexões sobre democracia e processos democráticos, e passei a pensar na importância desses processos na instituição e na vida daquelas pessoas que estão inseridas naquele contexto - adolescentes, famílias e também trabalhadores. Com isso foi se desenhando meu objeto de pesquisa, que, com o apoio constante da orientadora, fomos construindo a ideia mais concreta da pesquisa até chegarmos ao objetivo geral de analisar os aspectos democráticos da gestão de socioeducação no contexto da execução das medidas de privação de liberdade de adolescentes no Estado do Paraná.

Para eu alcançar o objeto de estudo, foi necessário traçar um percurso de pesquisa, começando por compreender a noção de Estado moderno, quais são as bases teóricas e políticas que sustentam a compreensão sobre o papel do Estado na atualidade. Depois, foi necessário eu apreender o conceito de democracia, identificar diferentes modelos de democracia, para, em seguida, pensar a democracia no Brasil. Em um segundo momento se tornou indispensável abordar os conceitos de políticas públicas e gestão de políticas públicas e, a partir dessa discussão, compreender a organização da socioeducação no Brasil a partir dos seus instrumentos jurídicos,

políticos e técnicos. Dando continuidade, contextualizar a socioeducação no Paraná foi fundamental para a análise dos aspectos democráticos das unidades socioeducativas de privação de liberdade da região de Curitiba/Paraná a partir do ano de 2014.

Essa foi a forma que encontrei para compreender as especificidades da política de maneira mais profunda, suas interações, suas necessidades e, com a análise dos aspectos democráticos da gestão das unidades socioeducativas do Paraná, entender como contribuir, de forma mais efetiva, na vida dos jovens institucionalizados e de suas famílias. É justamente neste ponto que reside a relevância pessoal desta dissertação, visto que, ao estudar o tema e conhecer o campo, posso aprimorar meu conhecimento e prática profissional e, com isso, contribuir de forma mais efetiva na vida dos adolescentes e familiares que acompanho, e, ainda, a sua relevância social, visto que ela pode contribuir para os estudos e pesquisas de outros profissionais que atuam na socioeducação.

A pesquisa se mostra relevante também do ponto de vista acadêmico, considerando que realizei um breve levantamento bibliográfico e me deparei com a escassez de produção sobre o tema. Busquei, no Catálogo de Teses da CAPES, sem inserir filtros de áreas de concentração ou ano, apenas o título “gestão de socioeducação” e nenhum resultado foi encontrado. Pesquisei, então, também sem filtros anteriores, o título “socioeducação” e surgiram 225 trabalhos realizados, destes, apenas cinco abordavam de alguma forma a gestão. Pesquisando na base de dados Scielo o título “socioeducação”, encontrei dez artigos publicados, mas nenhum deles abordava a gestão. Nesta mesma base de dados, pesquisei o título “medida socioeducativa de internação”, e surgiram 22 artigos publicados e, dentre estes, apenas um discutia aspectos da gestão.

Assim, dada a pequena produção teórica sobre o tema, esta pesquisa também se mostra importante como futura fonte de dados para os gestores das unidades de privação de liberdade, podendo contribuir para as práticas socioeducativas, trazendo novas reflexões e despertando o interesse em outros pesquisadores sobre o tema. Considerando, ainda, que o gestor da unidade socioeducativa é quem conduz os processos decisórios da instituição, construir elementos que possam instrumentalizá-lo para o seu exercício público é uma tarefa extremamente importante, pois a forma com que ele realiza o seu trabalho interferirá em todos setores da instituição e, conseqüentemente, no processo socioeducativo de cada adolescente e no

acompanhamento das famílias destes. É fundamental não apenas para a socioeducação, mas especialmente para a sociedade, que os profissionais que atuam nessa política possam contribuir, de forma mais eficiente, na trajetória de vida desses jovens e das famílias destes.

Assim, a elaboração desta pesquisa de mestrado procura analisar os aspectos democráticos que compõem a gestão da socioeducação no contexto das unidades privativas de liberdade no Estado do Paraná. Para tanto, decidimos utilizar a pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, visto que ela “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Como percurso para alcançar o objetivo da pesquisa, foram traçados cinco objetivos específicos: apreender os conceitos de democracia, políticas públicas e gestão de políticas públicas; compreender como a socioeducação se organiza no Brasil; analisar os instrumentos jurídicos, políticos e técnicos que norteiam a gestão da socioeducação; contextualizar esta política no Paraná a partir do enfoque nas instituições de privação de liberdade; e, por fim, analisar os aspectos da gestão democrática nas unidades socioeducativas de privação de liberdade do Paraná.

Inicialmente, para delinear-la, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental para a construção do projeto de pesquisa bem como, para a elaboração dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, o formulário de perguntas e o roteiro de entrevista semiestruturada. A pesquisa bibliográfica nos deu sustentação sobre os principais conceitos envolvidos no tema da pesquisa, e utilizamos diversos materiais, entre eles, livros, periódicos, artigos, sites de internet, dissertações de mestrado e teses de doutorado e outras fontes. Sobre a pesquisa bibliográfica, Boccato (2006, p. 266) afirma:

Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como fonte de conhecimento a respeito do que já foi produzido sobre o tema bem como sobre conceitos chave para a pesquisa: Estado Moderno, democracia, Estado Democrático de Direito, sociedade

civil, políticas públicas, gestão pública, gestão democrática socioeducação, gestão de Centros de Socioeducação, adolescentes em privação de liberdade, relações de poder, e outros que identificamos necessários ao longo deste processo de pesquisa. Para tanto, utilizamos autores renomados nos temas tais como Held (1987), Chauí (2006), Dagnino (2009), Weber (2009), Dahl (2005), Sartori (1994), Bobbio (1986), Schumpeter (2017), Pateman (1985), Fernandes (1976), Prado Junior (1986), Hobsbawm (1979, 2019), Habermas (1997), Hobbes (1979), Locke (1979), Rousseau (1999), Hegel (1997), Marx (2008), Boron (2017), Weffort (2001), Gramsci (2007), Coutinho (2006), Schlesener (2016), Simionatto (2009), Duriguetto (2011), Del Roio (2018), Aliaga (2007), Avritzer (2000), Souza (2006), Souza Filho (2011) Lowy (2016), Safatle (2012), Mészáros (2020), Behring (2018), Raichelis (2006), Rizzini (2006), Costa (2006), Volpi (2002), Frassetto (2012), entre outros.

A pesquisa documental trouxe os documentos jurídicos, políticos e técnicos da política pública de socioeducação, a partir dos quais analisaremos as prerrogativas voltadas à gestão dessa política, enfocando os aspectos que se relacionem com a execução da medida socioeducativa de privação de liberdade e, mais especificamente, com aspectos democráticos da gestão dessas unidades. Segundo Gil, 2002,

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

A pesquisa de campo comportou a averiguação que complementou a pesquisa bibliográfica e documental, por meio da coleta de dados junto aos profissionais que atuam nas unidades pesquisadas. Gil (2002) esclarece que o “[...] estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”.

A população, o universo pesquisado foi composto pelos Centros de Socioeducação da região de Curitiba, região metropolitana e Ponta Grossa. Denominam-se de Centros de Socioeducação as unidades de privação de liberdade do Estado. Para delimitação das unidades participantes, foi utilizada a amostragem

estratificada, comportando as unidades com capacidade igual ou superior a 50 vagas, tendo em vista que são unidades maiores e que seus funcionamentos se assemelham, já em unidades menores há diferenças importantes na rotina da unidade. Quanto à coleta de dados, utilizamos a entrevista como técnica para obtenção de informações, que, segundo Gil (2008), é

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

As informações da coleta de dados foram extremamente relevantes, pois direcionaram a construção da dissertação de mestrado. Para a coleta de informações por meio das entrevistas que compõem este estudo, foi necessária a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, pelo qual os sujeitos tomam conhecimento da pesquisa, do objetivo das informações prestadas, de sua voluntariedade na participação e da preservação do sigilo da sua identidade.

A pesquisa de campo foi realizada ao longo do ano de 2020, portanto, em meio à pandemia do COVID-19, momento em que desenvolvi minhas atividades em teletrabalho por me enquadrar como grupo de risco para a doença assim como visitas de familiares e pessoas estranhas às rotinas das unidades no Paraná estiveram completamente proibidas. Assim, foi necessária a utilização de tecnologias de comunicação e informação para a realização das entrevistas que foram todas realizadas e gravadas pelo aplicativo *google meet*.

Profissionais, adolescentes e familiares receberam o termo de consentimento livre e esclarecido via aplicativo de mensagem instantânea como o Whatsapp ou por e-mail, imprimiram, assinaram e digitalizaram o documento, devolvendo para nós. Um dos sujeitos entrevistados não tinha possibilidade de impressão do documento, neste caso, o consentimento foi lido durante a entrevista e transcrito. O termo utilizado foi o que está disponibilizado na página do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Em relação à análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo, que, segundo Berelson (1952), é “[...] uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das

comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BERELSON, 1952, p. 13 *apud* GIL, 2008, p. 152). O trabalho de análise de conteúdo exige três diferentes fases: a primeira, pré-análise, sendo o primeiro contato com os documentos, trata-se de uma organização e fazemos uma leitura flutuante dos documentos; a segunda etapa é a exploração do material, momento mais longo e de sistematização das decisões tomadas na fase anterior; e o terceiro momento é o tratamento dos dados, inferência e interpretação, que se refere à codificação, que envolve o recorte, a enumeração e a classificação (BARDIN, 1977, p. 95).

A dissertação está composta em quatro capítulos, sendo o primeiro intitulado “A democracia e o Estado Democrático de Direito: reflexões teórico-políticas” no qual discorreremos sobre a constituição do Estado moderno, discutindo autores essenciais para nossa reflexão assim como para a, compreensão de suas implicações para a atualidade no primeiro item. Discutimos no segundo item, sobre diferentes modelos de democracia em debate na modernidade, desde as democracias liberais até as substantivas, indicando nossa posição a respeito do tema. Finalizamos o capítulo com o terceiro item abordando a constituição do Estado Democrático de Direito no Brasil, encontrando, com isso, os fundamentos das políticas públicas no nosso território e suas marcas históricas para entendermos seus encadeamentos na contemporaneidade.

No segundo capítulo, intitulado “A socioeducação no contexto da gestão democrática: um olhar para as unidades de privação de liberdade de adolescentes do Paraná”, trabalhamos, no primeiro item, a gestão democrática e as políticas públicas no Brasil, trazendo os conceitos de políticas públicas, de gestão pública, de gestão democrática e como elas se inserem nos contextos político, econômico e social brasileiro, assim como a reflexão sobre a relevância da participação social para o processo democrático e conquista de direitos. No segundo item, examinamos a socioeducação a partir dos seus marcos legais e conceituais, problematizando suas contradições. No terceiro item nos debruçamos sobre a gestão democrática das unidades de privação de liberdade de adolescentes no Paraná, apresentando os marcos conceituais da política no nosso Estado, delineando a atual composição deste e explicitando os espaços que foram constituídos dentro da política para uma gestão democrática e participativa. Para finalizarmos, no capítulo 2, o quarto item emerge para caracterizar o universo pesquisado e delimitar o estudo, momento em que apresentamos nossas categorias teóricas: Estado, sociedade, Estado ampliado,

gestão, socioeducação, privação de liberdade, democracia e participação. Identificamos também as categorias de análise como “Aspectos democráticos institucionalizados no CENSE” e “A tomada de decisões no CENSE e suas relações com as políticas públicas e com a sociedade civil”.

Para a análise dos dados coletados empiricamente, foi necessária a elaboração de outros dois capítulos, tendo em vista a riqueza e extensão dos conteúdos da pesquisa, facilitando, dessa forma, sua localização e organização didática. Assim, o terceiro capítulo, intitulado “Aspectos democráticos institucionalizados nos Centros de Socioeducação do Paraná: análise dos instrumentos de gestão e espaços de participação institucional”, versa sobre a primeira categoria de análise, sendo subdividido em dois itens. O primeiro trata dos instrumentos de gestão institucional que estruturam a gestão democrática nos CENSES e o segundo aborda a participação nos espaços instituídos como momentos de análise, debates e deliberações institucionais para que a gestão seja participativa e democrática.

O quarto capítulo, nomeado “A tomada de decisão nos CENSES e a relação da instituição com as políticas públicas e com a sociedade civil”, discorre sobre os elementos que compõem a segunda categoria de análise que trata dos processos de tomada de decisão institucional e da relação dos CENSES com diferentes políticas públicas e com a sociedade civil. Esse capítulo também está subdividido em dois subitens, sendo que o primeiro aborda a tomada de decisão na gestão da unidade e a participação dos diferentes atores nesse processo, e o segundo, a participação institucional nos espaços das políticas públicas e a participação da sociedade civil dentro da instituição.

Depreendemos da pesquisa que a democratização da gestão é fulcral para que as medidas socioeducativas alcancem seus objetivos e promovam uma verdadeira transformação na vida dos adolescentes inseridos nas instituições de privação de liberdade. Sabemos que se trata apenas de uma aproximação ao tema e que este abre outras e novas possibilidades de abordagem. A pesquisa traz contribuições para a gestão da socioeducação bem como para a gestão dos CENSES, para adolescentes, famílias e sociedade.

1. A DEMOCRACIA E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: REFLEXÕES TEÓRICO-POLÍTICAS

Pensar o Estado Democrático de Direito exige uma discussão sobre sua origem, os motivos e explicações sobre a organização da sociedade em torno do Estado, pois, nesse processo histórico, estão alicerçados os principais elementos do que na atualidade compreendemos como função do Estado. Buscar os elementos de como se constituiu o Estado Moderno, o porquê de se organizar essa estrutura para se regular as relações humanas, quais são suas funções, assim como compreender as relações sociais que se estabelecem nesse contexto a partir de determinado momento histórico é essencial para os objetivos deste estudo, que visa compreender a gestão da socioeducação no Estado do Paraná enfocando os aspectos democráticos que compõem a gestão no contexto das unidades de privação de liberdade.

Ora, como compreendermos uma instituição pública sem antes entendermos as funções do Estado? Como compreendermos seus aspectos democráticos sem a elucidação do contexto democrático do Estado brasileiro? Mais ainda, quando pensamos em democracia, é basilar sabermos de qual democracia estamos falando. Assim, essas categorias são centrais para o entendimento do objeto da presente pesquisa.

Dessa forma, este primeiro capítulo é composto por três grandes categorias centrais: o Estado moderno, a Democracia e a socioeducação. No primeiro tópico, apresentaremos os pressupostos filosóficos do Estado moderno e abordaremos a formação deste a partir de autores clássicos e contemporâneos tais como Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx e Gramsci. No segundo tópico, discorreremos sobre os diferentes modelos de democracia contemporâneos, a partir de autores renomados sobre o tema tais como Held, Dahl, Sartori, Bobbio, Habermas, Poulantzas e outros. No terceiro tópico, abordaremos a constituição do Estado Democrático de Direito no Brasil, trazendo um breve resgate histórico e a discussão da atualidade política brasileira.

1.1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICO-POLÍTICOS DO ESTADO MODERNO: CORRELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

A concepção de Estado moderno foi se constituindo na Europa ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII. Intelectuais da época se propuseram a refletir sobre as questões que emergiram com a sociedade moderna na medida em que esta foi se expandindo, organizando-se, formulando regramentos, criando instituições e, com isso, se complexificando. Sempre que discutimos questões que envolvam a formação do Estado é necessário considerarmos que a sua legitimidade faz parte do contexto histórico de cada sociedade, pois é resultado de uma organização humana diversa, influenciada por suas circunstâncias históricas, e qualquer análise que não as considere estará fadada ao equívoco.

Muitos pensadores construíram teses sobre a constituição do Estado e da sociedade, contudo, no contexto da modernidade, destacamos a corrente filosófica que conceituou a origem e função do Estado moderno a partir de uma lógica racional, o jusnaturalismo¹, que teve seu ápice a partir do séc. XVI, marcando significativamente o pensamento ocidental (COSTA, 2006). O contratualismo é uma corrente teórica que se insere na doutrina filosófica do jusnaturalismo, compreendendo o Estado enquanto instituição que deve proteger cada um de seus membros, legitimando o uso da força para manutenção da paz, sendo este um de seus principais objetivos. Costa (2006, p. 26) elucida que, “a partir da visão jusnaturalista se fortaleceu a teoria contratualista, que concebe o Estado como a expressão do pacto firmado entre os indivíduos para assegurar a liberdade e proteger a propriedade”. Estabelecendo uma correlação com o objeto de estudo desta pesquisa, notamos a presença viva dos ideais do contratualismo na atual constituição do Estado brasileiro, especialmente quando olhamos para a privação de adolescentes, visto ser esta a expressão do uso da força do Estado para manter a paz, assegurar a liberdade das elites e proteger suas propriedades, que são alvo dos atos infracionais cometidos por adolescentes.

As noções de Estado e de sociedade se transformam a partir das concepções de economia, sociedade e política e se caracterizam enquanto instituições que sustentam as relações humanas em diferentes momentos históricos da humanidade.

¹ ‘A tese central da teoria jusnaturalista é dada pela defesa da ideia de que os homens possuem direitos naturais, anteriores às normas fixadas pelo Estado’ (COSTA, 2006, p. 26)

Os contratualistas realizaram uma interpretação da realidade em um período histórico² de gênese e afirmação do que ficou conhecido como modernidade, época na qual a forma de produção econômica passou a incidir sobre a maneira como o homem traduzia sua relação com o mundo e com outros homens.

Uma nova concepção de sociedade se apresentava e novas orientações sobre a forma de se conduzir e de fazer escolhas se estabeleciam. Coutinho (1999), discorre sobre a modernidade como período que se caracteriza pela emergência do capitalismo e da cidadania:

Eu diria que uma das principais características da modernidade é a presença nela de um processo dinâmico e contraditório, mas de certo modo constante, de aprofundamento e universalização da cidadania, ou, em outras palavras, de crescente democratização das relações sociais. Esse processo é contraditório, sujeito a avanços e recuos, porque no limite, como vimos, há um antagonismo estrutural entre essa universalização da cidadania e a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, cuja implantação, consolidação e expansão foi, decerto, outra das características marcantes da modernidade (COUTINHO, 1999, p. 58).

O fragmento de Coutinho (2006) remete à reflexão sobre a sociedade moderna e as mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorreram na época. Vivia-se um momento em que o sistema feudal estava perdendo força e a ampliação do comércio abria espaço para a consolidação do capitalismo enquanto sistema econômico mundial. Ao mesmo tempo, a sociedade foi também se organizando e exigindo maior reconhecimento e, como aponta Coutinho (1999), constituindo um processo de universalização da cidadania com avanços e recuos. A partir dessa reflexão, podemos também pensar no ato infracional cometido por adolescentes como expressão das contradições da modernidade, visto que, além da sua condição de vida, na sua maioria excluída dos resultados do projeto da modernidade, esses sujeitos têm despertado neles o desejo pelo capital, para acessar bens de sobrevivência e ainda os bens para o alcance de prestígio entre seus pares e na relação com a sociedade. Mas poucos têm acesso a estes, e a cidadania não se estabelece de forma universal.

² A Idade Moderna tem início com o fim da Idade Média, e historiadores identificam como característica principal do período o início da globalização. Segundo Ramalho (2012, 347), o primeiro momento do processo de globalização foi '[...] marcado pelo processo expansionista dos descobrimentos por via marítima do século XV, é caracterizado pela conquista, exploração e colonização das terras além-mar e confronto com os novos povos. Para além da conquista física de aproximação dos povos e de uma profunda consciência de um mundo que se tornou 'mais pequeno', a expansão marítima teve como consequência a constituição de rotas internacionais que puseram, em relação direta, as distintas economias espalhadas por todo o mundo. A economia foi, assim, a primeira área em que se acentuou este fenómeno, transformando o globo num amplo mercado de capitais'.

Costa (2006) também discorre sobre o cenário da modernidade e o surgimento do contratualismo apontando para as implicações da condição histórica para o poder do Estado, destacando o papel da racionalidade no período:

Na modernidade se desenvolve uma nova forma de organização da sociedade humana e uma justificativa racional, com implicações teóricas e práticas para o poder do Estado. Assim, desenvolveram-se as condições históricas necessárias para declarar que a origem do poder está nos indivíduos, que, reunidos, formam um povo e, organizados em sociedade, dão vida a um corpo político, ao Estado (COSTA, 2006, p. 27).

A autora lembra que as reflexões produzidas na época passavam a valorizar a razão e a ciência, deixando para trás as explicações sustentadas no misticismo e nas ideias religiosas, tão presentes na Idade Média. Aponta que a sociedade voltava sua atenção aos interesses individuais e o indivíduo passou a ter lugar central no pensamento daquela época. Os interesses coletivos ficaram sobrepujados e o Estado passou a ser pensado nessa nova lógica, sendo esse o cenário histórico no qual o contratualismo nasceu.

Com isso, a teoria geral do Estado no pensamento contratualista o concebeu como resultado de um pacto entre os homens e apresentava como propriedade central a racionalidade do indivíduo, que buscava, no contrato, adequações para satisfação dos seus interesses particulares e garantia da vida, sendo que os principais pensadores clássicos que compuseram esse movimento teórico e político foram Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean Jacques Rousseau (1762). Esses autores buscaram explicitar seus pensamentos, a partir da ideia central do contrato entre os homens para o estabelecimento do Estado, com a renúncia destes à sua liberdade natural, passando a viver dentro de normas e regras estabelecidas pelo Estado e, com isso, acessar a garantia de segurança e paz social. Esses autores partilham ideias, contudo há divergências em seus argumentos, apresentando elementos ideológicos, teóricos e políticos diferentes que sustentam ou criticam o Estado moderno (GUEDES; SILVA, 2013).

O teórico precursor do contratualismo foi Thomas Hobbes, e sua premissa é de que os homens estão em seu estado de natureza, em uma condição de igualdade e de liberdade, possuindo mesma condição de força física e espiritual, desejam os mesmos objetos, são volúveis, egoístas e se agrupam especialmente para se beneficiar da proximidade com o outro (GUEDES; SILVA, 2013). Para Hobbes, o

objetivo último de todo ser humano é a autopreservação, a garantia da sua vida, e, para tanto, pode usar sua condição de igualdade e liberdade para defendê-la da maneira que melhor lhe convier. Desse modo, as relações humanas são permeadas pela desconfiança e pela violência e, portanto, há a necessidade de segurança, de proteção à vida. O autor destaca três principais razões para o constante conflito entre os homens: “Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória” (HOBBS, 1979, p. 75).

Na teoria hobbesiana, em seu estado de natureza, o direito natural é “[...] a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida; [...]” (HOBBS, 1979, p. 78). A liberdade, nessa perspectiva, é um direito natural e o homem deve procurar viver em paz, mas, caso não o consiga, tem o direito de usar a força e a guerra para alcançá-la. Assim, a socialização emerge a partir da necessidade humana de segurança, pois a disposição para a guerra em que o indivíduo no estado de natureza se encontra coloca em risco seu objetivo último, a preservação da vida.

A necessidade do contrato resulta desse processo de busca pela paz e da autopreservação. Sem o pacto entre os homens, eles estarão sempre inseguros, com medo, colocando em risco sua própria vida. Hobbes (1979) afirma que “O homem deve concordar com a renúncia de seus Direitos a todas as coisas, contentando-se com a mesma Liberdade que permite aos demais, à medida em que considere a decisão necessária à manutenção da Paz e em sua própria defesa” (HOBBS, 1979, p. 100).

Assim, pressionados por essa condição, os homens se submetem ao poder soberano do Estado, perdem sua liberdade natural, mas ganham segurança e proteção. A soberania do Estado, em Hobbes, impõe fortes limites aos homens, colocando aquele acima de todos estes e sua função é a de garantir a preservação humana. Emerge, dessa forma, uma sociedade regulada pelo Estado, que é maior que todos os homens, criado para governá-los, sua soberania impede a guerra e morte e garante a paz entre todos. Cabe aos homens apenas obedecer ao Estado, que detém o poder de agir. A concepção hobbesiana do estado de natureza e da constituição do Estado remete às regras e imposições, ao modo de viver dos adolescentes nos espaços da criminalidade, à necessidade destes de se filiarem a grupos, gangues, facções criminosas para se protegerem desse estado de guerra em

que vivem, estabelecendo regras muitas vezes mais rígidas e cruéis que o Estado constitucional coloca.

O segundo autor contratualista, o filósofo John Locke, era contemporâneo de Hobbes. Os contextos social e político da Inglaterra desses autores foram a ascensão da burguesia ao poder e posteriormente a Revolução Industrial (século XVIII) que transformou o país em uma das maiores potências econômicas do século XIX (VÁRNAGY, 2017). Locke contribuiu para um refinamento para o pensamento hobbesiano e foi consagrado como o grande primeiro teórico do liberalismo. Várnagy (2017) recorda que o liberalismo

[...] surge como consequência da luta da burguesia contra a nobreza e a Igreja, aspirando a ter acesso ao controle político do Estado e procurando superar os obstáculos que a ordem jurídica feudal opunha ao livre desenvolvimento da economia. Trata-se de um processo que durou séculos, afirmando a liberdade do indivíduo e defendendo a limitação dos poderes do Estado (VÁRNAGY, 2017, p. 46).

Como principal teórico do liberalismo, Locke criticou a soberania do Estado presente na teoria hobbesiana, pois compreendia que o absolutismo deste incitava um estado de guerra entre o súdito e o soberano. O estado de guerra, para esse autor, é “um estado de inimizade e destruição; [...]” (LOCKE, 1979, p. 40). Para Locke, no estado de natureza o homem goza de plena liberdade e igualdade, que estão sustentadas na condição do homem de preservar sua propriedade, pensamento base da concepção liberal de Estado.

O estado de natureza tem uma lei de natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a ordem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses (LOCKE, 1979, p. 36).

Vemos que, nesse modo de compreender a natureza humana, a liberdade e a igualdade estão *a priori* para o sujeito humano, e por essa razão não são objetivos a serem alcançados em um ideal coletivo. Dentro dessa lógica, a sociedade se forma congregando representantes de sujeitos proprietários e por isso uma sociedade de homens livres e iguais, com as mesmas condições de preservação da propriedade. A justiça em Locke é representada pela condição de liberdade e igualdade, sendo que há preocupação em se preservar a sociedade enquanto conjunto de homens proprietários. É a propriedade que agrega os homens e, com isso, se forma a

sociedade civil. Os argumentos de Locke de liberdade e igualdade são as bases para a manutenção dos interesses em torno da propriedade privada e consolidam, com isso, a identidade burguesa, legitimando o poder para defender seus interesses pessoais.

Com suas ideias, Locke se caracteriza como o principal teórico dos princípios políticos burgueses e defende a propriedade privada como direito natural do homem, tal como a liberdade e igualdade, compreendendo-a como conclusão do trabalho do homem livre. Para esse autor, o estado de natureza se caracteriza como

[...] perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem (LOCKE, 1979, p. 35).

Nessa compreensão, a propriedade é direito natural, que não se restringe a bens materiais, inclui também a vida e a liberdade e, portanto, não deve estar submetida ao poder soberano exterior ao homem, exprimindo a base do liberalismo, ou seja, a constituição de uma sociedade e suas leis que defendam e protejam a vida e os bens.

[...] embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra das suas mãos pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele (LOCKE, 1979, p. 44).

O pensamento liberal, do qual Locke é o principal representante, funda, a partir do século XVIII, o Estado liberal burguês, ou também conhecido como Estado moderno, que é representado pela ideia de que igualdade e liberdade são naturais nos homens e estes constituem um pacto social para garantir o convívio social e defender a propriedade. Estabelecendo um paralelo com o objeto de estudo em questão, vemos em Locke elementos inerentes à sociedade atual que exclui todos que não possuem poder de compra, condenando-os a viver na invisibilidade da sociedade, sendo a exclusão social parte do modelo social, fazendo-os pertencer à sociedade de maneira contraditória, constituindo leis que estabelecem que tão importante quanto defender e preservar a vida são também a defesa e preservação

da propriedade privada. Não são poucos os casos em que adolescentes são privados de liberdade no Brasil por violar o direito à propriedade e aos bens.

Uma nova discussão no movimento contratualista se inaugura com Jean Jacques Rousseau, discutindo o estado de natureza, a liberdade, a sociedade civil, a propriedade privada, a questão da desigualdade social, o contrato social, a soberania do povo, entre outros, e expandindo o debate sobre Estado e sociedade dentro da perspectiva do contratualismo. Em alguns aspectos, Rousseau se aproxima das ideias dos seus antecessores e, em outros, diverge e critica. Entre os aspectos pelos quais Rousseau se aproxima de Hobbes e Locke na sua construção teórica estão a centralidade do indivíduo na teoria rousseauiana e a necessidade de autopreservação como lei primordial do ser humano em seu estado de natureza. Segundo Rousseau,

Sua primeira lei consiste em zelar pela própria conservação, seus primeiros cuidados são aqueles que deve consagrar a si mesmo, e, tão logo alcança a idade da razão, sendo o único juiz dos meios adequados à sua conservação, torna-se por isso seu próprio senhor (ROUSSEAU, 1999, p. 10).

Destacamos da leitura que o indivíduo se preocupa naturalmente com a satisfação das suas necessidades e, para tanto, goza de autonomia, não necessitando de interação com outros indivíduos e, portanto, no estado de natureza, o indivíduo vive isolado. Neste ponto reside importante divergência com Hobbes, visto que a ideia implica uma harmonia ideal do indivíduo em seu estado natural, estando ele em condições plenas de utilização do mundo.

Para Rousseau, assim como para Hobbes e Locke, os indivíduos são livres e iguais em seu estado de natureza, sendo esses valores indissociáveis e fundamentais para o autor. A liberdade assume especial relevância em sua obra, pois particulariza o homem em relação aos demais animais, “[...] não é tanto o entendimento quanto a sua qualidade de agente livre que confere ao homem sua distinção específica entre os animais” (ROUSSEAU, 1999b, p. 173). Neste ponto, o autor difere sua ideia em relação aos demais contratualistas, visto que, para ele, não é tanto a racionalidade do homem que o caracteriza, mas sua liberdade. Essa noção remete à liberdade da vontade, à condição de bastar-se a si mesmo, de poder e fazer o que lhe agrada, de adaptar-se às circunstâncias diversas, em uma espécie de autossuficiência e

autonomia que o levam à independência em relação ao outro e que somente pode ser encontrada em seu estado de natureza. Segundo Sahd (2005),

O homem realmente livre faz tudo o que lhe agrada e convém, basta apenas deter os meios e adquirir força suficiente para realizar os seus desejos. 'Quem faz o que quer, diz Rousseau, é feliz quando basta a si mesmo' (Rousseau, 1969 a, p. 310). Esta auto-suficiência, assegurada ao homem no estado de natureza, é destruída pela sociedade corrompida que multiplica os desejos tornando-os ilimitados (SAHD, 2005, p. 111).

Sahd (2005) assinala a importância da noção de liberdade em Rousseau a partir da obra "Emílio ou da Educação", identificando que, para o contratualista, a liberdade natural se perde à medida em que o indivíduo estabelece uma relação de dependência com outro indivíduo, o que ocorre com a transição do estado de natureza para o estado civil. "O homem civil nasce, vive e morre na escravidão" (ROUSSEAU, 1995, p. 17). Essa passagem, para Rousseau, ocorre naturalmente, à medida que os homens desenvolvem instrumentos para satisfação das suas necessidades, aumentam suas intenções de satisfações, passam a fixar sua permanência em determinados espaços, estabelecem também relações mais próximas e de dependência com outros homens. "Os homens, até então errantes pelos bosques, depois de adquirirem uma situação mais fixa, aproximam-se lentamente, reúnem-se em diversos grupos e formam por fim, em cada região, uma nação particular" (ROUSSEAU, 1999b, p. 210).

Essa passagem do "Discurso" evidencia como, para Rousseau, surge a sociabilidade humana e, com ela, emergem também a competitividade e o conflito, advindos da história e não da natureza, como em Hobbes. Em seu texto "O Contrato Social", Rousseau afirma que a sociedade civil funda a propriedade privada e, junto com esta, a desigualdade social. Para ele, é o momento em que o homem deixa de ser livre e torna-se escravo da natureza. Em seu discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens, Rousseau afirma que "O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo" (ROUSSEAU, 1999b, p. 203).

As relações sociais fundadas pelo surgimento da propriedade privada e da sociedade civil estão pautadas pela desigualdade social e as transformam, configuram-nas como utilitárias, permeadas por relações de trabalho, baseadas na

submissão e miséria, consequências da sua derivação do capital dos proprietários. Não há mais a igualdade natural e se estabelece a desordem, na qual a alienação do trabalho e a propriedade privada são sustentáculos da sociedade civil (GUEDES; SILVA, 2013). Nesse sentido, temos em Rousseau:

Mas, a partir do instante em que um homem necessitou do auxílio do outro, desde que percebeu que era útil a um só ter provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos que cumpria regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e medrarem com as searas (ROUSSEAU, 1999b, p. 213).

Rousseau identifica esse momento como o do surgimento da desigualdade social e fim da liberdade e igualdade do homem em seu estado de natureza, e, com isso, o estado de guerra e o caos se instalam. Diante dessa constatação, Rousseau pensa em uma alternativa para essa sociedade, uma possibilidade, a partir do dever ser. O autor apresenta sua construção de pacto social, para que, neste, o homem possa reencontrar sua igualdade e liberdade, contudo em condições específicas. Rousseau formaliza, dessa forma, a noção de soberania do povo, o bem comum, a vontade geral e o Estado.

O autor elabora a ideia de que os homens concluíram pela necessidade de se unirem em força e liberdade como instrumentos para sua preservação, de modo a encontrarem uma forma que garantisse para todos a proteção à vida e a seus bens, tendo como objetivo último o bem comum. Dessa união, emerge uma força motora para a ação, que corresponderia à força de cada um, e, com isso, a submissão à força seria uma submissão a si mesmo, reencontrando, nesse processo, sua liberdade. Rousseau diferencia essa liberdade que os homens encontram após o pacto social afirmando que

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto deseja e pode alcançar; o que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui. [...] importa distinguir entre a liberdade natural, que tem por limites apenas as forças do indivíduo, e a liberdade civil, que é limitada pela vontade geral [...]. Sobre o que precede, poder-se-ia acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si, porquanto o impulso do mero apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é liberdade (ROUSSEAU, 1999, p. 26).

Rousseau indica uma diferença da liberdade antes e depois do contrato social e a emergência da moralidade, situando-a como ponto de viragem para tornar o homem senhor de si mesmo, momento em que suas ações passam a se basear em princípios, utilizando a razão para a tomada de decisões. O contrato, por sua vez, representa a alienação completa de cada um de seus membros em relação à comunidade e à vontade geral, colocando todos em condição de igualdade novamente. “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a suprema direção da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1999, p. 22) Rousseau afirma que essa associação produz um corpo moral e coletivo, nomeado como corpo político, soberano ou Estado. Com essa reflexão sobre a liberdade pós-contrato social, igualdade e vontade geral em Rousseau, podemos pensar na relevância dos processos democráticos dentro de uma instituição de privação de liberdade para adolescentes, remetendo ao aprendizado de pensar, discutir e deliberar sobre os processos que interferem em determinada comunidade, no caso, o CENSE, aprendendo a colocar a vontade geral como prioridade em relação às vontades individuais, inserindo os adolescentes em um processo reflexivo sobre a sociedade como um todo.

Delineia-se com Rousseau a noção de Estado como expressão da coletividade dos homens, na qual o povo se torna protagonista, e que tem o dever de garantir a vontade geral, representando a vontade do povo. “Ao propor o exercício da soberania pelo povo, como condição primeira para sua libertação” (NASCIMENTO, 2001, p.194), Rousseau abre e amplifica a discussão teórica da formação do Estado e, com isso, ocupa lugar de destaque dentro do movimento teórico e filosófico-político do contratualismo. Destarte, não há espaço no Estado rousseauiano para interesses particulares, em que prevalece sempre o interesse coletivo.

O Estado, por passar pela decisão popular e ter o dever de respeitar a vontade geral, tem seu poder limitado. Para Rousseau, o povo é soberano, legitima o poder do Estado, estando este a serviço da população. A propriedade está submetida ao Estado e o contrato social o torna senhor de todos os bens, portanto, não é um direito natural. A soberania é de todos e o Estado atua e trabalha para o povo. A vontade geral é diferente da soma das vontades coletivas, ela é uma construção coletiva.

Via de regra, há muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral; esta se refere somente ao interesse comum, enquanto a outra diz respeito ao interesse privado, nada mais sendo que uma soma das vontades particulares.

Quando, porém, se retiram dessas mesmas vontades os mais e os menos que se destroem mutuamente, resta como soma das diferenças, a vontade geral (ROUSSEAU, 1999, p. 37).

Nesse recorte, Rousseau fornece sua concepção de vontade geral em contraposição à vontade de todos, explicitando que aquela corresponde ao bem comum, àquela que emerge no indivíduo quando este passa à condição de cidadão e busca a igualdade. Gomes (2006) discorre sobre a relevância dessa diferença na obra de Rousseau, enfatizando que há um caminho a se fazer para a identificação da vontade geral, visto que não basta que todos aceitem o acordo, é necessário que, neste, haja a expressão daquilo que reflete o interesse comum, momento em que a vontade particular coincide com a vontade geral, dando forma ao corpo político do Estado. A vontade geral exprime, portanto, a vontade do soberano, do povo, que, pela primeira vez na história, emerge na condição de senhor de si mesmo, direcionando sua força sempre para o bem comum. Já a vontade de todos reflete somente a soma dos interesses particulares de cada indivíduo, momento em que a opinião está sustentada nas vontades individuais, não reflete a coletividade, mas as diversas particularidades.

A noção de vontade geral é essencial para a compreensão da soberania popular, pois representa os cidadãos como detentores do poder estatal na medida em que nela está contida a vontade geral. Com a ideia de soberania popular, Rousseau se ergueu contra o absolutismo monárquico e o poder das oligarquias, retirou o povo do lugar servil, condenado à escravidão, resgatou sua liberdade e o elevou à soberania do poder estatal. Rousseau, com a noção de que o Estado está a serviço do povo, da participação política da população, da noção de vontade geral, se tornou, para os protagonistas da Revolução Francesa, um grande pensador a ser admirado, e suas ideias representaram boa parte dos ideais pelos quais lutavam. Nas palavras de Nascimento (2001),

A febre e o fervor revolucionários faziam com que cada militante se sentisse como que saindo das cinzas, da morte para a vida. E lá estavam eles a empunhar o Contrato social como uma espécie de manual de ação política e a eleger o seu autor como o primeiro revolucionário (NASCIMENTO, 2001, p.199).

A discussão a respeito do pensamento de Rousseau permitiu-nos identificar a grande influência do autor nas noções que sustentam o debate sobre democracia

na atualidade bem como as bases filosóficas e teóricas da constituição do Estado democrático. Em Rousseau, a democracia acontecia com a participação de todos na composição do poder, e somente essa forma de democracia poderia legitimar uma lei, o que representa a soberania popular, que delega seu poder a representantes que devem executar a sua vontade. O governo não detém soberania, apenas o povo é soberano. A defesa de Rousseau é de uma democracia direta de completa participação do povo nas decisões do governo (COUTINHO, 2008). No contexto da modernidade, o conceito de democracia se reflete na natureza do pacto social estabelecido para a formação do Estado no pensamento de Rousseau, representando a vontade geral dos cidadãos e sendo capaz de controlar os interesses individuais. Para Rousseau, um governo legítimo e popular deve ter a vontade geral como primeiro princípio a ser seguido (GOMES, 2006).

Destacamos a divergência entre os contratualistas Rousseau, Hobbes e Locke no que se refere à compreensão da formação do Estado e da função deste. Em Hobbes, a necessidade de formação do Estado decorre da hostilidade natural entre os homens, que, para preservarem a vida, terem segurança e paz, selam o pacto social e abrem mão da sua liberdade natural. Em Locke, o contrato é estabelecido entre aqueles que são proprietários, visto que apenas estes são considerados cidadãos, e a defesa do Estado está a serviço dos interesses particulares e da propriedade privada. Rousseau, por sua vez, situa a propriedade privada como resultado do contrato social e precursora da desigualdade social e considera povo toda a população, independentemente de ser proprietário ou não. Ao discutir a questão da vontade geral e da democracia, insere o Estado a serviço do povo, devendo garantir o interesse coletivo.

A história nos mostra que o pensamento liberal de Locke se estabeleceu enquanto ideal, visto que melhor representava os interesses da burguesia, defendendo a maior liberdade econômica, a propriedade privada e a segurança e, com isso, contribuiu significativamente para a emergência do Estado liberal e posteriormente ao desenvolvimento do capitalismo. Contudo, a noção de soberania popular e vontade geral também se estabeleceu na sociedade a partir dos ideais democráticos estabelecidos por Rousseau e aquelas se apresentam ainda nos dias atuais como importantes valores sociais e políticos. Vemos aqui se delinear uma das grandes contradições da modernidade que é a emergência do liberalismo de Locke e da democracia de Rousseau, visto que aquele ignora todos aqueles que não são

proprietários e este os inclui. O liberalismo encontrará uma forma de se conciliar com a democracia, retirando dela os ideais rousseauianos, mas a democracia comprometida com esses ideais não se curvará diante do liberalismo, como veremos mais à frente. Conquanto a contradição entre democracia formal e substancial persistirá até os dias atuais e essa determinação histórica tem impacto no modo de vida na sociedade atual e, por consequência, impacta na realidade dos adolescentes enquanto sujeitos em desenvolvimento e com repercussões severas na vida dos adolescentes em conflito com a lei.

A democracia, no entanto, passou por diferentes compreensões desde que o termo foi cunhado pela primeira vez, há cerca de 2.400 anos. Isso decorre da relação da compreensão do termo com os momentos políticos econômicos e sociais de cada período histórico e com os ideais que representava em cada época. Na Grécia antiga, *demokratía* tinha um significado, na modernidade assumiu novos contornos, passando por momentos em que foi completamente esquecida e em outros foi assumida por diferentes correntes filosóficas e políticas. Na atualidade se identifica com a civilização propriamente dita, ou mesmo com as concepções políticas de determinada sociedade ocidental (SARTORI, 1994), ou, como afirmou Carlos Nelson Coutinho (2008), a democracia é hoje um conceito em disputa. Não nos deteremos aqui nos diferentes modelos de democracia que emergiram ao longo dos séculos, pois o faremos no tópico seguinte. Basta neste momento sinalizarmos que, a partir da segunda metade do século XX, a democracia se afirmou como regime político no Ocidente e que suas diferentes compreensões se realizaram a partir das forças econômicas e políticas.

Quase meio século depois de “Do Contrato Social”, o filósofo alemão Georg W. F. Hegel (1770-1831), em sua construção teórica sobre o Estado moderno, trouxe novas e importantes considerações que marcaram sua época e influenciaram o pensamento contemporâneo. O autor realizou uma crítica ao contratualismo, em relação à centralidade do indivíduo nas relações sociais estabelecidas com o pacto, tendo em vista o caráter ilusório do conteúdo contratualista. Hegel buscou, em sua formulação teórica, fazer a reconciliação entre a filosofia e a realidade, pois, para ele, era inadmissível que as concepções de Estado estivessem sustentadas em uma artificialidade, e sua aposta foi a de apresentar uma teoria com base na racionalidade. Hegel inverteu completamente a teoria contratualista, que afirma que os indivíduos que instituem o Estado com o pacto social, “reino dos interesses particulares” (COSTA, 2006). Para Hegel, na teoria contratualista, há uma confusão entre

sociedade civil e Estado, quando, a rigor, o que ocorre, na sua compreensão, é que o indivíduo sequer decide se comporá o Estado ou não, mas é composto por este, e a relação que se estabelece entre Estado e indivíduo é substantiva e efetiva e não formal e opcional (BRANDÃO, 2001).

Em sua construção teórica, Hegel situa o sujeito em um processo dialético em forma de uma espiral, pela qual vai experimentando a realidade e, com isso, tomando consciência de si e do mundo. Trata-se de um processo histórico de transformação. Segundo Dri (2017),

[...] cada movimento dialético corresponde a um momento histórico. Vistos os três momentos dessa dialética, é fácil compreender as divisões que Hegel vai enumerando e desenvolvendo na filosofia do direito.
 O primeiro momento, o do universal abstrato, corresponde ao direito abstrato ou formal, [...]
 O segundo momento, o da particularização, corresponde à moralidade. Trata-se da moral do particular, do indivíduo como particular, membro da sociedade civil. [...]
 O terceiro momento, o do universal concreto, é o da eticidade – Sittlichkeit. Trata-se do rico conteúdo ético do povo. Universal e particular se superam no mundo dos costumes, dos valores, das instituições, das leis, finalmente no Estado (DRI, 2017, p. 204).

Consoante esse autor, para Hegel, o momento inicial do sujeito na dialética é aquele que emerge como pessoa, portador de direitos, que procura sua realização na propriedade, momento de realização do sujeito mais pobre que há no processo. A sociedade civil é o resultado do segundo momento da dialética, representando um sistema de mútua dependência entre os indivíduos, e na qual as relações entre os indivíduos se estabelecem para a realização das necessidades destes, com os objetivos de defender e garantir suas liberdades, propriedades e interesses. Nessa perspectiva, a sociedade civil surge na teoria hegeliana de forma distinta e separada do Estado e se apresenta como espaço das vontades pessoais. Em Hegel, os indivíduos, ao fazerem o movimento dialético de autoconhecimento, de experimentação da realidade, vão construindo consensos na relação com outros indivíduos, estabelecendo uma normatividade ética, conciliando suas necessidades individuais (DRI, 2017).

Esse momento de consenso ético, que representa a terceira etapa do processo dialético, em que se encontram os interesses coletivos, é o da formação do Estado, para Hegel. Assim, o Estado representa, para o filósofo, a realização máxima da sociedade civil, no momento em que efetiva a ética e representa o povo

organicamente. Nessa nova perspectiva, o Estado se realiza a partir dos conflitos sociais, enquanto agregador dos diferentes elementos presentes nas lutas sociais, com todas as contradições que se refletem nelas (DRI, 2017).

A partir da ideia de que o indivíduo se objetiva e se realiza apenas enquanto parte do Estado, Hegel inverte completamente a teoria contratualista, deixando esta de expressar as contradições individuais, para ser a força associativa do todo. Para Hegel, o Estado é a totalidade orgânica de um povo, não um agregado, um mecanismo, um somatório de vontades arbitrárias e inessenciais (BRANDÃO, 2001 p. 107), e o objetivo último de todo indivíduo é viver coletivamente, o que exprime também, para Hegel, a liberdade efetivada, o momento em que o ser humano se realiza como tal. Segundo DRI (2017),

A finalidade do Estado é a realização da liberdade. É indispensável diferenciar, sem cindir o momento da liberdade plenamente subjetiva no âmbito da sociedade civil, e o da liberdade objetiva no âmbito do Estado. O conceito de liberdade sustentado por Hegel está influenciado pelo conceito rousseauiano. Trata-se do conceito substancial de liberdade diante do conceito formal do liberalismo (DRI, 2017, p. 221).

Nesse apontamento de DRI (2017), vemos que o conceito de liberdade assume centralidade na discussão de Hegel sobre a constituição do Estado moderno, o que nos denota a relevância de explorarmos essa formulação. De fato, o conceito de liberdade se destaca quando Hegel afirma que ela é “[...] a mais alta determinação do espírito em face da qual tudo o que lhe é alheio não possui existência substancial” (HEGEL, 1987, p. 32). Vladimir Safatle (2012) traz importante contribuição para essa discussão, na medida em que faz uma análise da contraposição de Hegel aos conceitos hegemônicos de liberdade, apontando, com isso, os fundamentos da crítica ao contratualismo a partir do conceito de liberdade.

Safatle (2012) aponta que o direito, para Hegel, não é apenas o ordenamento jurídico do Estado que regula a vida social, ele corresponde também às instituições políticas do Estado, às relações familiares, à internalização da moralidade, à dinâmica do livre mercado e a tudo que é necessário na sociedade para a efetivação da “vontade livre” de cada sujeito individual, evidenciando que, para a filosofia hegeliana, a função do Estado corresponde à efetivação da liberdade. Buscando em Hegel (1997), encontramos que

O domínio do direito é o espírito em geral; aí, a sua base própria, o seu ponto de partida está na vontade livre, de tal modo que a liberdade constitui a sua substância realizada, o mundo do espírito produzido como uma segunda natureza a partir de si mesmo (HEGEL, 1997, p. 12).

Esse fragmento da obra de Hegel nos evidencia que, para o filósofo alemão, a vontade livre se efetiva a partir de pressupostos sociais que vão se institucionalizando na vida social com o ordenamento jurídico, e a liberdade diverge do estado de natureza tal como era concebida pelos contratualistas, para situá-la no campo de uma segunda natureza, decorrente de um processo histórico que naturaliza o sujeito humano. Assim, os modelos de liberdade apresentados pelos contratualistas conduzem para uma contradição entre liberdade e instituição, o que era inconcebível para o filósofo alemão.

Safatle (2012) aponta que, para Hegel, a vontade livre só pode ser cogitada no campo da vida social, da eticidade, no interior do Estado e, portanto, fará a crítica aos modelos hegemônicos de liberdade, assinalando que uma característica da liberdade natural é estar sustentada nas exigências de autenticidade, o que é um equívoco e que esta, quando colocada em prática, leva à violência do Estado - “[...] a liberdade não pode ser confundida com a presumida autenticidade da espontaneidade imediata dos sentimentos. Uma autenticidade que veria, nas leis, apenas a coerção e a violência institucionalizada sob a forma do direito positivo” (SAFATLE, 2012, p. 153).

Encontramos a crítica à liberdade baseada na autenticidade na obra de Hegel, quando elementos da vontade são caracterizados, sendo um deles o da “[...] pura indeterminação ou da pura reflexão do eu em si mesmo, e nela se esvanece toda a limitação [...]” (HEGEL, 1997, p. 13); esse momento é denominado pelo autor de liberdade do vazio e que produz invariavelmente a negatividade da liberdade, a liberdade sem limites. Hegel (1997) enfatiza: “[...] caso se volte para a ação, teremos, tanto em política como em religião, o fanatismo de destruição de toda ordem social existente, [...] o aniquilamento de tudo o que se apresente como organização” (HEGEL, 1997, p. 14). Safatle (2012) sublinha que, para Hegel, a forma da liberdade negativa promove o Estado coercitivo, a institucionalização da violência sob a forma do direito positivo, sendo o jacobinismo sua evidente expressão. Correlacionando a negatividade da liberdade em Hegel com nosso tema de estudo, podemos perceber semelhança com a liberdade que os adolescentes experimentam na sua relação com a criminalidade, na qual a ordem social não tem valor, há fortes regras impostas pelas

organizações criminosas e, quando há desrespeito a essas regras, as punições são severas, chegando aqueles a pagarem com a própria vida.

O segundo elemento da vontade caracterizado por Hegel é o momento da passagem da indiferenciação à diferenciação, em que a liberdade deixa de ser infinita para ser finita, sai do ponto do direito positivo e passa ao da moralidade, do universal ao particular. Safatle (2012) identifica como o segundo modelo hegemônico de liberdade criticado por Hegel, baseado na noção de autonomia, produzindo a ideia do livre-arbítrio que, ao ser utilizada como direção para a ação política, leva o Estado a elevar o indivíduo à figura central nas preocupações com a vida social e, como consequência, tem-se uma profunda atomização social. O autor elucida esse conceito afirmando que “[...] por atomização social devemos entender um processo interno às sociedades civis capitalistas de enfraquecimento da força normativa do vínculo social e de fortalecimento das demandas de decisão em direção aos indivíduos” (SAFATLE, 2012, p.168). Com base nessa ideia, podemos refletir que a sociedade moderna está sustentada nessa noção do livre arbítrio e do valor dos interesses individuais, o que se reflete também nas legislações; podemos ver, na própria responsabilização dos adolescentes autores de atos infracionais, que os responsabiliza, desconsiderando, na maioria das vezes, os contextos social, de vulnerabilidade, deixando de considerar a responsabilidade do Estado na produção das desigualdades sociais e na exclusão social que fortemente influencia a ocorrência desse fenômeno da modernidade. Da mesma forma, os próprios adolescentes estão sob essa lógica, fígados pela promessa da criminalidade de acesso a tudo que puderem sonhar para si mesmos.

Na modernidade, a autonomia enquanto liberdade representa a condição dos indivíduos de imporem a si mesmos as leis e, com isso, serem capazes de se conduzir na vida em sociedade, ideia evidenciada por Rousseau com a frase “[...] a obediência à lei prescrita a si mesmo é a liberdade” (ROUSSEAU, 1999, p. 26). Hegel compreende que a emergência da particularidade é algo que caracteriza a modernidade e reconhece a necessidade da liberdade subjetiva - “O direito da particularidade do sujeito em ver-se satisfeita, ou, o que é o mesmo, o direito da liberdade subjetiva, constitui o ponto crítico e central na diferença entre antiguidade e os tempos modernos” (HEGEL, 1997, p. 110).

Contudo, adverte Safatle (2012), para o filósofo alemão, essa lei não pode ser a que representa os interesses particulares. Para serem capazes de dar acesso ao reconhecimento social e legitimar as leis que regem a sociedade, é necessário que os

indivíduos se coloquem para além das suas aspirações individuais, algo que remeta a uma lei que represente todos e se coloque enquanto dever/moral. Segundo Hegel (1987),

Se, portanto, só há de interior ao livre-arbítrio o elemento formal da livre determinação e se o outro elemento é para ele um dado, pode bem ser dito que o livre-arbítrio, que pretende ser a liberdade, não passa de uma ilusão. Em toda a filosofia da reflexão [...], a liberdade é essa atividade autônoma formal (HEGEL, 1987, p. 23).

Vemos que o dever, para Hegel, necessita estar articulado com o exterior, e a moralidade, para encontrar seu fundamento, deve se colocar para além da vontade individual, enquanto vontade que representa a vontade dos outros. É com base nessas reflexões que Hegel defenderá que a liberdade que se manifesta sob a forma do livre-arbítrio é uma ilusão, pois nesse caso se manifesta como puro formalismo. O livre-arbítrio remete a uma decisão que não tem relação exterior, que é autônoma e cria uma relação dividida entre o que é externo e interno, uma ilusão para Hegel (SAFATLE, 2012).

Essa cisão entre o interno e externo marca a noção de liberdade na modernidade pela divisão entre natureza e liberdade, mas Hegel afirma que o estado de natureza já está marcado pela exterioridade e que a liberdade surge como uma reconciliação entre a vontade individual e a vontade coletiva enquanto expressão de efetividade. Hegel acaba por desenvolver uma ideia diferente de autonomia, que se mostra na capacidade de o sujeito superar essa cisão e compreender racionalmente o processo de reconciliação, o que lhe permite perceber um modo de relação social que não se baseia no contrato, mas de aceitação do não individual, da heteronomia (SAFATLE, 2012).

Corroborando a análise, Dri (2017) compreende que, na obra hegeliana, “A liberdade concreta só pode se realizar no Estado, no qual se dialetizam e, em consequência, se superam os âmbitos da particularidade e da universalidade” (DRI, 2017, p. 221), sendo essa a grande questão colocada por Hegel em relação à teoria contratualista, da relação da particularidade do indivíduo e do universal da sociedade que se materializa no Estado. A liberdade pensada a partir do livre-arbítrio leva a essa noção de autonomia que representa interesses individuais e constitui uma sociedade em que as relações são vistas como contratos que regulam vontades individuais.

Hegel critica o contratualismo como forma de se pensar o Estado, pois, para esse filósofo, essa tendência de pensamento parte de uma situação em que os interesses individuais devem ser restringidos pelos interesses coletivos e se efetiva a partir do contrato social, que conservará interesses possíveis socialmente e eliminará aqueles que não podem ser submetidos a essa ordem. Esse processo que se formaliza pela criação do ordenamento jurídico oferece um modelo de sociedade que vai se desagregando, em que as relações sociais perdem sua substancialidade (SAFATLE, 2012).

Para Safatle, “[...] o filósofo alemão compreende o advento das sociedades modernas de livre-mercado como movimento preso a tal modo de definir as relações sociais” (SAFATLE, 2012, p. 168) e, com isso, os consequentes processos de empobrecimento da população e sua alienação se mostram presentes nas sociedades que trazem, para a política econômica, o modelo da autonomia baseada na individualidade e livre-arbítrio, mostrando a leitura de Hegel sobre questões sociais como resultado das condições de efetivação da liberdade.

O autor evidencia como, para Hegel, o sistema capitalista traz implicações para as relações de trabalho, que se especializam, mecanizam-se, automatizam-se, tornando os sujeitos dependentes desse modo de produção, e geram sofrimento, fratura social, pois não são todos que conseguem acessar as necessidades de especialização para ingresso no trabalho, demonstrando que as diferentes dimensões das sociedades modernas remetem à reflexão sobre a questão da autonomia e livre-arbítrio presentes na concepção de liberdade.

Para equacionar os problemas encontrados na teoria contratualista, Hegel propõe o fortalecimento do Estado como uma necessidade, conservando aspectos dos modelos hegemônicos de liberdade. Para que a liberdade negativa não ascenda em ato, ela deve encontrar seu objeto no direito instituído por um Estado com leis justas, sustentadas na igualdade e universalidade. Para a questão dos interesses particulares, Hegel tece considerações sobre a eticidade enquanto estrutura institucional que dá condições para que o livre-arbítrio e a autonomia possam se realizar, na medida em que o Estado fornece sistemas sociais para essa realização, um processo de institucionalização de políticas que enfrentam as diferenças sociais impostas pelo sistema econômico capitalista. Evidencia-se, com isso, a dupla função do Estado moderno, acolher individualidades e fornecer normas universais que permitam a efetivação da autonomia (SAFATLE, 2012).

É o que podemos concluir no parágrafo 258, da Filosofia do Direito:

O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever (HEGEL, 1987, p. 217).

A individualidade deve encontrar sua realização e se faz no âmbito da sociedade civil, e o Estado emerge enquanto necessidade de estabelecer limites, fronteiras, o que também é demanda da sociedade civil. Assim, esta adquire sentido no interior do Estado, que é constituído por essa “intersubjetividade plena do mútuo reconhecimento” (DRI, 2017, p. 222). A particularidade encontra a coletividade nas instituições e corporações e os sujeitos se realizam nas relações intersubjetivas. Na Filosofia do Direito, encontramos a definição de Estado da seguinte forma:

O Estado é a realidade em ato da liberdade concreta. Ora, a liberdade concreta consiste em a individualidade pessoal, com os seus particulares, de tal modo possuir o seu pleno desenvolvimento e o reconhecimento dos seus direitos para si (nos sistemas da família e da sociedade civil) que, em parte, se integram por si mesmos no interesse universal e, em parte, consciente e voluntariamente o reconhecem como seu particular espírito substancial e para ele agem como seu último fim. Daí provém que nem o universal tem valor e é realizado sem o interesse, a consciência e a vontade particulares, nem os indivíduos vivem como pessoas privadas unicamente orientadas pelo seu interesse e sem relação com a vontade universal; deste fim são conscientes em sua atividade individual. O princípio dos Estados modernos tem esta imensa força e profundidade: permitirem que o espírito da subjetividade chegue até a extrema autonomia da particularidade pessoal ao mesmo tempo que o reconduz à unidade substancial, assim mantendo esta unidade no seu próprio princípio (HEGEL, 1997, p.225/226).

Assim, compreendemos que a emergência do Estado moderno, para Hegel, sustentado no momento de construção de consenso a partir dos interesses particulares enquanto formação de norma ética, é o espaço em que o universal sintetiza e concilia as particularidades dos indivíduos. Para Hegel, as individualidades não devem ser sufocadas, mas devem ser transformadas e colocadas em consonância com o que há de universal em cada uma delas. O conflito entre o particular e universal está presente no indivíduo, não é exterior a este. A noção de Estado enquanto espaço de institucionalização dos conflitos sociais a partir de uma normatividade ética possibilita retirar os indivíduos de um isolamento e atomização social (SAFATLE, 2012). Neste ponto, vemos um ideal a ser alcançado no horizonte

da medida socioeducativa, reconciliando o adolescente à sua comunidade local, olhando para a realidade social deste, posicionando-se como agente transformador. Mas isso não se faz descolado da totalidade social e do enfrentamento das desigualdades sociais estruturais.

Vemos, com a discussão a respeito das ideias de Hegel, que este traz novos elementos e contribuições para se pensar o Estado, rompe com a perspectiva individualista fomentada pelo contratualismo, separa definitivamente sociedade civil do Estado, ultrapassa os interesses particulares, valida os interesses coletivos e coincide o momento de eticidade da sociedade com o da formação do Estado. A liberdade concreta, por sua vez, só pode se efetivar nesse momento de normatividade ética, sem a qual, se mostra como ilusão.

Karl Marx (1818-1883) trouxe uma nova perspectiva para a compreensão do Estado e da sociedade civil, e sua construção teórica influenciou significativamente a história da modernidade. Não podemos considerá-la como acabada, pois suas obras continuam a ser lidas e delas emergem novas contribuições para pensarmos as questões da atualidade, o que mantém suas ideias vivas. Contudo, a obra de Marx é produto de seu tempo, o que não diminui o seu valor teórico e prático, mas nos condiciona a analisá-la dentro do contexto histórico em que foi formulada (HOBBSAWM, 1979).

Nesse sentido, consideramos relevante evidenciar alguns acontecimentos históricos que marcaram a época e que revelarão o pano de fundo do pensamento de Marx. Para Hobsbawm, (1979), o pensamento de Marx pode ser compreendido como uma análise do movimento do capitalismo a partir de meados do século XIX, especificamente da experiência inglesa. O historiador britânico enumerou os principais acontecimentos que produziram mudanças significativas no mundo e as correlacionou com os momentos de produção teórica de Marx.

Hobsbawm (1979) identificou o período anterior a 1850 como a época em que houve a grande crise do capitalismo industrial, momento em que Marx iniciava suas primeiras reflexões e o socialismo se originava. O segundo período, de 1850 a 1883, foi caracterizado, pelo autor, como de pleno desenvolvimento do capitalismo liberal, do grande desenvolvimento industrial no Ocidente e da formação de diversos Estados capitalistas; concomitantemente tivemos o nascimento do movimento operário e do

movimento revolucionário na Rússia, o surgimento da Comuna de Paris³, e o autor relaciona esse momento com o período de maturidade do pensamento de Marx (HOBSBAWM, 1979).

Para Weffort (2001), Marx foi quem melhor retratou a emergência das classes sociais da burguesia e do proletariado, o surgimento do capitalismo industrial, a consolidação das nações e dos Estados modernos. Ele percebeu e descreveu a dinâmica do capitalismo e seu processo de modernização que diminuiu as fronteiras entre os países, deixando a Europa de seu tempo pequena. Naquela época, a Europa recendia à revolução, pois ainda estavam vívidas, no imaginário societário, as lembranças da Revolução Francesa; junto a isso, Marx testemunhava as revoluções de 1830, de 1848 e da Comuna de 1871.

Com esse pequeno e rápido recorte histórico, procuramos mostrar as marcas dos processos históricos deixadas no pensamento de Marx e que nos permitem compreender o percurso por ele traçado e descrito no prefácio do livro “Contribuição à Crítica da Economia Política”, de 1859, no qual apresentou seu roteiro de estudo do sistema da economia burguesa. Marx afirmou que partiu da análise do capital, depois, da propriedade privada, do trabalho assalariado, do Estado, do comércio exterior e do mercado mundial. Também retratou sua trajetória universitária, que teve início com os estudos de Direito, depois seguiu pela filosofia e história e apontou sua experiência profissional como redator da revista Gazeta Renana, como influentes do seu pensamento, visto que se tratou de um momento em que se dedicou a opinar sobre os interesses materiais. Marx (2008) afirmou que a primeira tarefa sobre a qual se debruçou na busca de soluções para suas questões foi uma revisão crítica da Filosofia do Direito, de Hegel, e suas investigações o conduziram para o seguinte resultado:

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome da ‘sociedade civil’. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. [...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações

³ ‘A Comuna de Paris foi um dos mais importantes acontecimentos históricos da história da sociedade moderna. Ao lado da Revolução Francesa, da Revolução Russa, do Maio de 1968 na França e das demais tentativas de revolução ou de momentos históricos que criaram grande comoção da população de diversos países, a Comuna entra para a história como a primeira tentativa de revolução proletária’ (MARQUES, 2020, nota introdutória).

determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência** (MARX, 2008 p. 47 grifos nosso).

Marx demonstra nesse fragmento que, para ele, o Estado e as relações jurídicas que estabelecemos em sociedade estão longe de ser naturais, e, contrariamente, encontramos sua origem nas relações de trabalho que se estabelecem em determinado momento histórico e cultural de uma sociedade. O autor explica que os homens, em sua existência, se relacionam uns com os outros por necessidade, estabelecendo relações de troca, e que vão formando, dessa forma, a sua estrutura econômica e que, sustentado nessa estrutura, se forma uma superestrutura jurídica e política – o Estado. Percebemos que esse modo de produção da vida material determina a totalidade das relações humanas, invertendo, com isso, a lógica da dialética de Hegel. Costa (2006) enfatiza que “[...] não era o Estado que fundava a sociedade civil, e sim, esta é que criava o Estado e o legitimava” (COSTA, 2006, p. 37), resgatando a conhecida assertiva de Marx de que a dialética de Hegel estava de cabeça para baixo.

A Ideia é subjetivada e a relação real da família e da sociedade civil com o Estado é apreendida como sua atividade interna imaginária. Família e sociedade civil são os pressupostos do Estado; elas são os elementos propriamente ativos; mas, na especulação, isso se inverte. No entanto, se a Ideia é subjetivada, os sujeitos reais, família e sociedade civil, ‘circunstâncias, arbítrio’ etc. convertem-se em momentos objetivos da Ideia, irreais e com um outro significado (MARX, 2010, p. 30 grifos do autor).

Segundo Boron (2017), ao inverter a dialética hegeliana, Marx demonstra a fragilidade do modelo de Estado ético, que representaria o interesse geral da sociedade, e aponta que Marx vai mais além para explicitar os fundamentos do engano de Hegel. Marx compreende que a dialética da forma que Hegel apresenta se relaciona aos compromissos epistemológicos que nascem do solo da sociedade burguesa e utiliza alguns conceitos centrais da teoria hegeliana para iniciar sua reflexão, dentre eles, a noção “[...] de que as ideias se realizam na história e de que não existe um hiato intransponível entre o mundo material e o mundo das ideias

filosóficas” (BORON, 2017, p. 294), ou seja, o pensamento de Hegel sofre influência de sua época, do pensamento burguês. Marx entende que, para compreendermos a noção burguesa de Estado, é necessário invertermos a dialética hegeliana e, com isso, encontrarmos a verdade das coisas.

Marx se empenhou em desvelar no movimento do real os princípios do seu processo de transformação, tinha a preocupação de dissecar a estrutura da sociedade burguesa e fazer uma análise e uma crítica da economia capitalista (WEFFORT, 2001). Ao se deparar com o conceito hegeliano de Estado e confrontá-lo com o Estado existente, a idealização de Hegel e sua dialética mistificada se revelaram, posto que na realidade se tratava de um dispositivo institucional que se colocava junto e para a conveniência de uma classe específica e não do interesse geral da população (BORON, 2017).

O Estado constitucional é o Estado em que o interesse estatal, enquanto interesse real do povo, existe apenas formalmente, e existe como uma forma determinada ao lado do Estado real; o interesse do Estado readquiriu aqui, formalmente, realidade como interesse do povo, mas ele deve, também, ter apenas essa realidade formal (MARX, 2010, p. 83).

Na análise realizada, Marx percebeu que o interesse da população está para o Estado burguês apenas formalmente, dentro das constituições, mas não passa de letra morta. Isso decorre de que, na base da sociedade capitalista, estão as relações dialéticas entre as forças produtivas, as classes sociais organizadas, as leis e os interesses representados pelo Estado. Marx identificou que o Estado liberal estava a serviço dos interesses burgueses, defendendo a cidadania burguesa, estando longe de ser a esfera do interesse geral e de proteção de todos os cidadãos e notou também que a emancipação humana dentro dessa perspectiva de sociedade não está disponível para todos, apenas para aqueles que exploram a força de trabalho. A democracia nessas condições também é restrita, tendo em vista que seu conteúdo é fundamentalmente da democracia burguesa especialmente pelo fato de que, ao Estado, é dada a função de assegurar a propriedade privada dos meios de produção (COSTA, 2006). Ora, se não é o que presentificamos na vida dos adolescentes privados de liberdade, histórias de exclusão e de ausência de acesso a direitos que se repetem ao longo de diferentes gerações nas suas famílias. População vulnerabilizada, excluída socialmente, que somente recebe o olhar do Estado quando comete o ato infracional. Adolescentes que muitas vezes recebem o primeiro

atendimento psicológico, social, odontológico, médico, entre outros, de sua vida quando ingressam em uma instituição de privação de liberdade.

Marx e Engels (2005), no Manifesto Comunista, fizeram uma descrição histórica da ascensão da burguesia. Para falarem da nova sociedade que se apresentava, resgataram a presença da luta de classes presente na história das sociedades. A emergência da burguesia após o desaparecimento da sociedade feudal não eliminou os conflitos de classe, apenas inseriu novos personagens no polo de opostos opressor/oprimido. Identificaram a burguesia como classe que emergiu dos processos revolucionários no modo de produção material e de transformação social e que conquistou a soberania política no Estado. Eles constatam, com isso, que “[...] o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 2005, p. 42). Assim, a realidade do Estado liberal existente retratado por Marx e Engels nessa obra é bastante diversa do momento perfeito e sublime de universalização da polis e da particularidade, o de eticidade formulada por Hegel, e fica manifesto o motivo pelo qual Hegel é compreendido como um idealista.

Boron (2017) afirma que Hegel foi o primeiro teórico político da sociedade burguesa a construir uma noção da sociedade civil estruturalmente dividida em classes sociais e com uma dinâmica constante de polarização. Aponta que outros autores também reconhecem as classes sociais, Platão, Aristóteles, Maquiavel, More, Locke e Rousseau, contudo deve-se a Hegel a teorização sobre o caráter irreconciliável das contradições classistas, ainda que suas ideias não permitissem compreender a origem da rivalidade. Segundo Boron (2017), Hegel vislumbrou com precisão as características da sociedade capitalista e por essa razão argumentou em favor de um Estado forte e amplo, que teria a função de diminuir essas contradições.

Marx se interessou por alguns elementos da dialética hegeliana, os quais foi aprofundando e transformando para sair do campo ideal e alcançar sua materialidade. A forma como a dialética evidenciava as contradições das instituições e das práticas sociais era um desses elementos. A dialética de Marx mostrou que essas contradições não estão apenas no campo das ideias, mas se localizam na materialidade das relações entre as forças sociais e os interesses de classe. Outro elemento reinventado por Marx da dialética hegeliana foi a tese de que ideias e valores são provisórios e que, em Marx, não somente ideias e valores mas também as instituições de um

determinado tempo histórico são transitórios e podem ser transformados (BORON, 2017).

Outro elemento da dialética hegeliana reconstruído por Marx foi a noção de história como processo, mudando radicalmente a concepção de Hegel. Para este, o movimento histórico e dialético se move em direção à sociedade burguesa em que todos seriam supostamente livres (BORON, 2017). Costa (2006) sublinha que Marx, ao se defrontar com o Estado liberal e com as possibilidades de uma intervenção estatal forte e ampla dentro de um sistema capitalista, tal como foi pensado e defendido por Hegel, percebeu que, dentro dessa perspectiva de construção histórica da socialdemocracia, permanecem presentes os fundamentos de classe, sendo a socialdemocracia própria consequência da luta entre proletariado e burguesia.

Costa (2006) lembra que, com a profunda reformulação de Marx, os processos históricos demonstram que as condições objetivas e subjetivas do homem são determinantes para a construção da sua história, o que significa dizer que suas escolhas estão condicionadas àquilo que lhes foi transmitido pelo passado. E Boron (2017) destaca que, na teoria marxista, a história é construída e reconstruída com o sentido e finalidade da emancipação de todos, colocando fim à sociedade de classes. Não seria um fim determinado, mas probabilístico, o que significa dizer que o socialismo é uma alternativa, mas a barbárie também o é. O autor também recorda que, para Marx, o comunismo não é um ideal, mas um movimento que coloca fim àquela sociedade atual.

Segundo Boron (2017), Marx compreende que a dialética hegeliana é produto da alienação de Hegel ao sistema capitalista, vez que esse sistema produz a imagem invertida de si mesmo, momento em que aliena o homem do processo produtivo e no fetichismo da mercadoria⁴. O autor entende que os processos de alienação na sociedade capitalista são diversos e se reproduzem em diferentes aspectos da vida humana, mas uma característica se repete em todos eles, a atribuição ao outro dos traços que lhe são próprios. Identifica a alienação econômica como a principal, pela

⁴ O fetichismo da mercadoria é descrito por Fleck (2012) como o momento em que a mercadoria passa a ter dupla existência, uma como produto e outra no 'mundo das mercadorias' e neste mundo os homens são apenas veículos, suportes que conduzem a mercadoria ao mercado. As mercadorias se relacionam de forma quase autônoma, visto que têm objetividade numérica que expressa a medida, o valor de sua relação com as outras mercadorias. As coisas neste mundo não perecem e servem apenas para intercâmbio. Esse é um processo que se dá às expensas do produtor que toma parte dele, mas o desconhece. É o desenvolvimento do capital que emerge da reificação das relações sociais que ocorre pela objetificação fetichista do trabalho abstrato destituído nas mercadorias.

particularidade que lhe confere de incidir sobre o trabalho, atividade essencial do homem. O capitalismo aprofunda ainda mais a alienação econômica, como elucida o autor:

Com efeito, a generalização do trabalho assalariado, por contraposição ao que acontece nos modos de produção pré-capitalistas, com seus trabalhadores coercitivamente ligados às estruturas produtivas, esconde por trás da falsa liberdade de mercado – falsa porque o trabalhador não tem alternativa para sobreviver a não ser vender a sua força de trabalho em condições que ele não escolhe – a escravidão essencial do moderno trabalho assalariado (BORON, 2017, p. 304).

Weffort (2001) assinala a inquietação de Marx com a articulação entre economia, classes e política, demonstrando sua determinação em identificar a dialética racional presente nas transformações sociais. A dialética marxista é crítica e revolucionária e produzirá o rechaço da lógica burguesa, pois compreende tanto os aspectos positivos daquilo que existe como também sua negação, realça o movimento completo e não esconde o que há de transitório. O processo revolucionário está, desse modo, presente no real do sistema capitalista. O autor salienta a compreensão de Marx de que o movimento de transformação social é reflexo das contradições do sistema capitalista, visto que estas dão subsídios, sustentação e preparam a revolução social, como pode ser observado neste fragmento da obra de Marx:

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura (MARX, 2008 p. 47).

Segundo Weffort (2001), Marx distinguiu as revoluções burguesas e proletárias, mas também identificou nestas características comuns, afirmando que revoluções acontecem em tempos de crise e não podemos esperá-las em momentos de harmonização, crescimento e desenvolvimento; é necessária a colisão entre as forças produtivas e a forma de produção. Da mesma forma é mister que as transformações sociais ocorridas sejam de amplitude mundial e que se relacionem com a sociedade como um todo.

Marx (2005), na descrição que faz a respeito da sociedade burguesa em “O Manifesto Comunista”, apresenta a burguesia como revolucionária e destrutiva, visto a potencialidade desta de transformar os instrumentos de produção, as relações de produção e as relações sociais, enfatizando que a possibilidade de uma sociedade de derrubar determinada ordem e estabelecer outra é a própria revolução. É lendária sua frase “[...] a burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis” (MARX, 2005, p. 51), assinalando potencial de expansão da burguesia, mas também de destruição.

Os proletários são desprovidos de todas as características da burguesia e suas instituições, eles não possuem absolutamente nada e por essa razão também não perdem nada, pelo contrário, libertam-se das amarras que os prendem. Estão, dessa forma, destinados a abolir a burguesia e tudo sobre o que ela se apoia. Da mesma forma que a burguesia estava destinada a desaparecer, o proletariado também estava, pois, quando este destrói a classe burguesa, destruirá também a classe proletária, fazendo emergir a sociedade sem classes. Revela-se aqui a diferença entre a revolução burguesa e a revolução proletária, tendo em vista que a primeira mantém a sociedade de classes enquanto a última a extingue (WEFFORT, 2001).

A crítica de Marx às revoluções burguesas aponta para as restrições de uma sociedade de classes e nas quais a libertação universal das fontes de opressão é impossível, considerando que limitam a emancipação política e não alcançam a emancipação social. As revoluções burguesas trazem uma concepção formal e abstrata dos direitos universais, pois se mostram como ilusão para boa parte da população, estando materializadas apenas para a classe burguesa. Há, portanto, a necessidade de uma nova revolução social que promova a extinção das classes e permita a realização da emancipação social e, com ela, a verdadeira emancipação política (WEFFORT, 2001). A correlação que fazemos aqui com nosso objeto de estudo é em relação à concepção formal e abstrata dos direitos universais que vemos hoje nos direitos formalizados no Brasil, presentes na Constituição Federal de 1988, presentes no Estatuto da Criança e do Adolescentes, mas que não se materializam para boa parte da população, em especial para os adolescentes em conflito com a lei, como veremos mais adiante.

Voltando à teoria, Boron (2017) sintetiza que a política em Marx é negativa, no sentido de que ela é fonte de alienação da população e manutenção da sociedade

classista na qual a exploração do homem é inevitável. Para Hobbes, havia um poder soberano que encerrava a luta dos homens e instituía a paz social. Para Locke, a mínima intervenção estatal permitiria a manutenção da propriedade privada. Em Rousseau, o sonho do poder popular, da democracia, mas também dos bens materiais. Hegel postulava a eticidade e a generosidade. Marx identificou práticas, instituições, ideologias de manutenção e aprofundamento da dominação de classe e retirou do Estado seu semblante sublime e ético, mostrando a verdadeira identidade deste.

Marx postula a extinção do Estado e a compreende como instituição exploradora que, para sobreviver, necessita da sociedade de classes, e, portanto, estava destinada à extinção. No entanto, isso não representa o fim da administração pública, pois, para Marx, a própria comunidade assumiria o governo de si mesma. O Estado representa, na visão marxiana, a imposição do poder, e nesse contexto liberdade e democracia são traços superficiais, limitados, ilusórios, restritos a determinados segmentos da sociedade, privilégio de alguns apenas (BORON, 2017). Em Marx, a liberdade, a igualdade e a democracia enquanto conteúdo e forma só se realizam na sociedade sem classes, na qual a emancipação social⁵ seja possível (WEFFORT, 2001).

Segundo diferentes estudiosos marxistas (MEDICI, 2007; ANDERSON, 1981; COUTINHO, 2006), o teórico político de maior destaque no século XX foi o italiano Antônio Gramsci (1891-1937), sendo imprescindível buscarmos suas referências para

⁵Weffort (2001) utiliza o termo 'emancipação social' como sinônimo de 'emancipação humana', empregado por Marx', considerando a afirmação do autor 'o que é, então a 'emancipação social' senão a 'emancipação geral'? Ela não exclui a 'emancipação política', mas a envolve e a supera' (WEFFORT, 2001, p. 240), assim como, ao longo do texto segue discutindo de forma nítida sua referência à Marx no texto 'A questão judaica'. Neste texto, Marx (1989) afirma que 'a emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força *política* (MARX, 1989, p. 30). O que se evidencia na discussão de ambos autores é que a emancipação humana só pode se realizar em uma sociedade sem classes. Realizamos esse destaque em razão de que a diferenciação entre os dois termos adquire importância para o presente estudo, tendo em vista a compreensão de emancipação social defendida por Luiz (2005) de que ela pode ser mediada dentro da sociedade capitalista pelo acesso à direitos, à cidadania, ao maior acesso a bens e serviços, provocando rupturas moleculares nessa sociedade e fazendo emergir uma visão crítica sobre a mesma e a emancipação social e que será discutida nos capítulos seguintes. A autora, referendada em Gramsci, compreende que '[...] a superação das contradições da sociedade capitalista, poderá ocorrer pela via cultural e ético-política mediante o fomento da potencialidade das massas, de seu protagonismo consciente, ativo e organizado – desencadeado por um processo de rupturas que levará à edificação da emancipação social como um caminho contra-hegemonico' (LUIZ, 2004, p. 17).

a compreensão do Estado moderno. Assim como Marx, Gramsci também foi um pensador do seu tempo e suas reflexões se relacionavam de forma profunda com o contexto da época em que viveu.

O final do século XIX e início do século XX foi um tempo marcado pela transformação industrial e ampliação dos mercados mundiais no qual o progresso da burguesia não encontrava mais obstáculos, contudo esta era dominada por contradições; foi uma época de paz, de estabilidade social e econômica e que permitiu e gerou a era seguinte de guerras mundiais, que, em suas periferias, cultivava forças rebeldes e revolucionárias, e a absorveria. Foi um tempo em que os trabalhadores se organizaram e exigiram o fim do capitalismo e também o momento em que as instituições políticas e culturais liberais se estendiam aos trabalhadores e às mulheres, mas, para isso, a burguesia se forçou a uma posição periférica em relação ao poder, reflexo da expansão das democracias que se estabeleciam enquanto força política na maioria dos países (HOBBSAWM, 2019).

Hobsbawm (2019) descreveu esse momento da história mundial como o momento final de uma época, a era dos impérios, e sua característica central era o direcionamento da burguesia para sua própria morte ao atingir seu ápice na sociedade capitalista, resultado das contradições inerentes ao seu sistema econômico. Esse período histórico se caracterizou pela emergência de um novo imperialismo; a divisão do mundo tinha uma divisão econômica inegável, mas também sofria influências políticas, emocionais, ideológicas, patrióticas e raciais que se evidenciaram na expansão imperial. A era dos impérios dividiu o mundo entre fortes e fracos e distribuiu boa parte do continente considerada colônia entre alguns poucos Estados e os impérios; ter colônias sob o seu poder significava status político e econômico entre os diferentes países.

A expansão dos impérios ocidentais trouxe grandes impactos econômicos e a marca mais profunda foi, sem dúvida, a desigualdade social que se refletia nas relações entre as metrópoles e os países dependentes que apresentavam importante assimetria. O imperialismo não se restringiu aos aspectos econômicos e políticos, mas teve influência também na cultura, ou seja, o mundo foi dominado por ideias, valores e aspirações dos países desenvolvidos que se tornaram exemplos de transformação social. A herança cultural mais marcante do imperialismo foi a educação ocidental, que alfabetizou minorias de toda ordem, apontando o caminho da ambição, e criou sociedades à sua imagem e semelhança, mantendo, contudo, uma superioridade em

relação a elas. A contradição entre o governo das classes dirigentes e seus povos não tardou a aparecer e trouxe incertezas e problemas que se tornaram insolúveis. A emergência da democracia enquanto sistema político foi se tornando inevitável e ao mesmo tempo ameaçadora, evidenciando a vulnerabilidade do império em relação aos governados (HOBSBAWM, 2019).

Nessa conjuntura, Gramsci viu eclodir a crise societária, a saturação do modelo liberal, o Estado assumindo novas funções, a organização das classes operárias em diferentes partes da Europa. Viu também a classe subalterna ser derrotada e emergir uma recomposição da burguesia no poder, que demonstrou sua força no fascismo e no nazismo, foi buscando a explicação para o fracasso do operariado e percebendo a necessidade de redirecionar a luta revolucionária. Percebeu que a depressão econômica e o movimento operário não eram suficientes para fazer o capitalismo perecer. O poder estava circunscrito em outras esferas das sociedades e Gramsci debruçou-se sobre elas, construindo um sistema conceitual para apreender a complexidade do tema (ACANDA, *apud* VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013).

Nesse percurso, Gramsci observou a história passada do seu país para compreender a formação do Estado italiano e percebeu que a revolução burguesa se deu de forma diferenciada em relação à França, identificando que essa revolução foi dirigida pelo conde Cavour, que exercia grande influência sobre as lideranças populares da Itália e que, por trás do discurso de atender às demandas da população por democracia, a intenção era absorvê-las e silenciá-las. A configuração resultante desse processo foi a ampliação da Constituição já existente em Piemonte, região de origem de Cavour, impedindo o surgimento de uma ordem política nova e original. A Itália se unificou nesse processo e deu origem ao “novo” Estado, que nasceu com a característica de centralização do poder e restrição da participação político-eleitoral, com apenas uma pequena e afortunada parcela da população tendo direito ao voto (ALIAGA, 2016). Analisando as relações dentro do Estado italiano, Gramsci (2007) discorreu sobre a relação entre democracia e hegemonia como segue:

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa esse desenvolvimento favorecem a

passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente (GRAMSCI, 2007, p. 287).

Nessa passagem, Gramsci evidencia a relevância da hegemonia para a manutenção do grupo dirigente no poder bem como o estabelecimento de uma democracia que existe apenas para este mesmo grupo e que o grupo dirigido só a acessa quando ascende ao grupo dirigente pela via do desenvolvimento econômico. Gramsci analisou também o período pós-unificação e notou a presença de um fenômeno político que se tornou prática entre os partidos e que ficou conhecido como “transformismo”, que consistia na realização de acordos de bastidores, de favorecimento pessoal ou corrupção entre os partidos do governo com seus opositores e que garantiam a aprovação das propostas no Parlamento (ALIAGA, 2016).

Gramsci deu sistematicidade e universalidade a esse termo identificando-o como uma forma de revolução passiva e definiu o conceito como “critério interpretativo das modificações moleculares, que, na realidade, modificam progressivamente precedente das forças e, portanto, transformam-se em matriz de novas modificações” (GRAMSCI, 1989, p. 77). A consequência natural do transformismo foi a indiferenciação entre direita e esquerda, na qual quem está no poder absorve a oposição no seio do Estado e anula seu conteúdo revolucionário e se apresenta justamente como revolução passiva, conceito importante para entendermos as dificuldades de participação política popular nos países capitalistas periféricos (ALIAGA, 2016) bem como para explicarmos como a sociedade capitalista ocidental se mantém no poder.

Segundo Aliaga (2016), a revolução passiva representa, para Gramsci, os processos de modernização dos Estados que não vivenciaram os processos revolucionários de tipo jacobino-francês. As mudanças nas relações sociais e políticas ocorrem por pequenas reformas instituídas e que conciliam demandas da burguesia com as classes feudais, combinadas com as demandas das lutas sociais. As reformas atualizam o aparelho estatal, mas mantêm as classes no poder, absorvem lideranças das classes subalternas e, com isso, aniquilam as possibilidades destas de rebelar-se. A autora sublinha que Gramsci deduz desse processo que um grupo se mantém soberano por duas vias, enquanto força e como direção intelectual e moral, e leva à conclusão lógica de que o Estado está conectado com os conflitos de classes, sendo ele mesmo resultado das relações sociais entre sociedade civil e sociedade política.

Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013) salientam que Gramsci encontrou um Estado capitalista modificado pelos fenômenos econômicos, políticos e culturais do seu tempo e que, embora este conservasse seu caráter classista, não poderia mais ser identificado com o comitê executivo da burguesia, visto que demandas das classes subalternas⁶ foram incorporadas ao Estado. A partir dessas novas configurações políticas, econômicas e culturais, Gramsci articulou, de forma inovadora, o conceito de Estado na sua relação com a sociedade, ampliando-a. Segundo Médici (2007), a pesquisa de Buci-Glucksmann a respeito do Estado em Gramsci foi essencial para a compreensão do pensador sardo, sendo ela a primeira estudiosa a destacar a relevância do conceito de “Estado ampliado” e a diferenciação entre dois momentos em que o Estado se articula (sociedade política + sociedade civil). O campo estatal no sentido estrito de governo e sua capacidade coercitiva e, em sentido ampliado, no qual se compõe a direção política por meio das concepções intelectuais e morais, ou seja, coerção e consenso.

Gorender (1988) discorre sobre o tema e recorda que foi com Gramsci que os estudos sobre as formas de consenso para comando e domínio de um governo se intensificaram; destacou que o Estado tem a força legítima, da Polícia, Forças Armadas, Justiça, Administração Pública, que executam sua dimensão coercitiva, e apresenta também a face na qual se obtém o consenso das classes sociais e se estabiliza a formação social. Essa dimensão é formada pela sociedade civil tais como universidades, partidos políticos, igrejas, espaços de comunicação social, senso comum, e nesse campo se formam as opiniões e ideias que aceitam o ordenamento corrente em determinada sociedade.

O autor sublinha que, para Gramsci, é dessa maneira que uma classe subalterna aceita e corrobora as regras e normas que a desfavorecem e são injustas, considerando-as imutáveis e eternas, e passa a acreditar que, em algum momento, poderá ascender à classe dominante e, com isso, dá seu aval para a ordem vigente. A esse processo Gramsci nomeou de hegemonia da classe dominante, na medida em que esta conquista o consenso da classe dominada, quando consegue superar os

⁶ ‘[...] para Gramsci, os grupos subalternos são grupos que ainda não se organizaram concretamente como classe, em vista de suas condições de dominados no contexto de uma hegemonia que lhes é exterior; mesmo como classes subalternas, ainda não possuem uma história ou um pensamento sistematizado e suas tentativas de unificar a sua atividade histórica será sempre provisória enquanto não se constituírem em Estado’ (SCHLESENER, 2016, p. 138).

interesses imediatos desta, interpreta os interesses da outra classe sob seu domínio e mantém sua posição de supremacia (GORENDER, 1988).

Simionatto (2009) elucida que o Estado, em Gramsci, é um espaço que expressa sem dúvida a dominação das classes dirigentes, é resultado da história, criado a partir do Estado burguês e que vai assimilando novas concepções de mundo, em seus aspectos legais, econômicos, políticos, ideológicos, construindo uma unidade projetada para toda a sociedade. A unidade construída é fruto das relações entre a sociedade política e a sociedade civil que se dão de forma dinâmica e processual superando as instabilidades entre os interesses dos grupos dirigentes e os interesses dos grupos subalternos, o que representa a relação entre eles dentro do Estado. A autora compreende também que o conjunto de práticas e ideologias pelas quais o grupo dominante se mantém na direção política e obtém o consenso do grupo subordinado. O Estado incorpora diferentes classes, amplia seu campo de ação e, com isso, impede que a ordem estabelecida seja ameaçada. Nas palavras de Gramsci,

Mas isso significa que por 'Estado' deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho 'privado' de hegemonia ou sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção. [...]) Se ciência política significa ciência do Estado e Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados, é evidente que todas as questões essenciais da sociologia não passam de questões da ciência política (GRAMSCI, 2007, p. 244-245 e 331).

Nesses fragmentos, Gramsci (2007) elucida que o Estado não corresponde apenas ao governo, mas também é composto pelos valores éticos, morais, culturais da sociedade civil e que, por meio desta, conquista o consenso da população e, em conjunto com a força do governo, conserva sua soberania. Evidencia também a indissociabilidade da política com a vida social. Em outra passagem, Gramsci (2007) reflete sobre o tema afirmando que “[...] estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo [...] isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil” (GRAMSCI, 2007, p. 244). O que se evidencia, para Gramsci, é que a coerção não atende mais à demanda de manter a ordem social, que o consenso se tornou indispensável nesse processo e que o Estado

passou a formular e disseminar um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais para assegurá-lo (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER, 2013).

Essas duas formas de manifestação do Estado, como domínio e direção intelectual e moral, concretizam a noção gramsciana de hegemonia de um grupo social, que exerce autoridade sobre os diferentes grupos sociais e os submete tanto pela força quanto pelo consenso, mas de todo modo a hegemonia contempla parte dos interesses das classes subalternas pelo Estado, apesar de ser subordinada ao poder da classe dominante. Nesse sentido, evidencia-se uma nova possibilidade de conquista da direção político-ideológica por parte das classes subalternas (ALIAGA, 2007). Desvela-se, com isso, a perspectiva de Gramsci de redimensionamento da luta revolucionária.

A partir da compreensão dos processos hegemônicos da sociedade, Gramsci entende que no Ocidente as estratégias revolucionárias se distanciam da “guerra de movimento” e constrói a noção de “guerra de posição”, reconhecendo a ampliação do Estado e o acolhimento de algumas demandas da classe subalterna. Segundo Luiz (2005),

Essa estratégia consiste no exercício pedagógico de socialização da política, na ocupação de posições estratégicas, na propagação de valores culturais diferenciados dos dominantes, na absorção processual desses pela massa num movimento histórico de constituição de um pensamento crítico e elevação do senso comum (LUIZ, 2005, p. 104).

Neste ponto se elucida o pensamento de Gramsci de que a guerra de posição ocorre quando a classe subalterna se insere no Estado, passando a ocupar espaços de decisão com consciência de classe, e segue construindo posições e ideias que vão compondo a luta pela hegemonia. Segundo Del Roio (2018), Gramsci inicia e formula a ideia da política de frente única, que deveria conter o começo de uma nova ordem, unificando as classes operárias e do campesinato contra a ordem burguesa com o objetivo de fundar uma nova sociedade. Isso correspondia à construção de uma nova hegemonia e à formação de uma nova cultura, e a frente única seria responsável por uma nova concepção de política, de economia, de cultura e também de filosofia, visto que seria transformadora do mundo.

Segundo Simionatto (2009), para Gramsci, a classe dominante se mantém no poder por meio da dominação cultural e por sua habilidade em difundir ideias, valores, visões de mundo pela estrutura social e não apenas pela força e coerção. Gramsci

compreende que a cultura é um meio necessário para o processo revolucionário. A disputa cultural é o cerne da construção da hegemonia e para determinado grupos social conquistar o consenso e a direção política e ideológica por parte das classes subalternas. Diz a autora: “enquanto totalidade, a hegemonia significa a unificação entre estrutura e superestrutura, atividade de produção e de cultura, particular econômico e universal político” (SIMIONATTO, 2009, p. 46). A ascensão cultural das classes oprimidas é fundamental na luta pela hegemonia, ela é instrumento de emancipação política, o amálgama que unifica os subalternos e permitirá a libertação destes das ideologias das classes dominantes e da consequente elevação ao poder. Nesse processo, está implicada uma ampla reforma intelectual e moral (SIMIONATTO, 2009).

Esse processo dará, às classes subalternas, uma visão crítica da realidade, quebrando os grilhões da alienação capitalista. É nesse processo que Gramsci deposita sua intenção histórica de superação da sociedade de classes e a conquista de uma sociedade sem classes, superando a divisão entre governantes e governados, tornando possível o surgimento de uma vontade coletiva que permita se inaugurar a nova ordem social. Gramsci, citado por Simionatto (2009), reconhece que esse é um trabalho longo, árduo de contradições, idas e vindas que exigirá persistência e superação das pressões que virão do capital.

Sumariamente, temos, neste primeiro capítulo, a relevância de retornarmos à história mundial, aos clássicos, para compreendermos os fenômenos da atualidade. Como vimos, os ideais do contratualismo estão presentes na constituição do Estado brasileiro e, em especial, na privação de liberdade de adolescentes autores de atos infracionais, vemos o uso legítimo da força para a manutenção da paz, para assegurar a liberdade das elites e a proteção da propriedade privada. Também testemunhamos o ato infracional como expressão das contradições da modernidade que estabeleceu novos parâmetros sociais em torno de um sistema econômico sustentado no capitalismo, mas a universalização da cidadania ocorreu com avanços e recuos.

Do mesmo modo, pudemos identificar a ideia hobbesiana de constituição do Estado na forma como os adolescentes estabelecem suas regras e imposições no contexto da criminalidade, na filiação a grupos e facções como forma de proteção ao estado de guerra que vivenciam nessa maneira de viver. As ideias de Locke igualmente estão presentes na sociedade atual, sob a forma de exclusão social daqueles que não são proprietários. Similarmente, os ideais rousseauianos são o

ancoradouro da noção moderna de democracia e que defendemos como pilar para a gestão das unidades de privação de liberdade.

Outro elemento teórico que se relaciona ao nosso objeto de estudo é a liberdade negativa de Hegel, na qual o autor delinea a institucionalização da violência. Essa concepção se presentifica na relação dos adolescentes com a ordem social, desqualificando-a e passando a se impor as leis do crime, muito mais radicais e severas do que as impostas pelo Estado. Da mesma maneira, o valor dos interesses individuais destacados por Hegel pode ser observado em nossa sociedade, na responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais ao mesmo tempo em que o Estado é desresponsabilizado pela produção das desigualdades sociais, que se expressa sob a forma de violência cometida por adolescentes. Para além da normatividade ética que se põe como ideal do Estado, defendemos, nesta dissertação, a realização de uma ética de base material, pautada na filosofia, a práxis a ser alcançada pela medida socioeducativa, por meio do enfrentamento das desigualdades sociais e da crítica ao Estado burguês. E isso implica pensarmos na radicalização da democracia, ou seja, na superação da democracia elitista.

Para finalizarmos, sublinhamos a nocividade da democracia burguesa que reforça a exclusão social, a concepção formal e abstrata dos direitos formalizados no território brasileiro, presentes nas legislações que regulamentam a política da infância e adolescência, que se materializam apenas para algumas camadas sociais, enquanto outras se mantêm à margem e excluídas do acesso, e sua correlação com a realidade da esmagadora maioria dos adolescentes privados de liberdade. Esse cenário demanda a promoção da emancipação social defendida por Marx, como projeto de uma sociedade sem classes.

1.2 DIFERENTES PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS MODERNAS: DAS LIBERAIS ÀS SUBSTANTIVAS

Neste tópico, pretendemos discutir diferentes concepções de democracia na modernidade e ele está organizado a partir de uma contextualização histórica desde o século XIX, passando pelas descrições e análises de alguns modelos de democracia dentro da perspectiva liberal e finalizando com a perspectiva democrática de tradição marxista.

Hobsbawm (2019), em suas descrições e análises dos diferentes períodos históricos, elucida que a democracia nem sempre foi aclamada pelos liberais. Ainda no século XIX esta era compreendida pelos diferentes teóricos como um governo das massas populares, característica essa que colocava questões para a classe dominante, tendo em vista que o interesse das classes pauperizadas não seriam os mesmos das classes privilegiadas. Perguntava-se o que poderia acontecer na política quando a maioria da população acessasse o destino político dos Estados. Temia-se pela revolução social, que costumava apavorar os intelectuais liberais e os seguidores destes.

Contudo, ainda conforme Hobsbawm (2019), após a experiência da Comuna de Paris, a democratização da política se tornou inevitável, independente dos temores dos diferentes governantes. E, de fato, foi o que ocorreu, cada vez mais as massas conseguiram o direito ao voto em diferentes países do mundo. Inicialmente, veio o sufrágio universal masculino, antes de terminar o século, as mulheres conquistaram o direito ao voto na Nova Zelândia e o sufrágio universal foi se alastrando pelo mundo. Os diferentes governos não nutriam entusiasmos por esses fatos, mesmo quando tinham compromissos com a representação do povo, mas foram cedendo às agitações populares que, em conjunto com as repercussões da primeira Revolução Russa, agilizaram a democratização. O autor afirma ainda que “[...] qualquer que fosse o modo pelo qual esta avançava, entre 1880 e 1914 a maioria dos Estados ocidentais havia se resignado ao inevitável: a política democrática não podia mais ser protelada” (HOBSBAWM, 2019, p. 139).

Carlos Nelson Coutinho (2006) compartilha das ideias de Hobsbawm, compreendendo que, na atualidade, um dos grandes temas de discussão e debate refere-se à tentativa de se definir a democracia, tendo em vista ser esta uma forma de governo pleiteada por quase a totalidade das correntes políticas ideológicas. Destaca o autor, que esse é o cenário atual, mas que, em outros tempos, o pensamento liberal e o de direita se colocavam como possibilidades de formas de governo concorrentes à democracia. Contudo, a partir dos anos de 1930, o liberalismo incorporou a democracia em seu discurso, não sem antes a empobrecer, sublinha o autor.

Coutinho (2006) resgata as reflexões de Tocqueville, um importante pensador liberal do século XIX, para observar que este autor, naquela época, já vislumbrava a irreversibilidade da democracia no mundo moderno, contudo, para essa corrente de pensamento, esse fato necessitaria de algumas soluções para que a maioria da

população não tivesse o domínio sobre o governo. Não interessava, ao liberalismo, que o povo tivesse soberania nas decisões políticas, especialmente pelas divergências de interesse entre os representantes do capital e a população em geral. Temos aqui a noção negativa que a democracia representava para os liberais. O autor supracitado demonstra que, para o liberalismo, a democracia era uma forma de governar que necessitaria de adaptações para se conformar dentro da lógica de reprodução capitalista.

Ainda, segundo Coutinho (2006), a luta das/os trabalhadoras/es por direitos teve importância crucial para pressionar o liberalismo a assumir a democracia como símbolo da sua forma de governo. As lutas também evidenciaram a resistência da política liberal em acolher as demandas populares, o que se tornou inevitável. A assimilação dos valores democráticos pelo liberalismo representou muito mais a necessidade de manutenção do regime liberal no poder e a evitação de um processo revolucionário do que um reconhecimento do justo lugar da população nas esferas de decisão. As lutas por direitos “[...] são parte do ideário democrático, o qual tem como pressuposto e meta a socialização da participação política, ou seja, em última instância a plena soberania popular” (COUTINHO, 2006, p. 20). Dessa forma, restou, ao capital e seus representantes, absorver a democracia, colocando-a a favor da perpetuação do regime capitalista, transformando-a em uma versão minimalista e formal, assaltando dela as suas dimensões econômica e social.

Corroborando essas análises, Duriguetto (2011) afirma que as classes subalternas sempre estiveram à frente da luta pela expansão dos direitos políticos e sociais e foram elas as responsáveis por conquistas, entre as quais, o sufrágio universal, a jornada de trabalho, a criação de sindicatos e partidos políticos de representação da classe trabalhadora, que deram corpo às formas políticas democráticas que conhecemos na atualidade. A autora assevera que “[...] a democracia moderna não pode ser compreendida sem as ideias e as lutas da tradição democrático-socialista” (LOSURDO, 1992, p. 3, *apud* DURIGUETTO, 2011, p. 290).

A autora ressalta que a democracia tem sua raiz nos conteúdos críticos das teorias socialistas e que, dentro do capitalismo, ela assumiu uma vestimenta formal e instrumental com o objetivo de atender às estruturas econômicas e políticas do capital (DURIGUETTO, 2011). Dessa forma, o capitalismo vem fornecendo diferentes concepções políticas e ideológicas da democracia, compatibilizando-as com sua prática e estratégias econômicas de manutenção da hegemonia da classe burguesa.

Um dos importantes teóricos da democracia moderna, David Held (1987), situa a discussão sobre democracia a partir de uma leitura histórica, dentro da perspectiva da democracia contemporânea, e inicia o debate sobre a democracia elitista identificando o pensamento de Weber e de Schumpeter como representantes desse modelo no século XX. Segundo o autor, Max Weber advogava uma economia capitalista, um governo parlamentar e um sistema de partidos competitivos, conforme podemos observar na citação:

[...] Weber estava defendendo diretamente a tradição liberal democrática clássica, a qual procurou, de forma consistente, defender e limitar os direitos políticos dos cidadãos. [...] **Ele articulou um novo e altamente restritivo modelo de democracia. Este modelo é restritivo porque ele imaginou a democracia como algo que faria pouco mais do que proporcionar uma forma de empossar líderes políticos qualificados.** Ele é restritivo porque o papel do eleitorado e as possíveis rotas para a extensão da participação política são tratados de forma bastante cética. E também porque, embora Weber pensasse que o sistema eleitoral proporcionava uma certa proteção para o eleitorado, ele afirmava que esta proteção deveria simplesmente ser medida pela oportunidade de dispensar pessoas ineficientes de cargos públicos (HELD, 1987, p. 145, grifo nosso).

Revela-se aqui que, segundo Held (1987), Weber compreende que a democracia era fundamental para selecionar lideranças qualificadas e competentes como representantes do povo e que a ideia de participação política da população era secundária, senão indesejada. A democracia aqui se mostra como um espaço para se identificar os líderes e eliminar os concorrentes mais fracos, permitindo o acesso ao poder apenas aos mais capazes de conquistarem votos e poder.

Outro autor liberal que desenvolveu ideias sobre democracia foi Schumpeter (2017), que foi bastante influenciado pela teoria de Weber. Compartilhou a noção de que a participação democrática e coletiva da população não deveria ser estimulada na vida política, mas seria uma metodologia importante para o cidadão para este escolher e autorizar, de tempos em tempos, representantes para tomadas de decisões que os beneficiassem. Afirmou que

A democracia não significa e não pode significar que o povo realmente governa em qualquer sentido óbvio dos termos 'povo' e 'governo'. A democracia significa apenas que o povo tem a oportunidade de aceitar ou recusar os homens que o governam. Um aspecto disso pode ser expresso dizendo-se que a democracia é o governo do político (SCHUMPETER, 2017, p. 284).

Assim, esse modelo de democracia guardaria a importância da legitimação do poder dos governantes e, com isso, automaticamente a política e instituições criadas seriam aceitas e legitimadas pelo povo. Aqui, participa plenamente das decisões apenas a elite política, e o cidadão é visto como intruso para que o processo político de tomada de decisões seja tranquilo. Segundo Avritzer (2000), para Schumpeter, o processo de discussão e argumentação política era uma ficção e sua teoria propõe a inversão da relação soberania/governo, visto que a população não escolheria mais alguém para representar suas opiniões, mas alguém para tomar decisões por ela.

Para Chauí (2006), o modelo democrático de Schumpeter se tornou conhecido desde o momento em que a democracia foi pautada a partir das relações do Estado, este agindo como interessado e mediador da economia do grande capital. Segundo a autora, as características desse modelo podem ser identificadas como uma forma de escolha de governos - o voto tem a função de escolher homens para tomar as decisões, o sistema eleitoral serve para evitar a tirania da maioria, a política é baseada no mercado econômico e na soberania do consumidor e, por fim, a instabilidade natural dos sujeitos políticos obriga o aparato estatal a estabilizar as demandas, reforçando acordos, diminuindo conflitos e mediando aspirações.

Duriguetto (2011) compreende que o modelo de democracia defendido por Schumpeter é uma maneira de se alternar o poder entre as elites, institui princípios e regras que organizam a competição entre forças políticas que disputam os cargos públicos e seus representantes serão escolhidos pelo voto da massa popular. Saliencia que, para Schumpeter, o povo não apresenta qualificação para discutir questões políticas de forma racional e as opiniões deste não refletem a responsabilidade e o conhecimento que as questões políticas exigem. No modelo de democracia elitista, a participação do cidadão se limita ao voto, e outras formas de participação ativas são descartadas e rechaçadas, sendo permitida apenas até o limite imposto pelas elites. O interesse nos cidadãos se limita à conquista de apoio e voto em tempos de eleição.

Segundo Held (1987), a teoria de Schumpeter deu pouca ênfase aos grupos políticos organizados tais como grupos religiosos, associações comunitárias, e a uma corrente teórica que ficou conhecida como “pluralistas” deu destaque. Essa corrente teórica coloca relevo sobre os esforços das pessoas que se unem em grupos para competirem pelo poder.

Na proposta pluralista, o poder é não hierárquico e estruturado de forma competitiva. Ele é uma parte inextricável de um 'infinito processo de barganha' entre numerosos grupos representando diferentes interesses, inclusive, por exemplo, organizações comerciais, sindicatos, partidos políticos, grupos étnicos, estudantes, funcionários de prisões, institutos de mulheres, grupos religiosos (HELD, 1987, p. 172).

Robert Dahl (2005) é o principal teórico a especificar a natureza das democracias pluralistas. Dahl (2005) compreendia que a democracia deveria se preocupar com os processos pelos quais o cidadão exerce certo controle sobre os governantes. Com Dahl, a ideia de democracia se estende, para além do voto e liberdade de expressão, para a liberdade de organização. Nesse modo de ver, a competição entre os grupos organizados estrutura resultados políticos e demonstra a democracia de um governo. O consenso nesse processo é considerado parâmetro de análise da capacidade democrática. Nas palavras do autor,

Gostaria de reservar o termo 'democracia' para um sistema político que tenha, como uma de suas características, a qualidade de ser inteiramente, ou quase inteiramente, responsivo a todos os seus cidadãos. [...] para um governo continuar sendo responsivo durante um certo tempo, às preferências de seus cidadãos, considerados politicamente iguais, todos os cidadãos plenos devem ter oportunidades plenas: 1- De formular suas preferências. 2- De expressar suas preferências aos seus cidadãos e ao governo através da ação individual e da coletiva. 3 - De ter suas preferências igualmente consideradas na conduta do governo, ou seja, consideradas sem discriminação decorrente do conteúdo ou da fonte da preferência. [...] é dispensável dizer que, na falta do direito de exercer oposição, o direito de participar é despido de boa parte do significado que tem num país onde existe a contestação pública. [...] as poliarquias são regimes que foram substancialmente popularizados e liberalizados, isto é, fortemente inclusivos e amplamente abertos à contestação pública (DAHL, 2005, p. 25-26, 28 e 31).

Sobre o modelo pluralista democrático, Duriguetto (2011) destaca que, para Dahl, a democracia está condicionada à ação de diferentes grupos ou de minorias, e sua definição se relaciona, de forma íntima, com a concepção de Estado que os pluralistas defendem. O Estado, para estes, é uma comunidade política e é aberto e acessível a todos, é um espaço neutro que integra as preferências dos cidadãos e proporciona acesso aos bens coletivos, negando os pluralistas que o aparato estatal seja classista e opressivo. Segundo a autora, estes defendem que a democracia pode ser identificada, quando diferentes grupos podem expressar suas demandas, e, portanto, garante-se a democracia com a presença de grupos plurais defendendo seus interesses privados e que, com essa defesa, influenciam o sistema político, articulando suas demandas.

Duriguetto (2007) salienta que, nos liberalismos modernos, há uma tendência de resgatar os direitos sociais, liberdades civis e direitos políticos da perspectiva liberal, condensando essas ideias em uma linha da democracia liberal. Essa nova concepção do pacto social é realizada por mediações políticas e sociais para alcançar o consenso, práticas presentes no pluralismo de Robert Dahl. Isso significa dizer que os diversos interesses individuais e de grupos são mediados dentro de um processo democrático e das suas “regras do jogo”, buscando encontrar uma ética pública que organize a vida social. Um autor que ganha destaque dentro dessa perspectiva “neocontratualista” é o filósofo político italiano Norberto Bobbio.

Em seu texto “O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo”, Bobbio (1986) inicialmente discorre sobre as razões pelas quais a democracia não conseguiu cumprir todas as suas promessas e, com isso, a emergência da crise da democracia como forma de governo. O autor compreende que esses fatos decorrem da diferença entre o ideal de democracia e aquilo que na realidade ela tem conseguido representar, defende a democracia dentro do espectro das suas possibilidades no Estado liberal e a define da seguinte forma:

Afirmo preliminarmente que o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos (BOBBIO, 1986, p. 30).

Com essa definição, fica evidente que, para esse autor, é pressuposto que, para se definir a democracia, é necessário um conjunto de leis e regras que organizem as disputas políticas, fazendo a distinção da democracia em relação aos regimes autocráticos, tendo em vista que nesses regimes não há qualquer tipo de participação da população nas decisões de poder. Bobbio (1986) utiliza esse contraponto entre as duas formas de governo para sustentar que existem nações mais democráticas e outras menos democráticas, considerando as diferenças de alargamento de números de indivíduos que têm direito ao voto.

O autor sustenta uma definição mínima de democracia e, para tanto, são necessárias ao menos três condições: um elevado número de pessoas com direito à participação nas decisões coletivas; a existência de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas tais como a da escolha pela maioria; e, por fim, a

necessidade de alternativas possíveis para que aqueles que decidirão possam escolher entre uma situação e outra. Segundo Bobbio (1986), para que esta terceira condição exista, o direito de liberdade é fundamental, direito este que constitui a base do Estado liberal, e conclui que “[...] o Estado liberal é o pressuposto não só histórico, mas jurídico do Estado democrático” (BOBBIO, 1986, p. 32).

Duriguetto (2007) elucida que a concepção de democracia de Bobbio é a aquela que segue “regras do jogo”, que faz funcionar bem as instituições do governo e garante o Estado de Direito. Segundo a autora, Bobbio entende que a democracia pode ser ampliada, não apenas a partir da integração da democracia representativa com a democracia direta, mas aumentando-se os espaços institucionais de participação da população na defesa das suas opiniões e preferências. A autora conclui que a democracia liberal busca um consenso moral sustentado nos direitos democráticos de deliberar nos assuntos da coletividade. A discussão e a persuasão são o trajeto para a escolha das necessidades, valores comuns e direitos universais.

Ainda, com Duriguetto (2007), podemos notar que, nas teorias democráticas liberais elitistas e realistas, há uma divisão nítida entre o campo das discussões públicas e privadas e, com isso, a definição mínima de democracia como meio de se selecionar elites para a tomada de decisões coletivas é incorporada no discurso societário, assim como a ideia de que a sociedade deve ser guiada por pequenos grupos elitizados em busca dos seus interesses que são legitimados pelas regras do mercado. A autora salienta que um exemplo concreto disso é a reverência das privatizações de deixar sob a responsabilidade do mercado tarefas que seriam da esfera pública. Todo esse processo de atribuir ao mercado a regulação da vida social leva ao fim o processo democrático, fazendo da esfera pública espaço de descrédito e apatia que fragmentam a sociedade civil (DURIGUETTO, 2007).

Como forma de se opor a esses modelos democráticos excludentes, surgiram duas novas formas de se pensar a democracia, dentro ainda de uma perspectiva liberal, mas com maior participação social. A primeira pensava a questão do controle democrático de um governo e como deveriam ser as decisões coletivas, representada por autores como Pateman, Macpherson e Poulantzas, que foram impelidos pelos movimentos contestatórios das décadas de 1960 e 1970 e contribuíram para a reformulação da concepção de democracia e liberdade, fazendo emergir a ideia de democracia participativa (DURIGUETTO, 2011). E a segunda, que introduziu uma nova concepção sobre a relação da sociedade civil e democracia, defendendo a

elaboração de uma esfera pública democrática como eixo central da teoria, que teve como principal autor o alemão Jürgen Habermas (DURIGUETTO, 2007). Avritzer e Costa (2004) compreendem que a democracia deliberativa vai além da democracia participativa, tendo em vista que a segunda permite uma relação argumentativa crítica com o Estado. Segundo Habermas (1997),

A política deliberativa obtém sua força legitimadora da estrutura discursiva de uma formação da opinião e da vontade, a qual preenche sua função social e integradora graças à expectativa de uma qualidade racional de seus resultados. Por isso o nível discursivo do debate público constitui a variável mais importante. Ela não pode desaparecer na caixa preta de uma operacionalização que se satisfaz com indicadores amplos (HABERMAS, 1997, p. 28).

Iniciaremos a discussão desses dois modelos com democracia participativa. Esta concepção vai além da seleção de governantes, requer a participação dos cidadãos nas decisões que interferem nas vidas destes. Um dos aspectos importantes que esses teóricos contestam na teoria da democracia liberal é a ideia de igualdade e liberdade de todos. Segundo Pateman (1985, p. 171) *apud* Held (1987, p. 230), “[...] o indivíduo livre e igual é, na prática, uma pessoa encontrada muito mais raramente do que a teoria liberal sugere”. MacPherson também criticou os modelos de democracia elitista e pluralista afirmando que, nessas concepções, o cidadão se confunde com o consumidor, o Estado com o distribuidor, a democracia parece um instrumento do mercado e sua força motriz é a concorrência entre partidos políticos (CHAUÍ, 2006).

Segundo Held (1987), Poulantzas enfatiza que participar envolve a articulação entre a mudança do Estado e o desenvolvimento da participação da população de outro, havendo suporte contínuo de alianças populares, tal como segue:

Poulantzas enfatiza dois conjuntos de mudanças que, acredita ele, são vitais para a transformação do Estado, no Oeste e no Leste, em formas do que chama de pluralismo socialista. O estado deve ser democratizado, tornando o parlamento, as burocracias estatais e os partidos políticos mais abertos e responsáveis, enquanto novas formas de lutas a nível local (por meio de políticas baseadas em fábricas, o movimento feminista, os grupos ecológicos) devem assegurar que a sociedade, tanto quanto o Estado, seja democratizada, ou seja, sujeita a procedimentos que assegurem a responsabilidade (HELD, 1987, p. 232).

Vemos aqui que, na leitura de Held (1987), Poulantzas não quer a substituição do Estado, mas que as instâncias de poder na sociedade se multipliquem e os cidadãos possam participar desde seu local de trabalho até nos movimentos sociais.

Macpherson concorda com Poulantzas, reconhecendo a complexidade de democracias densamente povoadas e sua representatividade nos processos eleitorais, mas argumenta a favor da transformação com base em um sistema combinado de partidos políticos com organizações de democracia direta (HELD, 1987, p. 232).

Segundo Chauí (2006), MacPherson tem uma proposta de democracia participativa que apresentaria algumas condições sociais para que se possa identificar uma democracia. Inicialmente, seria necessária uma mudança no pensamento da população, que deveria se ver como agente e executor das próprias decisões, fomentando um sentimento de comunidade entre todos. Também é fundamental a diminuição da desigualdade social e econômica, considerando que esta impede a participação política. A autora indica que a relevância de se viabilizar as propostas de Marx e Stuart Mill, criando-se associações de bairro, lutas por melhores condições de vida, pela liberdade de expressão, por direitos das minorias, nas quais o cidadão se reconheça como produtor e não como consumidor. Por fim, enfatiza a importância de se ter uma leitura crítica sobre o capitalismo, as consequências do crescimento deste para o aumento da desigualdade social e o reconhecimento da apatia política da população.

Contribuindo para a discussão sobre democracia participativa, Gaspardo (2018) elucida que esse modelo agrega algumas características que a diferenciam do modelo representativo elitista. O autor descreve essas características como fundamentos do modelo sendo que o primeiro deles é a luta pela inclusão nos processos decisórios de populações historicamente excluídas, buscando equalizar minimamente a participação de diferentes segmentos da sociedade. Destaca que os movimentos sociais desempenham importante papel nesse processo institucionalizando uma diversidade cultural dentro dos espaços de participação social.

O segundo fundamento da democracia participativa, segundo Gaspardo (2018), contempla o processo deliberativo enquanto parte da participação, no sentido de que se ampliar a participação para se votar em alternativas que não foram debatidas e formuladas não é suficiente para a efetivação de maior participação, assim, o processo deliberativo é fundamental. O terceiro fundamento é de que a participação compreende um momento de aprendizagem, contribuindo para a emergência de ações individual, coletiva e politicamente responsáveis, qualificando o

cidadão, fazendo com que este conheça as questões sociais e aumentando sua capacidade de julgamento. Para o autor,

É, sobretudo, nos âmbitos local e do trabalho que se desenvolve a educação por meio da participação, pois são nesses espaços que se resolvem as questões que afetam de forma mais direta o cotidiano das pessoas. A ausência de processos participativos nesses espaços ajuda a explicar a impotência e a apatia política da maioria (GASPARDO, 2018, p. 73).

E o quarto fundamento trata das diferentes possibilidades institucionais de participação nos processos decisórios, destacando que se votar em representantes não é a única via de se participar. Gaspardo (2018) aponta ainda que há diferentes níveis de participação dentro desse modelo, de maior ou menor intensidade, quando, por exemplo, a participação se limita ao momento de decisão, tem menor intensidade de participação, e, quando se participa da formulação da agenda, da decisão e do monitoramento, indica maior intensidade de participação. Nesse modelo democrático existem diferentes experiências que buscam renovar os processos institucionais que são construídos pela base da sociedade e pela luta política.

Duriguetto (2011) também traz contribuições sobre a democracia participativa e elucida que essa corrente teórica assevera maior e mais efetiva participação dos cidadãos nos assuntos políticos e públicos. Os sujeitos coletivos exercem controle sobre o Estado, apresentam demandas coletivas e se opõem aos modelos elitista e pluralista de democracia. Esse modelo participativo parte de uma inspiração rousseauiana, com alguns aspectos da tradição marxista e também algumas ideias democrático-liberais, intervindo pela luta em prol da ampliação da esfera de participação nas instituições representativas nacionais e especialmente nas locais.

Avritzer (2000) discorre sobre a democracia deliberativa, lembrando que as teorias democráticas elitista e pluralista que foram consenso no início do século XX começaram a perder seu vigor na segunda metade desse século e entraram em uma crise profunda. Com isso, emergiu a tendência teórica de se reapreciar o valor do debate argumentativo para o processo deliberativo. O teórico alemão Jürgen Habermas, representante dessas correntes teóricas, procurou resgatar a importância do debate público para a noção de democracia e teve importância ímpar nesse processo de rompimento com o consenso de que a argumentação é uma ficção, uma utopia, ideia presente na obra de Schumpeter. Segundo Avritzer (2000), Habermas preocupa-se em estabelecer um espaço no debate público para a argumentação e o

faz por meio do conceito de esfera pública⁷, entendida como uma dimensão argumentativa da relação do Estado com a sociedade, tal como pode ser compreendido neste fragmento de Habermas (1997):

A teoria do discurso conta com a intersubjetividade de processos de entendimento, situada num nível superior, os quais se realizam através de procedimentos democráticos ou na rede comunicacional de esferas públicas políticas. Essas comunicações destituídas de sujeito - que acontecem dentro e fora do complexo parlamentar e de suas corporações - formam arenas nas quais pode acontecer uma formação mais ou menos racional da opinião e da vontade acerca de matérias relevantes para toda a sociedade e necessitadas de regulamentação (Habermas, 1997, p. 22).

A esfera pública, em Habermas, apresenta características principais que se relacionam com a democracia contemporânea tais como a noção de que há um espaço de diálogo perante o Estado. Um espaço de interação dos cidadãos, no qual estes debatem conteúdos políticos, morais e deliberam sobre o encaminhamento de suas demandas ao poder público, adotando estratégias para que as autoridades se sensibilizem em relação aos pedidos encaminhados. A razão é utilizada como ferramenta para a participação e argumentação pública (AVRITZER, 2000).

Para Duriguetto (2011), Habermas concebe a democracia como um procedimento jurídico-institucional e como forma de se estabelecer relações pela via crítico-argumentativa e, com isso, postula uma nova compreensão da democracia. A

⁷ Esfera ou espaço público é um fenômeno social elementar do mesmo modo que a ação, o ator, o grupo ou a coletividade; porém, ele não é arrolado entre os conceitos tradicionais elaborados para descrever a ordem social. A esfera pública não pode ser entendida como uma instituição, nem como uma organização, pois ela constitui uma estrutura normativa capaz de diferenciar entre competências e papéis, nem regula o modo de pertença a uma organização, etc. Tampouco ela constitui um sistema, pois mesmo que seja possível delinear seus limites internos, exteriormente ela se caracteriza através de horizontes abertos, permeáveis e deslocáveis. A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicativos são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensar em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos. Do mesmo modo que o mundo da vida tomado globalmente, a esfera pública se reproduz através do agir comunicativo, implicando apenas o domínio de uma linguagem natural; ela está em sintonia com a *compreensibilidade geral* da prática comunicativa cotidiana. Descobrimos que o mundo da vida é um reservatório para intenções simples; e os sistemas de ação e de saber especializados, que se formam no interior do mundo da vida, continuam vinculados a ele. Eles se ligam a funções gerais de reprodução do mundo da vida (como é o caso da religião, da escola e da família), ou a diferentes aspectos de validade do saber comunicado através da linguagem comum (como é o caso da ciência, da moral e da arte). Todavia, a esfera pública não se especializa em nenhuma destas direções; por isso, quando abrange questões politicamente relevantes, ela deixa ao cargo do sistema político a elaboração especializada. A esfera pública constitui principalmente uma estrutura comunicativa do agir orientado pelo entendimento, a qual tem a ver com o *espaço social* gerado no agir comunicativo, não com as *funções* nem com os *conteúdos* da comunicação cotidiana. (HABERMAS, 1992, p. 435-436 *apud* LUBENOW, 2010, p. 236).

autora destaca que o conceito de esfera pública, em Habermas, circunscreve a democracia a partir de um novo referencial e inova substancialmente em relação às perspectivas elitistas e pluralistas ampliando os espaços sociais de participação e de solidariedade. Ainda, segundo a autora, a nova esfera pública proposta por Habermas é resultado das transformações sociais, econômicas e políticas que fundaram a burguesia.

A esfera pública é formada pelas relações que foram se estabelecendo entre os homens fazendo emergir novos espaços de comunicabilidade e consensos sobre os interesses individuais e privados, que eram dirigidos ao poder político do Estado enquanto demandas, localizando-se nos dispositivos jurídicos e administrativos, e agindo como intermediário entre as demandas privadas e o poder político estatal. É nesse espaço que, para Habermas, o exercício democrático se estrutura. (DURIGUETTO, 2007). “Para ele, a democracia supõe uma dimensão comunicativa e interativa, na qual os atores sociais participam de um debate crítico-racional acerca da organização normativa e política da sociedade” (DURIGUETTO, 2007, p. 109).

Segundo os autores Duriguetto (2007) e Avritzer (2000), Habermas dá um salto na concepção sobre democracia deliberativa com a “Teoria da ação comunicativa” (1987), texto no qual insere a ideia de “[...] um consenso discursivo em uma teoria da reflexividade da ação social. [...] a ideia da construção da ordem social através da partilha de significados” (AVRITZER, 2000, p. 37-38). Habermas apresenta dois sistemas da sociedade moderna, a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa, sendo a primeira referente às ações relacionadas à economia e administração pública orientadas pelo lucro e poder político e a segunda relativa à interação social, internalização de normas societárias, expressão de sentimentos e vivências (DURIGUETTO, 2007).

Segundo Avritzer (2000), Habermas aplica sua teoria do discurso para pensar a legitimidade na política. Esta estaria relacionada ao processo de deliberação coletiva - para uma ação política ser legítima, as pessoas afetadas por ela devem concordar enquanto participantes do discurso e isso envolve uma discussão racional entre iguais que utilizam suas razões no debate. Essa concepção passa a atribuir à esfera pública o papel de se tornar o local de uma deliberação comunicativa na qual as diferentes concepções morais e as diferentes identidades culturais se colocariam em contato, gerando uma rede de procedimentos comunicativos (AVRITZER, 2000, p. 40). Duriguetto (2007, p. 111) assinala que, para Habermas, “a democracia é entendida

enquanto um sistema de regras práticas mais adequadas para a organização de um processo de livre comunicação”, ratificando a compreensão de Avritzer (2000).

Sobre as diferentes perspectivas democráticas liberais, Duriguetto (2011) anuncia que, apesar de suas distinções normativas, todas elas retiram da democracia sua dimensão econômica, ignorando as desigualdades materiais pelas quais a sociedade está marcada e a incidência dessas questões sobre as possibilidades que cada sujeito tem de acessar os processos democráticos e políticos. Em consequência, o sistema liberal despreza a democracia substantiva, que considerará as desigualdades sociais para pensar a democracia. A autora afirma que “[...] a democracia no capitalismo só é compatível com ordenamentos políticos democráticos formais e restritos, compatíveis com a manutenção da propriedade privada e da desigualdade social” (DURIGUETTO, 2011, p. 296). É na tradição marxista que encontraremos uma perspectiva de democracia substantiva.

A democracia substantiva se relaciona à ideia de Marx de realização da igualdade concreta pela via da revolução proletária, a qual possibilitaria a realização da democracia em sua forma e conteúdo, e que a Revolução Francesa realizou apenas enquanto ilusão e ideologia (WEFFORT, 2001). Mészáros (2015) referencia o conceito de substantividade à possibilidade de a sociedade ser historicamente sustentável, a partir da sua transformação radical, e, para a qual, a igualdade substantiva é o princípio regulador. O autor utiliza a expressão substantiva para contrastar com a democracia liberal, que consegue ser, em sua maior amplitude, apenas substancial, mas jamais substantiva.

A democracia substantiva, assinala Duriguetto (2011), amplia os espaços democráticos e permite a articulação das classes trabalhadoras em torno dos movimentos de resistência, da socialização do poder político e das riquezas socialmente produzidas. Paludo, Santos e Taddei (2019) compreendem por democracia substantiva as formas que permitem se alcançar a soberania nacional, da justiça social e do respeito às culturas e identidades, dentro das estruturas da sociedade capitalista. A democracia substantiva não pode ser dissociada da igualdade substantiva e, para sua plena realização, requer a erradicação completa do capital da ordem societária (MÉSZÁROS, 2015).

Duriguetto (2011), contribuindo para a compreensão da democracia substantiva, assinala que, na tradição marxista, a democracia está diferenciada em dois campos distintos. O primeiro é o da democracia formal-institucional como produto

das concepções de Estado liberal e das lutas das trabalhadoras e trabalhadores por direitos, que viabilizam a liberdade, direitos políticos, sociais e civis; o segundo é o da democracia substantiva, que inclui a democracia formal-institucional, mas amplia seu escopo para além das instituições formais, como um ordenamento social que constrói uma sociedade livre de opressão e exploração do trabalho, da alienação, em que o poder político e a riqueza produzida sejam socializados.

A autora destaca, ainda, que a democracia formal é um método para se alcançar a democracia substantiva, pois é por meio daquela que a classe trabalhadora pode se organizar e se articular para a tomada do poder e transformar a estrutura econômica que aliena e sustenta as relações de exploração e opressão (DURIGUETTO, 2011). Nessa perspectiva, a criação de espaços públicos de participação e a ampliação dos processos decisórios, trazendo vigor para a vida em sociedade, são essenciais para a democracia substantiva, contudo esse movimento não se faz sem as contradições inerentes à ordem capitalista (DURIGUETTO, 2007).

Desse modo, as ideias de Marx inauguram uma nova perspectiva para se pensar a democracia para além da lógica do capital. Conforme analisamos no item anterior, na inversão da dialética hegeliana - feita por Marx (2010) para desvelar a verdade sobre o Estado constitucional e que, em Hegel, era a expressão dos mais altos valores humanos, precisamente o lugar da eticidade, com Marx revelando que essa noção hegeliana era apenas uma formalidade - poderíamos descobrir a verdade das coisas. Com isso, Marx critica a emancipação política promovida pela revolução burguesa e o Estado burguês. Marx (2010) afirma que a “verdadeira democracia” é a soberania popular e que esta não pode ser encontrada no Estado constitucional burguês, pela sua formalidade - “A democracia é conteúdo e forma”. Mais à frente, defende que

Hegel parte do Estado e faz o homem o Estado subjetivado; a democracia parte do homem e faz do Estado o homem objetivado. Do mesmo modo que a religião não cria o homem, mas o homem cria a religião, assim também não é a constituição que cria o povo, mas o povo a constituição (MARX, 2010, p. 50).

Tal como trabalhado previamente, no momento em que desenvolvemos a noção de Estado na obra de Marx e com ela discutimos as limitações da revolução burguesa em efetivar a liberdade material de forma universal, especialmente pela formalidade da emancipação política e sua conseqüente não realização dos

pressupostos necessários à emancipação humana, podemos traçar uma relação dos dois níveis da democracia com essas duas concepções, tal como foi proposto por Duriguetto (2011).

Marx (1989), em “A questão judaica”, trabalha a noção de emancipação política pelo viés crítico, considerando que esta se deu com a Revolução Francesa e por meio da qual houve a passagem do regime feudal ao capital. Com a revolução se conquistaram os direitos civis, políticos e sociais, mas o acesso a esses direitos ocorreu apenas para uma camada da população, ou seja, trouxeram-se liberdade e igualdade apenas para a burguesia (MARX, 1989). A essa conjuntura se relaciona à democracia formal, que também é acessível apenas para certos recortes populacionais e está restrita para outros segmentos da população, tendo em vista que a base na qual ela se sustenta reproduz a desigualdade social (DURIGUETTO, 2011).

Ainda nesse texto, Marx (1989) desenvolve a ideia de emancipação humana, a qual supõe a superação da desigualdade social, da dominação e da exploração, que somente pode ocorrer com a eliminação da ordem capitalista e a emergência de uma sociedade sem classes. Nesse contexto, “emancipação humana é a culminação, assim, da democracia substantiva” (DURIGUETTO, 2011, p. 296-297). A autora sublinha ainda que, da mesma forma que em Marx, a emancipação humana pressupõe a emancipação política, não há objeção entre a democracia substantiva e a formal, apesar de não existir paridade entre elas, e, para se alcançar a democracia substantiva, é fundamental a luta pela ampliação da democracia formal. Mészáros (2015) ratifica essa ideia quando afirma que é necessário um “planejamento racional não antagônico” que tenha correspondência na ordem social, o que somente é exequível sobre uma base de reprodução social “horizontalmente coordenado” e no centro da qual encontramos a igualdade substantiva.

Diante disso, vemos evidenciado que a discussão sobre democracia deve ser compreendida dentro da estrutura econômica da sociedade, vinculada aos conteúdos de classe social, e que apartar as duas dimensões é fragmentar e despolitizar as lutas da classe trabalhadora e submeter a democracia à lógica do mercado. O crescimento das organizações das classes subalternas ao final do século XIX e suas lutas por direitos sociais foram impondo, ao Estado, a incorporação de direitos e, com isso, a pauta da democracia emergiu como estratégia de organização política tornando-se recorrente nas discussões teóricas de tradição marxista (DURIGUETTO, 2011).

Para Coutinho (1979), a democracia faz parte do “patrimônio categorial do marxismo” e ela deve ser compreendida como conteúdo estratégico do processo de transformação social. Esse autor entende que a democracia é um processo e que suas formas concretas de determinados contextos históricos são modificáveis, podem ser aprofundadas, renovadas, contudo o processo de democratização, que se expressa na ampliação da socialização da participação política, este sim deve ser considerado um valor universal (COUTINHO, 2006).

Segundo o autor, a democracia socialista não pode ser compreendida como uma simples continuação da democracia liberal, mas pressupõe a criação de novos espaços políticos que vão se esboçando no seio da sociedade capitalista, da mesma forma que as forças produtivas materiais da nova formação econômico-social o fazem. São elas as representações diretas da classe trabalhadora, que se organizam de baixo para cima e se constituem como sujeitos políticos coletivos. O próprio capitalismo produz a ampliação de pessoas e grupos envolvidos politicamente, e com essa socialização deve emergir a socialização do poder e das riquezas na sociedade (COUTINHO, 1979).

Para compreendermos a ideia da democracia como uma organização que emerge da base de trabalhadoras e trabalhadores, as observações de Antonio Gramsci sobre os conselhos de fábrica⁸ são fundamentais, visto que esse autor pensará a questão democrática do seu tempo a partir do movimento operário italiano que colocava em debate a representatividade dos operários pelas comissões internas das fábricas. Lima (2011) elucida que os conselhos de fábrica foram analisados por Gramsci e neles este reconhece a democracia operária. Inicialmente, eles foram criados para controle do trabalho operário, mas foram se tornando espaços de representação e organização política dos trabalhadores. Segundo o autor, Gramsci entendia que esses espaços poderiam fazer a ascensão do operário à condição de produtor, ou seja, era um espaço privilegiado para a construção do Estado socialista, uma matriz do poder proletário em contraposição ao poder do capital. Para Lima

⁸ ‘Criadas inicialmente nas fábricas como órgãos responsáveis pelo controle da disciplina do trabalho, tais como comissões, pela pressão crescente dos operários, foram se convertendo em formas de representação e organização política dos trabalhadores nas fábricas, embrião dos conselhos de fábrica de 1919’ (LIMA, 2011, p. 3). Segundo Coutinho (1992, p. 15), ‘As Comissões Internas, segundo o pacto, tinham a finalidade principal de garantir e defender, no local de trabalho, os direitos dos trabalhadores (à participação nos prêmios de produção, a condições adequadas de trabalho, etc.) Os dirigentes da Comissão deveriam ser eleitos pelos operários sindicalizados; eles eram, assim, os delegados do sindicato de categoria no interior da empresa, já que eram indicados diretamente pelas direções sindicais’.

(2011), Gramsci percebe o espaço dos conselhos de fábrica como processos democráticos com potencialidade de reflexão e transformação política. Nas palavras de Gramsci (1976),

A fábrica, com suas comissões internas, os círculos socialistas, as comunidades camponesas, são os centros de vida proletária onde ocorre trabalhar diretamente. As comissões internas são órgãos de democracia operária que ocorre libertar das limitações impostas pelos empresários, aos quais ocorre infundir vida nova e energia. As comissões internas limitam hoje o poder do capitalista na fábrica e desenvolvem funções de arbitragem e de disciplina. Desenvolvidas e enriquecidas deverão ser amanhã os órgãos do poder proletário que substitui o capitalismo em todas as suas funções úteis, de direção e de administração (GRAMSCI, 1976, p. 339).

Siqueira (2017) salienta que Gramsci identificava, na fábrica, o núcleo da vida dos operários, e a construção de uma nova forma de vida em sociedade deveria começar ali. Na verdade, as comissões de fábrica representavam o embrião do Estado socialista e, portanto, já existiam no seio da sociedade capitalista. Assim, para Gramsci, organizar, potencializar e disciplinar a classe operária era tarefa fundamental na construção do Estado socialista e, para isso, a educação política dentro desses espaços privilegiados era central para o pensador italiano (SIQUEIRA, 2017). Coutinho (1992) alude que a experiência dos conselhos fracassou, revelando que o triunfo não seria possível se a luta se limitasse ao território da fábrica, era imperioso que essa luta se efetivasse na sociedade. Nos anos posteriores, Gramsci pôde elaborar aquilo que seria a tática e a estratégia de luta da classe operária para a tomada do poder: a noção de hegemonia, mas destaca que “[...] a hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 2007b, p 247-248).

Conforme visto anteriormente, a categoria gramsciana de hegemonia tem relação estreita com a democracia, visto que, para Gramsci, uma classe se torna dominante quando suas concepções ideológicas são passadas molecularmente aos grupos dirigidos e se expressam no desenvolvimento da economia e no ordenamento jurídico de uma sociedade. Para Duriguetto (2011), a noção de hegemonia é central para o processo de democratização, considerando que a conquista do poder dirigente se dá na construção de uma “unidade político-ideológica” pela via do consenso dos diferentes grupos sociais. A autora compreende que, para Gramsci, esse processo de construção de uma hegemonia das classes subalternas, a qual nomeia como contra-hegemonia, exige uma educação ideológica das massas que promova a elaboração

de uma nova concepção de mundo, permitindo, assim, uma reforma intelectual e moral. Gramsci (1999) utiliza o termo “catarse” para ilustrar o processo de elevação da consciência do nível econômico-corporativo para o nível ético-político, vejamos:

Pode-se empregar a expressão ‘catarse’ para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. [...] A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis (GRAMSCI, 1999, p. 314).

Simionatto (2009) também faz alusão à necessidade de se construir novas formas de se pensar o mundo como estratégia para se superar a condição de subalternidade na perspectiva gramsciana; pensar de modo crítico e coerente, suplantando-se o senso comum e elevando-se ao bom senso, permitindo-se que as classes subalternas estejam preparadas para a disputa pela hegemonia. Segundo a autora, esse processo não ocorre apenas nas relações materiais de produção e nos espaços de decisão estatal, mas se dão também no campo da cultura. A ascensão cultural das massas possibilita a elas que se libertem dos grilhões ideológicos das classes dominantes, que retirem a venda da alienação de seus olhos, na medida em que elaboram uma nova ideologia pautada na sua própria visão de mundo. A autora, lembrando-se das palavras de Gramsci, reconhece, ainda, que esse é um processo lento, de longo percurso, contraditório, com idas e vindas e que exige persistência para se suportar as pressões que virão. A respeito da ideologia, Anita Schlesener (2016) elucida que

A ideologia é um momento da construção da hegemonia enquanto luta de classes. As classes dominantes criam os mecanismos ideológicos para a conformação das massas a seu projeto social e político e quando esses instrumentos não funcionam recorrem ao uso da força; ao mesmo tempo os grupos subalternos, na luta pela transformação da sociedade ou pela conquista da hegemonia, precisam elaborar uma nova concepção de mundo, um novo modo de pensar que se traduza em novo modo de vida para toda sociedade (SCHLESENER, 2016, p. 74)

Discutimos, neste tópico, diferentes perspectivas da democracia, desde as concepções liberais até as concepções radicais de tradição marxista. Com isso, sublinhamos nossa posição de concordância com Coutinho (2006) de que, quando debatemos o conceito de democracia, é fundamental compreendermos inicialmente

de qual perspectiva estamos falando, entendendo que a limitação do conceito aos procedimentos formais não permite uma diferenciação profunda entre aquilo que é e o que não é democrático. As regras do jogo da democracia liberal burguesa não são suficientes para que a democracia se realize, elas estão mais a serviço do esvaziamento do seu “caráter subversivo e anticapitalista” do que para sua efetividade. Nesse sentido, compreendemos pela importância de se ampliar, fortalecer e aprofundar os espaços democráticos existentes como possibilidade de se avançar na direção de uma democracia substantiva.

1.3 NOTAS SOBRE A DEMOCRACIA NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO NO BRASIL: DA REDEMOCRATIZAÇÃO À ATUALIDADE

Depois de discorrermos sobre o Estado moderno e as diferentes perspectivas de democracia contemporânea, podemos iniciar a discussão sobre a formação do Estado Democrático de Direito no Brasil. Inicialmente, faremos um breve resgate da formação do Estado brasileiro para, na sequência, abordarmos a especificidade da democratização em nosso território, considerando que a história de uma nação contribui para a compreensão da atualidade.

Sobre o tema, Costa (2006) explica que a estrutura administrativa do Estado no Brasil foi implantada a partir de fora, com a completa desconsideração da população e cultura dos povos que viviam neste território, que foi imposta a partir de uma estrutura de dominação dos portugueses sobre a população indígena. Também foram trazidos os exilados, negros escravizados e imigrantes pauperizados com a incumbência de colonizarem os povos nativos, o que significou a exportação das riquezas naturais brasileiras para Portugal. Conforme afirma a autora,

Já ao nascer, a nação brasileira foi construída pela lógica do personalismo e dos favores, dos desmandos dos poderosos e da ausência do poder de influência dos trabalhadores na condução dos interesses coletivos, na administração pública e na repartição interna da renda. Esse tipo de cultura política foi o berço do patrimonialismo, em que os interesses privados das elites econômicas prevalecem sobre os coletivos, do conjunto da população brasileira (COSTA, 2006, p. 110).

Prado Junior (1986) discorre que a estrutura econômica se caracterizava pela concentração das riquezas nas grandes fazendas e a classe trabalhadora restou condenada à pobreza, dando início à imensa desigualdade social que vemos

atualmente no Brasil. Conforme aponta o autor, a estrutura administrativa sofreu alteração apenas após 300 anos do descobrimento do país, com a vinda da família real e com a nova situação de emancipação política de 1822 e se caracterizou como um momento de transição. Contudo, destaca Costa (2006), o fato que marcou esse momento foi o direcionamento dos recursos públicos para o atendimento de demandas das elites, ignorando-se as necessidades da classe trabalhadora por melhores condições de vida.

A primeira Constituição brasileira teve marcas autoritárias na forma como foi instituída em 1824, e sua natureza ainda foi absolutista. O período foi de lutas internas por independência, e o poder ficava concentrado em pequenos grupos e na burguesia mercantil. Houve a manutenção do regime escravocrata, o país teve pequena potencialidade de transformação social e o Estado foi posto sem que a população tivesse acesso universal à cidadania. O Brasil sofreu os impactos das mudanças mundiais do século XIX, e o ideal do liberalismo já se colocava entre os intelectuais e políticos. Nessa época, o anacronismo do regime escravocrata se evidenciava e o trabalho escravo não trazia mais vantagens aos produtores, era mais interessante a substituição dos escravos pelo trabalhador assalariado; o fim da escravidão impulsionou o movimento de instituição da república (COSTA, 2006).

Segundo Fernandes (1976), a forma de dominação burguesa no Brasil evidenciava a rearticulação dos diferentes setores da burguesia no poder, não havia ânsia por um processo de democratização, modernização ou nacionalismo econômico, e a República se caracterizou como um movimento das classes dominantes, de caráter conservador, que substituiu o governo autocrata e absolutista e ascendeu a burguesia e oligarquia ao poder. Segundo Costa (2006), a democracia formal foi instituída como proposta de alternância de elites no poder, e a seara dos direitos sociais no período se caracterizou por ausência de qualquer amparo aos trabalhadores e escravos libertos, sem qualquer política de assistência social que lhes desse suporte, deixando-os à sorte dos antigos proprietários e patrões.

Costa (2006) elucida que, com a abertura econômica do país, houve mudança em sua estrutura econômica, que exigiu a modernização da estrutura administrativa e a necessidade de se incorporar políticas sociais, especialmente de saúde e educação. A autora mostra que, na primeira fase do governo de Vargas, houve forte investimento na regulação da esfera social, criando-se direitos sociais e organizando-se um mercado de trabalho substancialmente capitalista. Na sua segunda fase, o Executivo

assumiu poderes ditatoriais e buscou assegurar as bases capitalistas de progresso econômico, caracterizando-se por uma política populista.

Ainda, segundo Costa (2006), o período ditatorial de Vargas teve fim sob influência dos Estados Unidos que buscavam se tornar hegemônicos tanto do ponto de vista econômico como do político para o mundo ocidental, com isso, a influência do pensamento keynesiano⁹ cresceu no Brasil. Os anos seguintes foram marcados pelo aprofundamento do Estado capitalista, urbanização e industrialização, gerando-se aumento das demandas sociais e a consequente dificuldade do Estado em atender a estas, dado o imperativo pela acumulação do capital. A autora lembra que as linhas desenvolvimentista e populista do governo se tornaram a marca brasileira, que significava a industrialização do país e mudança da dependência do Brasil em relação aos países centrais, contudo não houve intervenção ao problema das desigualdades sociais e regionais. O Estado assumiu a função de desenvolver o país e, para tanto, fez parceria com o capital externo, elevando a dívida externa.

O resultado foi um cenário de inflação e recessão, com tensões políticas e econômicas; o Brasil se aproximou do bloco socialista e sinalizou a necessidade de reformas para o controle da inflação e retomada do crescimento econômico. Os impasses do momento levaram ao golpe de 1964 e à ditadura militar. O período foi marcado pelo horror e obscurantismo, houve a exclusão de direitos já adquiridos da classe trabalhadora e do poder de negociação desta, ficou proibida qualquer manifestação contra o governo, e o Congresso Nacional foi fechado. No campo administrativo, o governo se caracterizou pela redução dos gastos públicos e consequente menor intervenção estatal, fortaleceu os setores capitalistas e sofreu maior influência do setor privado. Uma nova crise financeira e política se estabeleceu no início dos anos 1980 e o fim da ditadura foi resultado do esgotamento do modelo de desenvolvimento sustentado no capital externo (COSTA, 2006).

O fim da ditadura em 1985 fez emergir no país um processo de redemocratização, que teve seu ápice com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88. Democracia e garantia de direitos são categorias centrais no texto constitucional, e isso trouxe uma perspectiva de valorização da cidadania e da democracia em diversos aspectos da sociedade. Para Carvalho (2018), esse momento representou entusiasmo e ingenuidade, pois a ideia presente era de que o

⁹ Trataremos do Estado de Bem Estar Social no item 2.1.

fato de podermos escolher nossos representantes no governo nos traria, de modo automático, a garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego e de justiça social. De fato, algumas conquistas vieram imediatamente, outras não.

Para Costa (2006), os ideais rousseauianos estavam presentes no imaginário brasileiro quando o processo de democratização no país aflorou, trazendo a ideia de igualdade social para o debate societário da época, sendo esse o pano de fundo dos trabalhos para a construção do novo texto constitucional. Mas, passado o momento de euforia e expectativas idealizadas, ao se analisar as verdadeiras condições de realização da igualdade social, perceberam-se as limitações para isso. Conforme a autora,

Não era apenas o Estado que precisava mudar. A própria sociedade brasileira não pode ser considerada essencialmente democrática, pois o Estado reflete as forças sociais que existem na sociedade civil. A sociedade brasileira nunca foi essencialmente democrática. Ela convive há séculos com uma ordem social na qual nem todos são iguais, na qual a pobreza foi naturalizada e o pobre, reduzido a um ser sem voz e sem espaço social (COSTA, 2006, p. 142).

A autora assevera que a passagem para o regime democrático se deu de modo a se manter como mediador o poder militar, efetivando-se uma mudança sem se alterar a estrutura de desigualdades sociais e concentração de rendas, sustentada em uma estrutura social antiga e efetivando a democracia de modo muito superficial. Apesar disso, não devemos anular as mudanças societárias com o término da ditadura, que permitiu o aparecimento dos conflitos e aspirações da sociedade.

Para Costa (2006), a população esperava uma democracia que viabilizasse melhoria nas condições de vida, mas o endividamento público decorrente do aporte dado ao setor privado depois da crise financeira da década de 1970 favoreceu a ideia de que era necessário se cortar gastos públicos e fortaleceu o discurso liberal. De um lado, os movimentos sociais e partidos políticos de esquerda defendiam o Estado como estratégico para a economia e para os direitos sociais; de outro, os partidos de direita levantavam a bandeira da privatização, abertura econômica e ideais neoliberais. E foi nesse contexto de disputas ideológicas, crises fiscal e política que a CF/88 nasceu, estabelecendo o Estado Democrático de Direito no país e as responsabilidades sociais deste. Nasceu sob o signo da contradição, sendo resultado de amplos debates da população, do processo de democratização, dentro de uma

conjuntura de investida neoliberal de redução do Estado na incidência econômica e social.

No ano seguinte à promulgação da Carta Constitucional de 1988, lideranças do governo brasileiro, junto com lideranças dos países da América Latina, reuniram-se em Washington com o governo dos Estados Unidos e representantes de organismos internacionais do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para avaliar a política econômica dos países que tinham dívida com os Estados Unidos e não apresentavam resultados suficientes na lógica da acumulação do capital. Nesse encontro foi elaborado o modelo de reforma a ser aplicado pelos governos e que ficou conhecido como Consenso de Washington, imprimindo o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico para os países da América Latina executarem nas décadas seguintes (SILVA, 2005). O encontro, apesar de não ter caráter deliberativo, revestiu-se de significação simbólica com força maior do que muitas reuniões oficiais, tendo em vista que sua aceitação era condição para a concessão de apoios financeiro externo, bilateral ou multilateral (BATISTA, 1994).

Segundo Batista (1994), o Consenso de Washington trouxe uma mensagem que foi absorvida pelas elites políticas, empresariais e intelectuais do Brasil como sinônimo de modernidade e passou a fazer parte do discurso e das intervenções das elites como se fossem as próprias iniciativas destas. O autor destaca como exemplo dessa incorporação intelectual a publicação da Fiesp, em 1990, intitulada “Livre para crescer - Proposta para um Brasil moderno”, que sugere a adoção de reformas idênticas às postuladas em Washington. Conforme o autor,

Embora se reconheça no Consenso de Washington a democracia e a economia de mercado como objetivos que se complementam - e se reforçam, nele mal se esconde a clara preferência do segundo sobre o primeiro objetivo. [...] O pleno funcionamento das instituições democráticas parece até mesmo ser visto como um ‘excesso de democracia’, algo capaz de se converter em empecilho às reformas liberalizantes da economia, na medida em que enseje a emergência, tanto no Executivo quanto no Legislativo, de lideranças não comprometidas com as propostas neoliberais. A modernização na América Latina deve se fazer assim, prioritariamente, por um processo de reformas econômicas. As de ordem política, de aprofundamento e consolidação da democracia na região, não seriam, nessa visão, indesejáveis; mas certamente não constituem, como por vezes o discurso poderia supor, pré-condição para obtenção de cooperação internacional para o apregoadado modelo de modernização (BATISTA, 1994, p. 11).

Vemos, a partir do contexto brasileiro, se confirmar a tese de Coutinho (2006), explorada anteriormente, de que a democracia é um conceito em disputa, visto que tanto as forças políticas que lutaram pela consolidação dos direitos sociais no texto constitucional como os ideólogos do neoliberalismo que postulam a mínima intervenção estatal a reivindicam como forma de governo.

De um lado, a CF/88 foi um marco de ruptura histórica, resultado da luta de movimentos progressivos da sociedade brasileira pela redemocratização no Brasil, que proclama um Estado democrático e reconhece os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da população (CASTRO; RIBEIRO, 2008). Segundo os autores, no campo das políticas sociais essa Constituição trouxe muitos avanços e nova perspectiva para a proteção social, afastando-se do modelo meritocrático-conservador que inspirou as constituições anteriores, harmonizando-se com o modelo redistributivista de proteção a toda a sociedade. O texto constitucional contempla a construção de uma sociedade justa, livre e solidária, que busca a erradicação da pobreza e da desigualdade social e regional, assim como a promoção do bem-estar de todos sem preconceito e formas de discriminação. Os autores destacam, dentre os avanços, o conceito de seguridade social que expressa a proteção aos riscos sociais que compõem a vida humana, universalizando sua cobertura e atendimento. Remetem, também, a outras conquistas nos campos da saúde, educação, habitação, trabalho. Nas palavras dos autores,

Neste novo desenho afirma-se o projeto de uma sociedade comprometida com a cidadania substantiva, que pretende a igualdade entre seus membros - inclusive por meio da solidariedade implícita na própria forma de financiamento dos direitos assegurados (CASTRO; RIBEIRO, 2008, p. 30).

De outro lado, em que pesem os avanços da CF/88, o período de redemocratização no Brasil foi ao mesmo tempo momento de contrarreforma¹⁰ do Estado e de invariável ajuste fiscal (BEHRING, 2003), tendo em vista que a década de 1990 foi marcada pelo fortalecimento do bloco conservador neoliberal com a vitória

¹⁰ A partir de então, a '[...] cultura política contemporânea, hegemônica e conservadora [...]', promove uma radical ressignificação de termos e expressões que trazem consigo uma carga histórica precisa – é o caso da palavra 'reforma', que, ao longo do século XX, sinalizou alguma ampliação ou instauração de direitos. O léxico político da era neoliberal ressemantizou a palavra, utilizando-a para denotar, na realidade, o recorte ou a supressão de direitos – veja-se o caso das 'reformas' nos regimes previdenciários; aqui, o que de fato temos são contrarreformas (NETTO, 2010, p. 34, grifo do autor).

de Fernando Collor de Mello nas primeiras eleições diretas pós-Constituição¹¹. A gestão Collor se caracterizou pelo esforço em dificultar a implementação dos direitos sociais inscritos na CF/88 (CASTRO; RIBEIRO, 2008). Segundo os autores, um dos focos de ataques do conservadorismo foi a seguridade social, introduzindo mudanças na sua base de financiamento, e também houve ataques ao Sistema Único de Saúde, que teve sua estrutura de financiamento atingida durante o governo Collor. O *impeachment* segurou temporariamente a desconstrução das políticas sociais, contudo o governo de Itamar Franco (1992-1994) seguiu as tendências econômicas de avanços neoliberais.

No período seguinte, houve o governo Fernando Henrique Cardoso, que, segundo Behring e Boschetti (2011), foi marcado por uma intensa campanha pela necessidade das reformas, dando seguimento à implantação da política neoliberal iniciada por Collor e Itamar Franco. As reformas estavam orientadas ao mercado, e os problemas na esfera estatal eram indicados como fundamento central das crises econômica e social que o país enfrentava desde o início dos anos de 1980. A ideia disseminada era a da necessidade de privatizações de estatais e reforma da previdência social, desprezando-se os avanços da Carta constitucional sobre esse campo especificamente, tratando-a como esbanjadora e atrasada, sendo que obstruiu o caminho para a modernidade no país. O documento que orientou esse projeto foi o Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério da Administração e da Reforma do Estado, dirigido, na época, por Bresser Pereira (PDRE/MARE, 1995).

Segundo Corrêa (2013), após a década de 1990, no âmbito da América Latina, houve declínio das políticas neoliberais, com manifestações sociais de resistência ao neoliberalismo, favorecendo a emergência de governos “progressistas”, democraticamente eleitos em diversos países latino-americanos, inclusive no Brasil. Intelectuais e militantes da esquerda compreenderam esse momento como expressão do desejo de mudança da população assim como vislumbraram a possibilidade de realização de uma política de Estado que privilegiasse as políticas sociais e enfrentasse a questão social do país. Segundo a autora, o ingresso de forças políticas progressistas, apoiadas por importantes movimentos sociais, nas estruturas burocráticas do poder de diferentes países, representou um momento histórico para os movimentos de esquerda.

¹¹ Foi neste mesmo contexto que o Estatuto foi promulgado e a FUNABEM desconstruída, no entanto, deixaremos para tratar deste ponto no item 2.2.

Para Behring (2018), nos 13 anos de governo petista houve deslocamento das orientações neoliberais mais contundentes do Consenso de Washington, iniciadas nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, e esse deslocamento produziu mudanças importantes que não podem ser desconsideradas e que foram provocadas pelo Estado. Em que pese essas mudanças, sublinha a autora, não houve ruptura com os conteúdos principais da agenda neoliberal, tanto no campo da economia como no da política social. Considera, ainda, que houve uma continuidade do programa de governo entre Lula e Dilma e o período se constituiu como um segundo momento do neoliberalismo no Brasil. Behring (2018) sustenta que os projetos dos governos petistas favoreceram em maior proporção aqueles com maior poder aquisitivo, em especial, o agronegócio e o capital portador de juros, atraindo capital estrangeiro, contudo, afirma a autora, impactou positivamente na vida dos que viviam em pobreza extrema ou absoluta.

Conforme aponta Behring (2018), os deslocamentos que a autora compreende que foram realizados entre 2004 e 2015 podem ser vistos pelo aumento da renda do trabalho, de empregos de baixa remuneração, expandindo a classe trabalhadora no país; redução da pobreza extrema e absoluta; aumento do salário mínimo; expansão de crédito combinado com programas de transferência de renda que acompanham o salário mínimo tais como PBF, BPC e Previdência Social. Para a autora, não há dúvida de que as mudanças conquistadas nos governos Lula e Dilma foram significativas e desejáveis, considerando que expandiram a capacidade material da classe trabalhadora e atuaram sobre uma grande camada da população brasileira antes invisibilizada e esquecida.

Boschetti (2013), no entanto, é mais dura em sua análise e aponta que não se pode comemorar o feito dos governos petistas, especialmente em razão de que a política macroeconômica incidiu sobre a pobreza absoluta com o objetivo de aumentar o consumo por meio das políticas de transferência de renda e que tais iniciativas sequer tocaram nas questões estruturais da desigualdade social. A política realizada, segundo a autora, manteve a subordinação do desenvolvimento social em relação ao desenvolvimento econômico e à acumulação do capital, no qual o mercado tem primazia e o Estado está submetido à sua consolidação e guarda. A autora destaca, ainda, que esse modelo de política nasceu no centro da direita brasileira que efetivou o neoliberalismo no Brasil, e a defesa de que o nosso país viveu uma década inclusiva ou um novo padrão de desenvolvimento social é insustentável, tendo em vista a

ausência de um “crescimento regular, estável e capaz de sustentar um novo padrão de acumulação e desenvolvimento” (BOSCHETTI, 2013, p. 360). A autora conclui afirmando que

Não se pode considerar como novo modelo social de desenvolvimento um país que festeja e se contenta com a pífia redução da pobreza e da miséria, que privatiza serviços públicos essenciais, como educação, saúde, luz, água, telefone, transporte, que usurpa recursos públicos para pagar dívidas ilegítimas e odiosas, que garante o consumo e a reprodução do capital e obtém o consentimento pela assistencialização, que possui um dos piores e mais lotados sistemas carcerários do mundo, e que convive cotidianamente com a violência e toda forma de preconceito (BOSCHETTI, 2013, p. 363-364).

A ausência de um plano e governo de transformação social trouxe consequências para o desenvolvimento dos institutos participativos constituídos pela CF/88. Em uma sociedade regulada pelo capital, pode-se no máximo desenvolver uma democracia formal, tal como discutimos anteriormente. Considerando que os governos do Partido dos Trabalhadores seguiram com a agenda neoliberal das gestões anteriores e não promoveram as reformas políticas necessárias, conseqüentemente houve limitações para alcançarem a radicalização da democracia. Segundo Costa (2006), a reforma democrática do Estado brasileiro é fruto das forças crescentes pela democracia no país na década de 1980 e que também sustentaram a necessidade de um Estado que assumisse suas responsabilidades sociais. Contudo, como vimos, esse projeto já nasceu dentro de um processo de contrarreforma, sustentando seu oposto, qual seja, a menor intervenção no campo social e maior espaço para o mercado e iniciativa privada.

Esse complexo movimento de idas e vindas, de avanços e recuos, repleto de contradições e que marca a história da democracia em nosso país, demonstra que a dialética de transformação ocorreu de forma incompleta, e o que era antigo não encerrou seu ciclo e, com isso, o novo também não pôde emergir. Um processo semelhante ao que ocorreu na Itália e que Gramsci identificou como revolução passiva, conceito este trabalhado no primeiro tópico desta dissertação. No contexto brasileiro, vemos a ditadura militar absorver sua oposição e, ao fazer isso, bloqueou o conteúdo revolucionário desta. A democracia que nasceu desse processo não constituiu a base econômica necessária para que a democracia substancial desabrochasse, pelo contrário, ofereceu as bases das regras do jogo liberal burguês, no qual apenas a democracia formal pôde se desenvolver. Isso permite

compreendermos tanto as dificuldades de participação política popular quanto por que, nos dias atuais, emerge com vigor o reacionarismo antidemocrático no seio da sociedade brasileira.

Behring e Boschetti (2011) apontam que o Estado Democrático de Direito estabelecido pela Constituição introduziu a concepção de controle democrático, dando início aos processos de participação da sociedade civil nas decisões públicas, por meio dos conselhos de políticas públicas e, com ela, a defesa de direitos. A instituição dos conselhos de controle social significou grande inovação política e institucional, visto que deu forma à democracia em um contexto pouco acostumado com ela. Segundo as autoras, as expectativas em torno da participação da sociedade civil no controle social era de que a participação formasse sujeitos políticos e movimentos sociais engajados com a democracia, aprofundando a socialização da política e radicalizando a democracia.

Nesse texto de 2011, as autoras consideraram que havíamos conquistado no Brasil grande número de conselhos municipais em diferentes campos de atuação e a existência de Conselhos Nacionais, refletindo uma capilaridade importante de participação. Contudo, elas avaliaram com cautela e crítica a capacidade efetiva de a participação representar uma expansão da democracia que ultrapassasse a procedimentalidade e a formalidade, justamente em razão de como o processo democrático se instituiu no país, tal como discutimos há pouco. Por um lado, é importante considerarmos a relevância das experiências que os conselhos trouxeram para a sociedade e sua relação com os processos democráticos e, por outro, não podemos nos equivocar e situá-los como núcleos de tomada de decisão efetiva; pois a democracia liberal nos mostra que a participação política e a abertura de discussão que o conselho traz para a sociedade civil não garante a socialização do poder. Do ponto de vista da radicalização democrática, esta (o quê?) só pode ser alcançada pela luta concreta.

Gaspardo (2018) elucida que, no governo Fernando Henrique Cardoso, foram realizadas as primeiras conferências e criados os conselhos, mas foi no governo Lula que a participação social ganhou impulso. No âmbito municipal, a relação entre movimentos sociais e gestão pública ocorreu com maior intensidade e as demandas sociais passaram a representar segmentos da população e seus interesses. Ocorreram diversas experiências democráticas, dentre as quais, a criação de conselhos, realização de conferências municipais, audiências públicas e orçamento

participativo. O governo Dilma instituiu a política de participação social por meio do decreto presidencial 8.243, de maio de 2014, que tinha como objetivos fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo entre a sociedade civil e o governo.

Ainda, segundo Gasparido (2018), apesar disso, no semestre seguinte do mesmo ano, houve avanço do movimento conservador no Congresso, apresentando resistências à participação da população. Junto a isso, o autor observa que a classe média conservadora passou a disputar espaços de participação rompendo com um monopólio dos movimentos progressistas e que compuseram um cenário desfavorável para projetos de participação contra-hegemônicos naquele momento.

Para Löwy (2016), a democracia é um peso para as classes dominantes, para o capital financeiro e para o Estado, isso porque ela não favorece, e mais, atrapalha a implantação das políticas neoliberais. O autor entende que esse é o motivo de a tendência mundial reduzir os espaços de participação e democráticos instituídos, utilizando medidas de exceção ou realizando golpes de Estado, tal como vimos acontecer no Brasil em 2016, no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff. Para o autor, não há dúvidas de que a destituição do mandato de Dilma foi um golpe de Estado, que denominou de “pseudolegal”, “constitucional”, “institucional” ou “parlamentar”, no qual deputados e senadores instituíram o processo de *impeachment* sob o pretexto de irregularidades contábeis, realizadas diversas vezes em outros governos. Löwy (2016) que lançar mão de um golpe de Estado se transformou em uma estratégia eficaz e lucrativa das oligarquias para eliminar líderes democraticamente eleitos que defendem, mesmo que minimamente, os direitos sociais. Löwy (2016), parafraseando Marx, diz que “o que a tragédia de 1964 e a farsa de 2016 têm em comum é o ódio à democracia” (LÖWY, 2016, p. 56)

Segundo Silva (2019), o *impeachment* foi o custo que o Partido dos Trabalhadores arcou por ter feito alianças políticas para sua manutenção no poder, negociações típicas de governos em situações instáveis dentro do campo de forças sociais e políticas e que está submetido ao capital. Com o rompimento da aliança, via Michel Temer em dezembro de 2015, a instabilidade do governo veio à tona e voltaram à cena, protagonizando as decisões políticas, as elites políticas brasileiras favoráveis às reformas neoliberais. “O governo de Temer representaria essa tomada de poder de caráter brutalmente regressiva no Brasil” (SILVA, 2019, p. 182) e se caracterizou pela implementação desse projeto, tendo em vista a aprovação da reforma trabalhista,

a proposição de reforma da previdência e a aprovação da emenda constitucional nº 95 que congelou os gastos públicos com a seguridade social por 20 anos!

Mascaro (2019) salienta que o golpe reajustou o poder que antes estava condensado na direita neoliberal tradicional brasileira, na mídia e na economia financeira e se ampliou colocando em destaque lideranças com características populistas, reacionárias e semifascistas, utilizando as redes sociais digitais. Segundo o autor, a condução do golpe é coesa e está assentada nos interesses da “fração do capital”, e a política tem papel coadjuvante neste processo, executando o movimento que é do capital. Junto a isso, tem-se o movimento popular de apoio à regressão no qual se vislumbram as construções ideológicas subjetivas presentes. Para o autor, na gestão do Temer emergiu a condição ideal para os movimentos econômicos e sociais regressivos e, com a eleição de Jair Bolsonaro, as possibilidades se ampliaram para as regressões civis e para a deslegitimação das instituições democráticas. “Crise, golpe e reacionarismo são uma ímpar ocasião de negócios ao capital” (MASCARO, 2019, p. 27).

Para concluir, podemos notar que a conjuntura recente brasileira reflete o avanço das contrarreformas e do neoliberalismo, as ações do governo federal dão materialidade às regressões, entre as quais, destacamos a desobrigação da contribuição sindical que fragiliza a mobilização da classe trabalhadora, a reforma da Previdência Social, a extinção de todos os conselhos federais que não tinham previsão em lei, com o decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Estes últimos, espaços democráticos participativos, estavam inscritos na institucionalidade pública brasileira assim como outros instrumentos como as conferências, audiências públicas, plebiscito, referendo que são espaços de participação que complementam o sentido democrático na institucionalidade jurídica do Estado no Brasil; com essa decisão, o presidente enfraquece ainda mais a democracia.

Somada a essa conjuntura, temos nossa sociedade com seus aspectos político-culturais ainda muito apegados a processos de hierarquização, discriminatórios das massas, dos grupos subalternos, tal como apontado anteriormente por Costa (2006); a sociedade necessita mudar, mobilizar-se consciente e criticamente para consolidar a democracia. A atual conjuntura coloca em questão até a frágil democracia liberal existente, tendo em vista a ocorrência do *impeachment*, que seguiu as regras do jogo dispostas por Bobbio, sem deixar de se configurar como golpe de Estado, mas instrumentalizado para colocar em xeque os

espaços democráticos populares. Outro aspecto relevante que deriva deste contexto é a criação de dois pactos internacionais a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) (1966) – chamados de Pactos de São José. Com isso, concordamos com Mascaro (2019) que a luta em tempos de Bolsonaro só pode desenvolver-se a partir do “encontro das contradições e fissuras do golpe” com cidadãos críticos, libertos dos grilhões ideológicos.

2. A SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR PARA AS UNIDADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES DO PARANÁ

Discorremos, no capítulo anterior, sobre a constituição do Estado Moderno, discutindo autores essenciais para nossa reflexão e compreensão das implicações desse Estado para a atualidade. Discutimos também sobre diferentes modelos de democracia em debate na modernidade, indicando nossa posição a respeito do tema. E finalizamos o capítulo abordando a constituição do Estado Democrático de Direito no Brasil e suas marcas históricas para entendermos seus encadeamentos na contemporaneidade em relação às diferentes políticas públicas e em particular para a compreensão de suas determinações no campo da socioeducação, inscrita nesse meio.

A partir desse percurso inicial, podemos passar para o estudo e análise da inserção das políticas públicas no contexto brasileiro assim como buscar a compreensão dos conceitos de gestão democrática na administração estatal, buscando estabelecer relações com a socioeducação uma vez que esta se inscreve nesse contexto. Assim, buscamos desenvolver, neste capítulo, as categorias de políticas públicas, gestão pública, gestão democrática, participação e socioeducação.

Para tanto, estudamos, no primeiro item deste capítulo, as políticas públicas no Brasil e a gestão democrática, trazendo alguns conceitos de políticas públicas, de gestão pública, de gestão democrática e como elas se inserem nos contextos político, econômico e social brasileiro, assim como a reflexão sobre a relevância da participação social para o processo democrático e conquista de direitos e as implicações desta para a socioeducação. No segundo item, examinamos a socioeducação a partir dos seus marcos legais e conceituais, problematizando suas contradições. No terceiro item nos debruçamos sobre a gestão democrática das unidades de privação de liberdade de adolescentes no Paraná, apresentando os marcos conceituais da política no nosso Estado, delineando a atual composição desta e explicitando os espaços que foram constituídos dentro da política para uma gestão democrática e participativa. No quarto item realizamos a delimitação e caracterização do estudo, discorrendo sobre a pesquisa de campo realizada, enfocando neste item os parâmetros institucionais da gestão socioeducativa no Paraná.

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO

Como vimos anteriormente, o processo de redemocratização no Brasil emergiu nos anos 1980, após longos anos de regime ditatorial. A promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 - foi o momento mais significativo do período, trouxe a ideia de valorização da cidadania e da democracia para diferentes setores da sociedade e influenciou diversos instrumentos jurídicos que surgiram depois dela. A Carta Constitucional celebra a instauração do Estado Democrático de Direito, dos seus princípios políticos, sociais e econômicos e lhe dá uma estrutura estabelecida em normas que positivam direitos, liberdades e garantias, configurando um novo regime político (BRASIL, 2007).

Destacamos, no entanto, tal como apresentado no capítulo anterior, que essa conquista é resultado da pressão de segmentos progressistas da sociedade, mas também representa a concessão da classe político-militar que ocupava o poder na época, sendo resultado de uma conciliação pelo alto, aos moldes do que aponta Marco Aurélio Nogueira (2013):

As transformações políticas e a modernização capitalista ocorridas no Brasil não resultaram de autênticas revoluções, de movimentos provenientes de baixo para cima, que envolveriam o conjunto da população [...]. Nessa dinâmica, as classes e camadas sociais 'de baixo' permaneceram marginalizadas, reprimidas e fora do âmbito das grandes decisões políticas.

O autor sublinha, ainda, apoiado na leitura de Lukács, que, como resultado inevitável dessa forma de revolução, teríamos a ausência de democracia e de participação popular; a modernização cede certo espaço para movimentos conservadores com o objetivo de avançar; assim como se manifesta uma tendência para soluções autoritárias, tal como ocorreu na Alemanha com o nazismo e na Itália o fascismo (NOGUEIRA, 2013).

A Constituição brasileira, por sua vez, apresenta o conceito de Estado Democrático de Direito como categoria central, tornando obrigatória a sua compreensão e de seus desdobramentos e expressando dois grandes princípios, a república e a democracia, enfatizando o Estado de Direito associado. A ideia de república sublinha a prevalência do interesse coletivo sobre os individuais, e a noção de democracia está fundada no princípio da soberania popular, de participação efetiva da população nas decisões públicas, visando à realização da garantia dos direitos

fundamentais do ser humano. Portanto, participação e garantia de direitos são fundamentais para o Estado Brasileiro, aos moldes republicanos.

Em decorrência, temos outros princípios relativos à democracia tais como a representação política, a participação popular e a vida pública, que neste caso se referem à cidadania, à dignidade do ser humano e ao pluralismo político (BRASIL, 2007). Posto isso, cabe a reflexão a respeito da efetividade dessas prerrogativas do Estado Democrático de Direito e de seu princípio da dignidade humana no âmbito da socioeducação e, em especial, nos ambientes de privação de liberdade de adolescentes em conflito com a lei; ou seja, de que forma os direitos se expressam no trabalho realizado nas unidades socioeducativas de todo o país e no Estado do Paraná.

Não podemos esquecer que, no contexto brasileiro, a mudança jurídica e institucional não resultou em mudança cultural e social, visto que a sociedade mantém traços majoritariamente autoritários e com suas características antidemocráticas, de corporativismo político, denotando sua perspectiva democrática liberal. Esse determinante se mostrou concreto para o campo das políticas de proteção à infância e juventude, imprimindo os rumos das ações às áreas correlatas, contudo a demarcação dos referidos princípios no texto constitucional criou as bases para um sistema jurídico-político de mínima sustentação liberal. Portanto, a mudança jurídica afirmou um lastro de mínima sustentação democrática, ainda que em bases formais, das regras do jogo, como proposto por Norberto Bobbio e abordado no capítulo anterior.

A dignidade humana e a garantia de direitos fundamentais são partes importantes das referidas bases e ainda compõem mínimas condições para possíveis consensos democráticos no âmbito das diferentes políticas públicas. Junto a esses princípios, há a associação ao Estado de Direito, ou seja, os valores que constituem as normas, estabelecendo a conexão entre os princípios normativos e a aplicação de seu conteúdo, constituído em valores e normas éticas e políticas. Nosso principal esforço é pensar sobre tais bases do Direito e esse lastro de sustentação democrática no âmbito da socioeducação, enquanto área de atuação do Estado em face dos adolescentes em conflito com a lei no país.

Nesse sentido, temos o artigo 3º artigo constitucional, que expressa o objetivo de estruturar uma sociedade livre e solidária, que deve promover o desenvolvimento, erradicar a pobreza e minimizar as desigualdades sociais e regionais, além disso,

deve assegurar o bem comum de forma igualitária, livre de discriminação e preconceitos (BRASIL, 2007). A liberdade e a solidariedade são ingredientes necessários para a vida em sociedade. Pensar sobre tal estrutura é condição *sine qua non* para o exercício cotidiano da socioeducação, enquanto parte das políticas públicas de um Estado Democrático de Direito.

Diante do exposto, como pensarmos a efetividade social dos preceitos constitucionais, diante de uma sociedade desigual e excludente como é o Brasil? E como trabalharmos pela socioeducação de adolescentes em conflito com a lei, os quais são o termômetro dessa desigualdade e exclusão, à luz de fundamentos democráticos, de liberdade e solidariedade e da garantia de direitos? Segundo a OXFAM Brasil (2018), desde 2014 o país vem apresentando aumento da desigualdade da renda habitual do trabalho, e a proporção de pobres voltou ao mesmo nível de 2012.

Há, também, segundo o relatório, uma estagnação da proporção de renda da população negra em relação à população branca, e a equiparação salarial entre mulheres e homens recuou. O relatório também informa que 10% da população mais pobre sofreu retração de mais de 11% no seu rendimento mensal entre 2016 e 2017, enquanto os 10% mais ricos tiveram um crescimento de quase 6% em seus rendimentos no mesmo período. A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua - PNAD contínua -, realizada pelo IBGE, também mostra a desigualdade social, tendo em vista que a população brasileira mais rica possui rendimento médio 36,3 vezes maior do que a metade da população mais pobre.

Esses dados apontam para os limites da cidadania e da igualdade no âmbito das democracias liberais; vemos que o cidadão brasileiro tem direito à dignidade, mas esta não se efetiva materialmente. Cabe novamente apontarmos a questão a respeito da realidade social e econômica dos adolescentes inseridos na socioeducação. Quem são eles? Silva (2019) indicou, no levantamento anual do SINASE de 2017, que 81% dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa no Brasil no momento da pesquisa tinham como faixa de renda salarial de suas famílias entre “sem renda” e “menos de um salário mínimo”, o que nos demonstra, de forma robusta, que a maioria dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo no Brasil e suas famílias vivem em situação de vulnerabilidade social.

Assim, é fundamental que possamos olhar para a nossa realidade histórica e social e também para o lugar dado às crianças e adolescentes pobres e suas famílias,

considerando os processos de exclusão social para, então, destacarmos as lutas engendradas ao longo das décadas de 1970 e 1980 que conquistaram a instituição de direitos sociais no texto constitucional, tendo em vista que ter a previsão legal é um avanço importante, considerando que esta se mostra como parâmetros para as mudanças sociais necessárias. Contudo, não podemos deixar de perceber que somente a previsão legal não é suficiente para a mudança da realidade material e concreta, tal como aponta Ruiz (2014) a partir de uma concepção dialética dos direitos humanos:

Direitos não são algo dado por uma esfera sobrenatural, nem tampouco são advindos da natureza ou de uma suposta igualdade inata entre todos os seres humanos. São resultado de lutas históricas, de conflitos de interesses, de ações dos movimentos sociais, do Estado, dos poderes públicos, das classes e de segmentos heterogêneos e internos a elas. Talvez por isso falar de direitos sociais e de direitos humanos como partes distintas de um determinado fenômeno se demonstre equivocado. Direitos são sempre sociais (RUIZ, 2014, p. 244-245).

O autor defende, ainda, que a conjuntura atual exige daqueles que se colocam ao lado do acesso a direitos uma compreensão dialética dos direitos humanos, sustentada na perspectiva marxiana, ou seja, que as lutas sociais e ideológicas produzem novas sínteses, e não podemos concebê-las como finalizadas, mas que as contradições da vida social se colocam infinitamente, trazendo novas antíteses e, com estas, novas teorias, práticas, política e ideologias, dando continuidade ao movimento histórico (RUIZ, 2014).

Pensando ainda a história das políticas direcionadas para a infância e juventude no Brasil, já é de conhecimento amplo, tal como demonstraram Rizinni e Rizinni (2004), como ao longo da história, que o Brasil desenvolveu políticas excludentes e discriminatórias, com características assistencialistas e repressivas, desconsiderando as questões socioeconômicas e culturais como substrato para se pensar políticas inclusivas e de proteção. E, especificamente, em relação aos adolescentes autores de atos infracionais, as políticas brasileiras mantiveram caráter histórico higienista e de coerção com os objetivos centrais de contenção e segregação social, a despeito dos aclamados fundamentos do Estado Democrático de Direito.

Voltando ao tema da CF/88 que dedica o capítulo II às questões de ordem social e introduz os direitos sociais como garantias constitucionais, o art. 6º estabelece como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança,

a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 2007) e se caracterizam como o ancoradouro constitucional das políticas públicas sociais, tendo em vista que são necessárias ações práticas que Estado e sociedade devem desenvolver para materializá-los, ou seja, torná-los concretos no dia a dia da população.

No contraponto disso, verificamos a negação desses direitos na realidade de vida dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, tal como demonstrado por Silva (2018), ao analisar os dados do Censo Escolar (2017), de que há um elevado índice de defasagem escolar. Os dados apontam que a distorção da idade-série dos adolescentes internados é de 51,4%, enquanto que no Brasil essa taxa é de 28%; quando analisamos os anos finais do ensino fundamental, vemos que há aumento dessa taxa para 69,4%, para os adolescentes do sistema, e, para os adolescentes do Brasil, diminuição, para 18,1%.

No tocante à inserção de jovens no mercado de trabalho, Silva e Guaresi (2003) informam que a maior parte dos adolescentes brasileiros apenas estuda (66%), mas há aqueles que estudam e trabalham (17,5%), há também os que apenas trabalham (7,5%) e os que não estudam e não trabalham (9%). Ritter (2010) indica que parte importante da dificuldade de inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho decorre dos processos de reestruturação produtiva desenvolvida a partir da década de 1990; Silva (2018) assinala que a baixa escolaridade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa é obstáculo importante para a inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que a baixa escolarização muitas vezes é impeditiva para que o adolescente ingresse em um bom curso de qualificação profissional.

Outra questão relevante é o acesso à saúde por parte dos adolescentes brasileiros, que, segundo Perminio *et al.* (2018), é um ponto sensível pois se trata de população invisibilizada nos serviços de saúde em geral. E, quando se trata dos adolescentes privados de liberdade, os autores apontam, com base em estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), para a saúde como um problema delicado dentro de um cenário de violação de direitos das unidades socioeducativas, com “altos índices de doenças sexualmente transmissíveis, perfil nutricional agravado, problemas dermatológicos e comprometimento da saúde mental [...]” (2018, p. 2860).

Com isso, vemos que o ideário constitucional, os direitos sociais inseridos na CF/88, que remetem à noção de Estado do Bem-Estar Social e que têm como objetivo satisfazer a população por meio de políticas públicas direcionadas a todos e todas de

forma universal, tratando com equidade os desiguais, a partir do contexto histórico em que se inserem, não se efetivaram para a maioria dos adolescentes inseridos na socioeducação. E, como vimos anteriormente, o Estado brasileiro vem operando politicamente dentro da lógica neoliberal, com políticas focalizadas, como apontamos a partir de Behring e Boschetti (2011), o que repercute na inefetividade social das garantias constitucionais, que ora refletimos olhando para o público alvo da socioeducação no Brasil, mas que pode ser analisado, de forma mais abrangente, em relação a outras áreas das políticas públicas também. Recentemente, houve agravamento desse contexto com a aprovação da emenda constitucional nº 95. Como elucida Costa (2017),

Para o pensamento neoliberal a redução dos gastos sociais é necessária para o ajuste fiscal que garanta o pagamento dos juros e favoreça a retomada do investimento. Nessa perspectiva é a falta de incentivos ao capital que reduz os investimentos. [...]. É a disputa pela apropriação do fundo público, o capital financeiro demanda ajustes recessivos para gerar superavit primário destinado ao pagamento de juros da dívida pública e assim, impõe limites aos gastos sociais do governo e limita o valor do salário mínimo (COSTA, 2017, p. 18 -19).

Nesse sentido, ter os direitos sociais assegurados em lei, é a afirmação da luta, direitos duramente conquistados por segmentos progressistas da sociedade em momento anterior, e protege a população de maiores retrocessos no acesso a direitos, apesar de não os assegurar materialmente. Assim, mais que necessário, é urgente se manter as espadas em riste “na defesa de um país mais igualitário e democrático” (COSTA, 2017, p. 20).

Para compreendermos o Estado de Bem Estar Social, recorremos a Kerstenetzky (2012), que nos elucida sobre o termo *welfare state*¹², afirmando que o mesmo foi cunhado pelo cientista político inglês, Alfred Zimmern, no início do século XX, que buscava registrar a mudança do Estado britânico que se caracterizava pela predominância da “Lei sobre o poder, da responsabilidade sobre a força, da Constituição sobre a revolução, do consenso sobre o comando, da difusão do poder sobre sua concentração, da democracia sobre a demagogia” (KERSTENETZKY,

¹² É importante destacar que não há consenso entre os estudiosos do tema, de que um *Welfare State* tenha sido implementado no Brasil. Segundo Fleury (2013, p. 8) ‘Esse movimento tem nos afastado cada dia mais dos ideais de democracia social que foram corporificados no texto constitucional. Essa transformação vem sendo feita sem alarde, mas com grande impacto, pois tem sido capaz de transformar o projeto original do Estado de bem-estar social (*welfare state*) em um Estado de gestão empresarial e militarizada (*warfare state*), cujas consequências políticas e sociais estão por ser avaliadas’.

2012, p. 23). Para a autora, essa definição se assemelha ao que denominamos por Estado Democrático de Direito e elucida que a expressão do *welfare state* é utilizada na contemporaneidade para se traduzir um Estado que provê “[...] um conjunto de programas governamentais para assegurar o bem-estar dos cidadãos face às contingências da vida moderna, individualizada e industrializada” (KERSTENETZKY, 2012, p. 2). Trata-se, portanto, da superação da previsão legal para uma tomada de posição, na implementação de políticas de ação que assegurem materialmente melhores condições de vida para a população alvo das diferentes políticas públicas.

A CF/88 preconiza a diminuição das desigualdades sociais, e, com isso, as políticas públicas ocupam papel de destaque, por materializar a ação do Estado nessa direção e fazer a intervenção necessária para administrar as contradições inerentes ao capital. De acordo com Vieira (1992), “[...] a política social consiste em estratégia governamental e, normalmente, se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma” (VIEIRA, 1992, p. 21-22). Corroborando essa ideia, Souza (2006) identifica que as políticas públicas são estabelecidas a partir das demandas sociais que são identificadas pela participação de atores sociais nos processos de gestão.

Para a autora, a participação da sociedade civil permite que a destinação dos recursos públicos assumam a forma de políticas públicas e, dessa maneira, atenda, de fato, às demandas da população. Vemos aqui a imbricação dos processos democráticos com a garantia de direitos. Na área do adolescente em conflito com a lei, o que verificamos, no contexto pós-redemocratização até os dias atuais, é a permanência de ações ainda repressoras que aludem aos anseios de setores conservadores da sociedade brasileira, com frágil estrutura de recursos financeiros para seu desenvolvimento à luz das prerrogativas das legislações pertinentes à área, conforme veremos a seguir, o que nos leva a considerar necessária a problematização da socioeducação no contexto das políticas públicas, considerando seus parâmetros legais e suas contradições reais.

Ainda, de acordo com Souza (2006), as políticas públicas refletem as atividades dos governos que desenvolvem ações que influenciam diretamente na vida dos cidadãos. Do ponto de vista teórico-conceitual, as políticas públicas implicam a busca pela síntese das teorias do campo da sociologia, da ciência política e da economia, pois implicam as relações entre Estado, política, economia e sociedade. Raichelis (2006) contribui para a reflexão afirmando que as lutas sociais promoveram

a questão social a uma questão política e pública, requerendo do Estado intervenção, viabilização de bens e serviços públicos pelas políticas sociais e, com isso, o reconhecimento dos novos sujeitos sociais como sujeitos de direitos e deveres.

Vemos, aqui, o ganho político da luta realizada no cenário da redemocratização brasileira, contudo, quando se conquista algo, isso não se mantém de forma permanente, e, quando as forças políticas se movem, também podem-se ver avanços ou retrocessos. Nesse sentido, considerando o atual cenário brasileiro, tal como abordado no primeiro capítulo, a materialização dessas conquistas está cada vez mais fragilizada, ou seja, tivemos retrocessos na luta pela participação e construção de políticas públicas. Pereira (2009) elucida que isso decorre da própria natureza do Estado enquanto “fenômeno histórico e relacional” (PEREIRA, 2009, p. 144, grifos da autora), e, portanto, está em movimento, em transformação, devendo ser tratado e pensado enquanto processo, e também que não está isolado, fechado, mas em constante relação com a sociedade. Nas palavras da autora,

É por meio da relação dialética com a sociedade que o Estado abrange todas as dimensões da vida social, todos os indivíduos e classes e assume diferentes responsabilidades, inclusive as de atender demandas e reivindicações discordantes. Por isso, apesar de ele ser dotado de poder coercitivo e estar predominantemente a serviço das classes dominantes, pode também realizar ações protetoras, visando às classes subalternas, desde que pressionado para tanto, e no interesse de sua legitimação. [...] Assim, o poder do Estado representa a força concentrada e organizada da sociedade, com vista a regulá-la em seu conjunto (PEREIRA, 2009, p. 246-247).

Assim, as políticas públicas são expressões dessas lutas e disputas e têm por objetivo institucional atender aos anseios da população, que, por meio da sua participação, conseguiram acenar, no contexto da redemocratização, ao governo a necessidade implementação das políticas públicas. Como resultado da correlação de forças entre a sociedade civil e o Estado, o cumprimento de seus objetivos estará sempre relacionado com as disputas de poder. Assim, é fundamental se assegurar critérios mínimos que obstaculizem as manobras político-corporativistas presentes no campo das políticas públicas e que representam diferentes setores da sociedade civil brasileira.

O governo, por sua vez, tem a atribuição de desenvolver a política de forma universal, equitativa e democrática como forma de fazer com que a população tenha acesso a bens e serviços sem os quais não poderiam acessar serviços de saúde,

educação e segurança, exemplos de políticas públicas. No entanto, além disso, é necessário haver boa vontade política de seus agentes. No Brasil de hoje, vemos que, apesar de essa ser uma atribuição do governo, essa não é a tônica adotada pelo governo federal, no que se refere especialmente ao acesso à saúde no contexto da pandemia. Torna-se explícito o peso da correlação de forças nesse contexto de pandemia, como uma expressão nítida, em detrimento do que rezam a Constituição e as leis correlatas do país.

Em que pesem as implicações do Estado Democrático de Direito, que hoje se constitui enquanto sistema político no Brasil, é relevante destacarmos e sempre oportuno lembrarmos que a democracia é um fato recente no país e remete formalmente à Constituição Federal de 1988, a qual foi instituída no contexto do sistema capitalista, como vimos no capítulo anterior. Esse sistema se liga aos princípios de liberdade e igualdade, trazendo, em seu cerne, uma importante contradição, tendo o sistema capitalista a liberdade econômica como um de seus pressupostos e que, levada ao seu extremo, impossibilita a igualdade democrática, tornando a sociedade brasileira aquém, inclusive, do alcance de suas liberdades individuais e políticas, especialmente ao considerarmos a história do sistema capitalista no Brasil. Concluem Cunha e Cunha (2003) que a década de 1990

[...] foi marcada pelos esforços e lutas dos setores progressistas da sociedade na regulamentação e na implementação dos direitos legais inscritos na Constituição. [...] amplas discussões e pactuações entre diversos atores que, organizados, representavam os segmentos sociais envolvidos. Foi uma década marcada pelo conflito entre a expectativa de implementação de políticas públicas que concretizassem os direitos conquistados, assegurados em lei, e as restrições políticas e econômicas impostas para sua implementação (CUNHA; CUNHA, 2003, p. 11).

Com isso, é importante que possamos compreender como as políticas públicas são implementadas no Brasil. Rua (2014) elucida que há disputas e negociações entre diferentes atores envolvidos na construção das políticas públicas e que, a partir das discussões, são firmados acordos que buscam atender às diferentes demandas de modo a não gerarem conflitos. Assim, as políticas públicas resultam da atividade política e compreendem decisões e ações que exprimem valores e envolvem bens públicos. Uma política pública requer diversas decisões políticas, e estas estão ligadas a escolhas de acordo com as preferências dos atores envolvidos e expressam os valores que estes representam. Temos que considerar também, como Pereira (2009)

assinala, a relação estabelecida entre Estado e sociedade, ou seja, o lugar que os sujeitos ocupam no âmbito da correlação de forças sociais impacta na direção de sua ação política e de seus interesses no contexto das políticas públicas. Nas palavras da autora, a política pública “ela também é fruto de escolhas e de decisões definidas nas arenas conflituosas de poder” (PEREIRA, 2009, p. 166).

Para se lidar com toda a complexidade das políticas públicas, considerando sua dinâmica sistêmica, Rua (2014) propõe o modelo de ciclo de política, abordando determinada política pública mediante a análise das etapas sequenciais desta. Adverte que não se trata de um processo linear, mas contraditório, podendo ocorrer de forma simultânea e apresentar-se parcialmente superposto, tal como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: RUA, M. G. Políticas Públicas. (3ªed). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, Brasília: CAPES UAB, 2014, p. 33.

A autora identifica fases no processo de produção de uma política pública: a formação da agenda, momento em que se identifica e se reconhece determinada situação como uma questão política. A tomada de decisão é a fase em que se apresentam propostas para a resolução da questão (expressando os interesses e conflitos colocados pelos diferentes setores da sociedade) bem como a implementação da política, com a operacionalização e intervenção desta na realidade. Por fim, na avaliação, enquanto conjunto de procedimentos para análise dos resultados da política, a partir de critérios de valor, nesse momento também está

implicado o monitoramento da política que servirá como subsídio para novas decisões e ajustes necessários (RUA, 2014).

Considerando a elucidação de Rua (2014) para compreendermos as políticas públicas, cabe o questionamento se é possível considerarmos a socioeducação política pública de fato, tendo em vista se tratar de um sistema fragilizado, tal como apontado Costa (2020). O mesmo se pauta em alguns elementos abordados por Zanella (2014) para tratar da conjuntura de correlação de forças no Congresso Nacional para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo a autora, o ECA foi a primeira legislação a ser afetada pela contrarreforma do Estado reduzindo as ações deste e estabelecendo parcerias com a sociedade civil para a execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade, deixando-as, logo após a promulgação do ECA, sob a responsabilidade de institutos religiosos tais como os Maristas, Salesianos e Pastoral do Menor, como foi o caso do Paraná em que a primeira semiliberdade foi administrada pela Rede Marista, o que Costa (2020) confirma ser a mesma lógica aferida, quando da análise do sistema socioeducativo.

Essa lógica está muito presente na atualidade da socioeducação. Recentemente, o governo de Santa Catarina estabeleceu, pela primeira vez, uma parceria público-privada para iniciar estudo e elaboração de projeto para construção, operação e manutenção de unidade socioeducativa no município de Blumenau. Os recursos disponibilizados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH - são resultado de apreensões no âmbito da Operação Lava-Jato (ENGEPLUS, 2021). O mesmo movimento ocorre em Minas Gerais, que também estabelece parcerias público-privadas para a construção de unidades socioeducativas conforme informações veiculadas pelo site do governo federal, na página do Ministério da Economia em 23/02/2021. Na página do MMFDH, o destaque das ações socioeducativas está nos recursos disponibilizados para equipagem, reformas e construção de novas unidades pelo país, demonstrando o direcionamento das ações do governo federal.

Outro aspecto que aponta para a fragilidade do sistema socioeducativo são as mudanças constantes ao longo dos anos do vínculo político-administrativo da política nos Estados, como demonstra Peixoto (2016), indicando que, na prática, essas mudanças impedem a continuidade de uma política pública, princípio básico para efetivação desta, tendo em vista que uma mudança político-administrativa representa

a ressignificação de ações técnicas, novos fluxos e parcerias, assim como novas referências para a atuação na política.

Corroborando essa ideia, Costa (2020) afirma que

A gestão do atendimento socioeducativo deveria ser tratada como uma política pública, ou seja, uma estrutura administrativa própria, com metodologia e conhecimentos específicos, orçamento e capacidade compatível com a especificidade do tema. No entanto, o que se apresenta é um todo desarticulado, contrário ao que propõe a lei nº 12.594, de 2012, que pretendeu instituir um sistema (COSTA, 2021, p. 126).

O autor também aponta que a fragilidade do sistema socioeducativo como política pública efetivada pode ser verificada pela desoneração da União na sua responsabilidade de custeio e financiamento da política de socioeducação realizada pelos Estados. Mostra que, apesar de a lei 12.594/2012 prever o financiamento da política com recursos do orçamento fiscal, da seguridade social e outras fontes, a lei 13.257/2016 deu nova redação ao art. 260 do ECA e priorizou o financiamento de políticas para a primeira infância, resultando em cortes expressivos para a política de socioeducação (COSTA, 2020).

Vemos, com isso, o impacto da reforma neoliberal do Estado atuando diretamente sobre a política de socioeducação, fragilizando-a enquanto sistema e dificultando sua concretização como política pública que deveria ser. Nogueira (2013) lembra que a força do projeto neoliberal e a da globalização transformaram a formação de consenso, favorecendo formas econômico-corporativas e imprimindo uma tendência de atitudes mentais consumistas e individualistas, sem preocupação com a vida comum. A sociedade civil, por sua vez, esvaziou-se da sua dimensão ético-política, passando a proteger o indivíduo e atacando o Estado. Relacionado com as políticas públicas, temos um cenário que favorece as forças conservadoras e autoritárias da sociedade, reforçando a mínima intervenção, e, para o campo específico da socioeducação, vemos o movimento regressivo em face da sua constituição e desenvolvimento.

Corroborando a análise de Castro (2012), no Brasil as políticas sociais são marcadas por baixa correlação entre elas e não conseguem alcançar a abrangência de universalidade e integralidade, assim como sua qualidade de bens e serviços é desafiadora. Esse dado apenas demonstra os limites da mera previsão formal das políticas públicas, ela é importante, necessária para o avanço da implementação de direitos, mas, per si, é insuficiente, especialmente no que tange ao direito de

igualdade. Por essa razão, é complexo analisarmos a política social brasileira a partir da perspectiva do *Welfare State*, tendo em vista a maior amplitude deste.

A produção acadêmica sobre o tema revela que as políticas públicas brasileiras se caracterizam de forma setorial, e suas análises estão direcionadas para a descrição do alcance da política ou dificuldades encontradas. A fragmentação das políticas públicas é uma barreira para a construção de soluções eficazes para o atendimento dos problemas sociais, especialmente para políticas que requerem articulação, trabalho interdisciplinar e intersetorial, como é o caso da socioeducação. Neste caso, é necessário um diálogo constante e próximo com as políticas públicas sociais básicas tais como educação, saúde, assistência social, habitação, entre outras. A complexidade de fatores que levam um adolescente a se envolver com a prática de atos infracionais requer também ações complexas, tanto para a compreensão como para a intervenção destes. Assim, para que a socioeducação tenha efetividade, o trabalho interdisciplinar e intersetorial e o diálogo com as políticas sociais básicas são essenciais.

Temos, hoje, uma gama de políticas sociais desenvolvidas no Brasil abrangendo as áreas de proteção social básica, sendo elas de saúde, educação, habitação, seguridade social e assistência social, que buscam atingir a proteção e promoção social e dar corpo aos bens e serviços, transferência de renda e regulação dos elementos do capital, tal como preconizado pela Constituição Federal de 1988. Contudo, as políticas públicas não se implementam de maneira automática, há correlação de forças que as impulsionam e as retraem, há contradição na implementação e nem sempre os resultados esperados são alcançados. A questão econômica influencia diretamente as políticas públicas, especialmente a economia capitalista liberal e neoliberal, sofrendo efeitos de diferentes interesses que se apresentam nas relações de poder. Pereira (2009) situa as políticas públicas como resultante da relação de forças entre Estado e sociedade e elucida que

A referência a esse tipo de relação indica, desde logo, que se está tratando de um processo histórico complexo e irreduzível a generalizações e padronizações. Indica ademais que ambas as entidades têm particularidades e interesses próprios, embora interdependentes e, portanto, sem autonomia absoluta. Em outras palavras, isso quer dizer que não é possível falar de Estado sem relacioná-lo à sociedade, e vice-versa, pois, onde quer que ambos compareçam, um tem implicações com o outro e se influenciam mutuamente (PEREIRA, 2009, p. 135).

O sistema de economia capitalista impacta diretamente na implementação das políticas públicas, que também estão sujeitas a influências de contextos de crise ou estabilidade econômica. Assim, as condições históricas de determinado país bem como sua condição atual, a forma e alcance da política pública implementada influenciam diretamente no acesso ou não da justiça social desse país, representando maior ou menor equidade, conforme o caso. Segundo Souza (2006), as décadas de 1980 e 1990 registraram um importante avanço no conhecimento a respeito das políticas públicas, identificando alguns fatores que contribuíram para isso: o primeiro, a adoção de restrição de gastos na maioria dos países; o segundo foi um novo modo de se compreender o papel dos governos; e o terceiro, ligado mais especificamente aos países recém-democratizados, é o fato de ainda não se conseguir estabelecer desenhos de políticas públicas com capacidade de impulsionar o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, permitir a inclusão social da sua população.

No entanto, tal como abordamos a partir de Behring e Boschetti (2011) no capítulo anterior, a década de 1990 foi legatária da plena implantação do neoliberalismo no Brasil, e a contrarreforma efetuada não permitiu que grande parte dos direitos previstos na CF/88 fosse regulamentada, houve intensificação da desregulamentação dos direitos em várias áreas, tal como observamos no campo da socioeducação, instituída pelo ECA em 1990, mas o SINASE, que trouxe parâmetros operacionais, metodológicos e didáticos para a execução das medidas socioeducativas, foi sancionado apenas em 2012, 22 anos depois!

A concepção das políticas liberais compreende o papel do Estado voltado para os direitos individuais e pela não interferência na vida pública, especialmente naquilo que se refere à vida econômica da sociedade. O direito individual mais destacado por essa concepção é o da propriedade privada. Como vimos, esse modelo capitalista neoliberal, que está em curso no Brasil, emergiu quase contemporaneamente à CF/88. Esta veio com um ideário de um Estado protetor e, em seguida, foi estabelecida uma política neoliberal de Estado mínimo, evidenciando a contradição de como se implementar e executar uma política protetora preconizada pela Constituição Federal em um contexto em que o Estado deve ser mínimo, ou seja, não se deve intervir nas expressões da questão social.

Do ponto de vista da administração pública, segundo Souza Filho (2011), a ordem administrativa estatal também sofre influências do processo histórico de desenvolvimento do Estado brasileiro e a compreensão de gestão pública ganha

novos contornos a partir do desenvolvimento do capitalismo, da democratização e da conjuntura das mudanças societárias das últimas décadas. Segundo o autor, a CF/88 projetou um Estado voltado para a universalização dos direitos sociais, para a participação social na definição das políticas públicas e para a descentralização político-administrativa, contudo as mudanças políticas e econômicas vivenciadas, de aprofundamento dos ideais neoliberais, impuseram limites e obstáculos ao desenvolvimento dos ideais democráticos, universais e descentralizados para a gestão pública.

Souza Filho (2011) aponta ainda que a contrarreforma operada no Estado determina a contrarreforma na administração pública, sendo que suas determinações são o fundamento econômico e gerencial articulado com a manutenção da dominação do conservadorismo. O gerencialismo equipara a administração pública com a administração privada, sendo essa uma tendência do ensino de administração pública nos Estados Unidos e que tem grande influência sobre o ensino de administração pública no Brasil. Algumas de suas principais características são descentralizar obrigações aos Estados e municípios e centralizar recursos, tal como ocorre no campo da socioeducação.

Costa (2020) demonstra, em sua análise sobre o Estado e a fragilidade de um sistema de atendimento socioeducativo, que a intenção da lei 12.594/2012 em instituir um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo”, estabelecendo um verdadeiro sistema, não se materializa na prática. O autor destaca que a descentralização permite que o sistema administrativo adotado pelos diferentes Estados da Federação não siga uma lógica de organização, ou seja, de acordo com a vontade política e interesse de cada Estado, a socioeducação fica sob a responsabilidade ou da administração direta ou de fundações, autarquias ou institutos, vinculadas ou não a alguma secretaria de Estado, impedindo a convergência de orientações técnicas, teórico-metodológicas, administrativas e políticas.

Ainda, segundo Costa (2020), nem mesmo no âmbito federal a socioeducação se vincula a uma única pasta, pois as medidas em meio aberto estão sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Assistência Social no Ministério da Cidadania e a Coordenação Nacional do SINASE está no Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos. Com isso, apesar de a Coordenação do SINASE ter atribuição de orientar a política nacional de atendimento socioeducativo em parceria

com o CONANDA, não tem qualquer gerência sobre as medidas em meio aberto. A cisão entre as medidas socioeducativas também aparece demonstrada em dados na última pesquisa de avaliação do sistema socioeducativo, realizada pela UFRS em parceria com MMFDH e PNUD, que aponta um percentual de desempenho de apenas 26,33% em relação à comunicação das unidades de internação com a rede de atendimento. O autor enfatiza que, “até que essa desconexão persista, possivelmente não se poderá avançar em instâncias qualificadas e denominadas de Sistema” (COSTA, 2020, p. 124).

A centralização dos recursos também é fator que impacta negativamente para que a socioeducação se institua, de fato, como política pública. A lei 12.594/2012 define responsabilidades da União, Estados e municípios e estabelece o encargo à União de cofinanciar, junto com Estados e municípios, a execução das medidas socioeducativas. Contudo, conforme demonstra o documento Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos Estados brasileiros, produzido pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), o financiamento federal é insuficiente para a execução das medidas em meio aberto, e, em relação às medidas de restrição e privação de liberdade, “a União ainda não se dispôs a participar do custeio e financiamento de sua oferta pelos estados, limitando-se a cofinanciar a construção de alguns centros socioeducativos” (BRASIL, 2019, p. 56). A Pesquisa de Avaliação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2020) também apresenta dados que demonstram a fragilidade da participação da União no financiamento da socioeducação, ao tratar da fonte de recursos, indicando que 86,4% dos sistemas socioeducativos estaduais utilizam somente recursos do Tesouro estadual para a execução das medidas. Assim, não é possível à socioeducação se efetivar sem recursos e sem a primazia de atuação do Estado nas políticas públicas.

Voltamos aos fundamentos teóricos com Souza Filho (2011), para quem a consequência efetiva da contrarreforma para a administração pública é que esta acaba se desenvolvendo sobre os fundamentos da administração empresarial, levando consigo suas bases ético-políticas que não conseguem expressar a dimensão da universalização de direitos. Contudo, sublinha o autor, a redemocratização brasileira refletiu novas percepções dentro desse debate, fazendo emergir a discussão sobre a “Nova Administração Pública”.

Sobre o tema, Bento (2003) sublinha a necessidade de se diferenciar uma reforma de Estado e uma reforma do aparelho do Estado, caracterizando a primeira como uma mudança mais abrangente, que interfere nas funções do Estado, no modo deste de intervir na economia e nas questões sociais e na compreensão política e de relações com a sociedade. A segunda, mais específica, tratará das alterações na forma de se administrar, da utilização de novas ferramentas gerenciais e da forma de se prestar serviços públicos. Para o autor, a “Nova Administração Pública” fez crescer a ideia, no meio acadêmico, de que a democracia e a transparência nas políticas públicas aumentam, em razão direta, a eficiência na gestão pública, com isso, as duas reformas vão progressivamente se aproximando. Do ponto de vista da socioeducação, notamos que há orientações que a estruturam sob bases democráticas, como, por exemplo, a realização dos planos nacional, estaduais e municipais. Entretanto, estes são instrumentos públicos que necessitam de aprimoramentos, tais como a disposição de recursos nitidamente definidos, visto que isso ainda não existe, revelando pouca transparência no trato das questões de financiamento da socioeducação.

Bento (2003) adverte que não há uma doutrina ou um corpo de ideias unitário e coerente que possa identificar a “Nova Administração Pública” como a forma com que o Estado deve atuar e operar seu aparelho, e o que pode ser identificado é uma série de experiências ao redor do mundo, muito heterogêneas, tanto em seus fundamentos como em seus desenhos institucionais e organizacionais, que vão se adequando e adaptando a partir da sua história administrativa, cultura, hábitos, valores e influências políticas. Para esse autor, a melhor estratégia é a adoção de uma definição abstrata, tal como proposto por Michael Barzelay que afirma:

A Nova Administração Pública é um campo de debate profissional e acadêmico, de âmbito internacional, para formulação de novas ferramentas gerenciais, novos desenhos institucionais e formatos organizacionais de administração e prestação de serviço público, sob o pano de fundo teórico comum da Nova Economia Institucional (BARZELAY, 2002, *apud* BENTO, 2006, p. XIII).

Souza Filho (2011) salienta que há duas correntes que se vinculam à “Nova Administração Pública”, uma que se posiciona de modo semelhante ao estabelecido nos Estados Unidos, identificando a administração pública e a empresarial e outra que se posiciona abertamente por uma distinção entre elas, afirmando que elas têm fundamento, valores, objetivos e estratégias diferentes uma da outra. As duas

correntes reforçam também o caráter democrático da gestão, a preocupação com a cidadania e a utilização de mecanismos e ferramentas gerenciais que não excluem a preocupação com a democratização. O autor compreende, ainda, que a primeira corrente está voltada para o projeto hegemônico neoliberal, a qual identificou como proposta gerencial, e a segunda está voltada para a perspectiva democrática e esta pode ou não estar vinculada a uma proposta de superação do capitalismo.

Bento (2006) assegura que a maioria dos governos em processo de reforma segue na direção de uma governança eficiente, com otimização dos recursos da administração pública e que também contribua para maior democratização do Estado. Para esse autor, a ideia de isolamento burocrático do Estado contra as influências políticas e sociais danifica as construções democráticas do sistema político e prejudica a eficiência e qualidade da burocracia. Ao contrário, a participação da sociedade aumenta a capacidade do Estado em responder às demandas com eficiência. Bento (2006) defende que

[...] os governos que asseguram a participação dos cidadãos na formulação e implementação de políticas públicas, graças à sustentabilidade política e legitimidade que logram obter para os seus programas de ação, tornam-se muito mais eficientes do que poderia ser qualquer equipe de tecnocratas altamente especializados e insulados frente à população, na medida em que contam com o apoio desta enfraquecendo as resistências da oposição, evitando o desgaste político de intervenções autoritárias (BENTO, 2006, p. 219).

O ideário democrático está presente dentro da socioeducação a partir da resolução nº 46/1996, do CONANDA, primeira normatização sobre a medida socioeducativa de internação que prevê a participação da família e da comunidade enquanto dimensão essencial da proteção integral aos adolescentes inseridos no sistema, assim como a resolução nº 119/2006, primeiro documento normativo, teórico, conceitual e metodológico sobre a execução das medidas socioeducativas.

Na apresentação desta última, afirma-se que a produção é resultado de uma construção coletiva envolvendo áreas do governo, representantes de entidades, especialistas da área e operadores do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente de todo o país, configurando um “processo democrático e estratégico de construção do SINASE”. Entretanto, como vimos anteriormente, o ideário não é suficiente para que algo se concretize e se materialize na realidade dos serviços, visto a correlação de forças sempre presente disputando os espaços de decisão e poder.

Dessa forma, fica evidente a pertinente defesa da democracia no contexto das medidas socioeducativas, tanto para se afirmar direitos aos adolescentes inseridos no sistema quanto para o aprendizado sobre cidadania que as práticas democráticas têm potencialidade de trazer para a vida dos adolescentes, dos trabalhadores e da sociedade.

Tal como Bento (2006), Souza Filho (2011) também defende a gestão democrática e compreende que a Carta Magna de 1988 apontou para o caminho democrático a ser adotado, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista institucional, e situa a universalização dos direitos de cidadania como responsabilidade do Estado, assim como a estruturação de uma ordem burocrática que fortalece a formalidade, o mérito e a impessoalidade na administração pública. Mas esse autor compreende também, por outro lado, que a contrarreforma operada no Estado brasileiro mina as possibilidades de se conquistar a universalização e aprofundamento de direitos. Para esse objetivo, é necessário um Estado forte direcionado para a questão social, e a ordem administrativa deve estar sustentada em uma burocracia que garanta a impessoalidade, o mérito e a formalidade para a intervenção.

Dentro desse contexto, o autor assevera a construção de estratégias e orientações para a intervenção, mesmo que elas sejam modestas, conscientes das suas limitações. Souza Filho (2011) defende a construção de uma administração pública contra-hegemônica, dentro de uma perspectiva democrática, que não se confunda com tecnicismo tampouco com gerencialismo. Ela está voltada para a ampliação da cidadania e da democracia, reconhecendo os dilemas e particularidades da gestão pública, que conjuga os direitos sociais universais, a transparência, a prestação de contas, a participação política, a equidade, a justiça enquanto formadores de uma gerência de políticas públicas sociais. Segundo o autor,

Tal perspectiva está referenciada numa concepção que denominamos de 'administração pública democrática', ou seja, uma administração cuja finalidade está voltada para equidade, justiça social, accountability e democracia, numa **orientação de universalização e aprofundamento de direitos** (SOUZA FILHO, 2011, p.220 grifos do autor).

É a essa compreensão que nós nos alinhamos, ética, política e conceitualmente e que, compreendemos, deveria direcionar as ações dentro da socioeducação, especialmente pelas características da população atendida, como já

demonstrado em momento anterior, de vulnerabilidade social, de exclusão social, de pouco acesso às políticas de educação, saúde, habitação, de convivência familiar, cultura, lazer, esportes, profissionalização, ou seja, de pouco acesso a direitos.

Ainda, segundo Souza Filho (2011), é necessário reconhecermos que a sociedade capitalista buscará evitar sempre a emancipação humana, conforme pensou Marx, e que, para se construir uma sociedade emancipada, sua condição *sine qua non* é estar, na pauta da administração pública, a melhora da condição de vida da população. Com isso, a gestão pública democrática deve se efetivar em duas vias, em uma delas, melhorar imediatamente a condição de vida das classes subalternas e, na segunda, produzir e acumular mudanças para a transformação social. Segundo Souza Filho (2011), a conjuntura daquele momento já não estava favorável à democratização do Estado, visto que as classes dominantes conquistaram a hegemonia em torno da concepção neoliberal e, com isso, é fundamental o fortalecimento dos movimentos de mudança desse projeto, dos espaços democráticos da sociedade e de ampliação dos instrumentos de democratização dentro da administração pública.

Raichelis (2006) traz contribuição relevante para a discussão, resgatando o cenário político das décadas de 1980 e 1990 que introduziu mudanças políticas na época, relacionadas à participação de grupos organizados da sociedade civil na formulação, gestão e controle social das políticas públicas, e constituiu espaços públicos de participação de novos sujeitos sociais. Segundo a autora, aquele momento configurou momento de luta social em torno da aprovação do texto constitucional, que instituiu os mecanismos de ampliação da participação popular nas decisões políticas. A CF/88 contemplou a criação desses espaços, pelo estabelecimento de conselhos gestores de políticas públicas, o que representa um dos principais avanços democráticos da atualidade. Para a autora,

[...] pela sua composição paritária entre representantes da sociedade civil e do governo, pela natureza deliberativa de suas funções e como mecanismo de controle social sobre as ações estatais, pode-se considerar que os Conselhos aparecem como um constructo institucional que se opõe à histórica tendência clientelista, patrimonialista e autoritária do Estado brasileiro (RAICHELIS, 2006, p. 6).

A socioeducação foi fortemente influenciada pelo período de redemocratização do país e da contrarreforma, e, com isso, é um campo que se

constitui a partir das suas contradições, tão presentes naquele momento histórico. É um campo que, de um lado, reproduz a natureza coercitiva e violenta do Estado burguês e, por outro, é espaço de luta daqueles que defendem os direitos humanos, a natureza pedagógica das medidas e promovem práticas emancipatórias com potencialidade de transformação social. De um lado, temos a pressão social pela exclusão, segregação social e repressão dos adolescentes autores de atos infracionais e, por outro, a necessidade de se reparar a omissão do Estado em garantir direitos às populações mais vulneráveis.

Raichelis (2006) assevera que a dinâmica de participação social nos espaços de representação e gestão das políticas sociais deve ser alargada e fortalecida permitindo que cada vez mais novos sujeitos e atores sociais, especialmente os tradicionalmente excluídos, façam parte das decisões do poder político. Chauí (2016), também discorre sobre o tema afirmando que é a abertura política e dos direitos que define a democracia, e as lutas populares por liberdade e igualdade ampliam direitos, assim como as lutas por participação política fomentam, da mesma forma, a ampliação de direitos, ou seja, a concretização de direitos se faz com lutas sociais e políticas. Evidenciamos neste ponto a centralidade que o processo de participação deve adquirir dentro da socioeducação e seu potencial revolucionário na vida dos jovens, suas famílias e demais atores envolvidos com a prática socioeducativa.

Cabe pensarmos, portanto, a importância da participação política de diferentes sujeitos no processo de construção de uma nova sociedade, para o projeto de transformação social. A ideia de democracia participativa desenvolvida por Pateman (1992) agrega uma noção fundamental para esse processo afirmando que a experiência de participação, de algum modo, torna o indivíduo psicologicamente mais bem preparado para participações futuras. O autor conclui que há evidências para se apoiar o argumento da democracia participativa de que “[...] a participação em estruturas de autoridade não-governamentais é necessária para argumentar e desenvolver as qualidades psicológicas (o sentimento de eficiência política) requeridas para a participação a nível nacional” (PATEMAN, 1992, p. 72).

Luiz (2005), ratificando a ideia de que a participação ocupa lugar central no processo de transformação social, compreende que a participação ativa e consciente de segmentos sociais é sinônimo da capacidade de autonomia e protagonismo humano-social e tem o potencial de promover a recriação de espaços comuns, políticos e sociais, mas, para isso, é necessária sua instrumentalização intelectual e

ética. Com isso, resgatamos a discussão realizada no capítulo anterior sobre a democracia como valor universal, noção desenvolvida por Coutinho (1979), no sentido de que a democracia concorre para o desenvolvimento humano nas suas diferentes esferas social, política e econômica. Seguindo ainda as ideias de Coutinho (1999) em outra obra, vemos que a cidadania é um processo permanente, de avanços e recuos na história da humanidade, e é fruto das construções democráticas por direitos que definem a modernidade e colidem com a lógica do neoliberalismo.

2.2 A SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO: REFLEXÕES A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, DO ECA E DO SINASE

A socioeducação tem seu fundamento jurídico inscrito no Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/90. Esta lei especial regulamenta o artigo 227 da CF/88 que estabelece como dever da família da sociedade e do Estado assegurar direitos, com absoluta prioridade, à criança, ao adolescente e ao jovem e protegê-los de qualquer forma de violência, negligência e discriminação, sendo também resultado do processo de democratização do Estado brasileiro, assim como expressa a relação contraditória estabelecida pelo capitalismo.

O ECA está dividido em dois grandes livros, sendo o primeiro denominado de “Parte Geral”, dedicado às disposições preliminares, aos direitos fundamentais e à prevenção de ameaças ou violação aos direitos da criança e do adolescente. O segundo livro, intitulado de “Parte Especial”, abordará os temas da política de atendimento, das medidas de proteção, da prática do ato infracional, das medidas pertinentes aos pais ou responsáveis, do acesso à justiça, dos crimes e das infrações administrativas e das disposições finais e transitórias (BRASIL, 1990).

Como podemos notar, as “medidas socioeducativas¹³” são instituídas na Parte Especial do ECA, como resposta do Estado à prática de ato infracional praticada por adolescentes, sendo necessárias a implantação e implementação de ações para a efetivação por parte do Estado. A ideia central do capítulo IV do ECA é a de que,

¹³ São medidas socioeducativas aplicáveis por autoridade competente a partir da verificação da prática de ato infracional por adolescente: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional. Poderão ainda ser aplicadas medidas de proteção previstas no art. 101 do Estatuto, incisos I a VI. (BRASIL, 1990).

mediante a ocorrência de conduta análoga a um crime ou contravenção penal conforme o Código Penal Brasileiro, denominado de ato infracional pelo ECA, quando cometida por adolescente (12 anos a 18 anos incompletos), a intervenção do Estado deve ocorrer em duas direções: a responsabilização pela ofensa cometida e a ressignificação da trajetória de vida do adolescente, apontando para objetivos socioeducacionais.

Contudo, nem sempre foi assim, o atendimento socioeducativo promovido pelo Estado para os adolescentes autores de ato infracional passou por mudanças históricas, sociais, políticas e legais. Destacamos que, desde o Brasil colônia até o ECA, o atendimento dispensado a essa população, especialmente àqueles oriundos de classes econômicas menos favorecidas, se expressou pelo assistencialismo, pela repressão, pela discriminação, pela visão higienista e moralista, podendo a representação ser sintetizada pelo termo “menor” e pelo Código de Menores de 1927 (FALEIROS, 2011).

O ECA estabeleceu uma série de garantias ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais que até então eram inexistentes, provocando mudanças importantes no tratamento dispensado aos adolescentes autores de atos infracionais. Passou-se da Doutrina da Situação Irregular¹⁴ para a Doutrina da Proteção Integral¹⁵, considerando-se esses adolescentes sujeitos de direitos, que se encontram em

¹⁴ O Código de Menores de 1979, adotou em seu texto a ideia de irregularidade de crianças e adolescentes que já era praticada pelo Código de Menores de 1927 para efeitos de intervenção do Estado. Dispõe em seu art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal. Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial.’, essa forma de compreender a infância e adolescência no Brasil ficou conhecida como Doutrina da Situação Irregular. (COSTA, PINHEIRO, 2016)

¹⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe em seu bojo a substituição da Doutrina da Situação Irregular pela Doutrina da Proteção Integral, que pode ser vislumbrada no 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. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (COSTA; PINHEIRO, 2016)

desenvolvimento e necessitam de ações conjuntas do Estado, da sociedade e da família. O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma legislação que comporta os principais documentos internacionais de defesa de direitos das crianças e adolescentes e, por essa razão, é considerado, por estudiosos da área, um instrumento jurídico modelo¹⁶. Ele trouxe para a política de atendimento à criança e adolescente uma mudança de paradigma em muitos aspectos e especialmente no que se refere à justiça juvenil.

O Título III do ECA define uma série de condições necessárias para a aplicação das medidas socioeducativas. Dentre os principais avanços, destacam-se a diferenciação por idade, os direitos individuais, as garantias processuais tais como o direito ao contraditório, a ampla defesa, a se ter um advogado de defesa e o devido processo legal, a descrição de todas as medidas socioeducativas aplicáveis, o respeito ao princípio da dignidade humana, o caráter eminentemente pedagógico da medida, a promoção do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e a instituição da medida de privação de liberdade como a mais gravosa, estando esta sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990)

O ECA também instituiu diretrizes para a política de atendimento e criou os conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, que são órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, e assegurou a participação popular nesses órgãos como forma de se democratizar a política. Raichelis (2000) lembra que, a partir da CF/88, houve redefinições das relações entre Estado e sociedade civil, provocadas também pelas vivências de crise do autoritarismo e agravamento das questões sociais, e lutou-se pela democratização do Estado e da sociedade, colocando-se em discussão

[...] não apenas o padrão histórico que tem caracterizado a realização das políticas sociais em nosso país - seletivo, fragmentado, excludente e setorizado - mas também a necessidade de democratização dos processos decisórios responsáveis pela definição de prioridades e modos de gestão de políticas e programas sociais (RAICHELIS, 2006, p. 5).

¹⁶ Ver Emilio García Méndez.

Recordamos também a discussão realizada no capítulo anterior sobre democracia participativa, que enfatiza o aspecto educativo da participação, tal como foi atestado por Pateman (1992) em suas investigações, especialmente os momentos de participação da vida cotidiana nas comunidades, locais de trabalho, escolas, sustentando esses espaços como privilegiados para a aprendizagem da democracia. Já os espaços instituídos pela CF/88 de controle social se configuram como locais de disputas em torno de projetos ideológicos e sociais, nos quais representantes da sociedade e do governo discutem e deliberam¹⁷ sobre as políticas públicas, configurando-se a descentralização da gestão e inclusão das demandas societárias (BICCA, 2015). Tatagiba (2002) define os conselhos como “espaços públicos de composição plural e paritária entre Estado e sociedade civil, de natureza deliberativa, cuja função é formular e controlar a execução de políticas públicas setoriais” (TATAGIBA, 2002, p. 54).

Nesse sentido, o CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente -, instituído pelo art. 88 do ECA, criado pela lei nº 8.242/91 e regulamentado pelo decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004, é importante órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e de composição paritária. Atualmente está ancorado na estrutura do governo federal, junto ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e tem como função coordenar as ações de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

A política de atendimento socioeducativo é deliberada pelos Conselhos de Direito, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA - e Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA, que envolvem a sociedade civil e o Estado como corresponsáveis pela sua condução. Essa política foi pensada para ser trabalhada a partir da “Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente”, que nada mais é do que a atuação sistemática de todos os sujeitos corresponsáveis por garantir os direitos da criança e do adolescente, isso significa o envolvimento da sociedade em articulação com o Estado, fortalecendo os órgãos das políticas públicas direcionadas à proteção integral de crianças e adolescente, dando sustentação à perspectiva democrática da política. Essa atuação sistemática é

¹⁷ Alguns Conselhos são consultivos, outros são deliberativos, outros são consultivos e deliberativos e outros ainda são consultivos, deliberativos e normativos (IPEA, 2011)

desenvolvida de forma interligada tecendo uma assimetria dinâmica e sistemática porque deve formar um verdadeiro sistema: o Sistema de Garantia de Direitos – SGD.

A resolução nº. 113, do CONANDA, veio disciplinar os parâmetros para institucionalização e fortalecimento do SGD da Criança e do Adolescente, normatizando, em seu art. 5º, que a garantia dos direitos da criança e do adolescente será exercida pelos componentes do SGD em rede e em três eixos estratégicos. A referida norma aponta que

[...] o eixo da defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente; o eixo da promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente; e o eixo do controle da efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente (BRASIL, 2006b).

A execução da medida socioeducativa se encontra no segundo eixo proposto pela resolução nº 113, do CONANDA, ou seja, no eixo da promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente. Trata-se de uma política pública destinada ao adolescente que deve ser desempenhada de maneira transversal e intersetorialmente e que traz algumas implicações em seu desenvolvimento, expostos nos incisos do § 3º, do art. 14, da referida resolução:

I - na satisfação das necessidades básicas de crianças e adolescentes pelas políticas públicas, como garantia de direitos humanos e ao mesmo tempo como um dever do Estado, da família e da sociedade;
II - na participação da população, através suas organizações representativas, na formulação e no controle das políticas públicas;
III - na descentralização política e administrativa, cabendo a coordenação das políticas e edição das normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dessas políticas e dos respectivos programas às esferas estadual, Distrital e municipal, bem como às entidades sociais; e
IV - no controle social e institucional (interno e externo) da sua implementação e operacionalização (BRASIL, 2006b).

O modelo de responsabilização que privilegia as práticas pedagógicas em detrimento de práticas punitivistas se apresentou como um grande desafio aos atores do sistema de garantia de direitos. Nesse cenário desafiador, em 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, em conjunto com o CONANDA, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), promoveu um encontro entre os atores do Sistema de Garantia de Direitos para um diálogo nacional sobre a execução das medidas socioeducativas (CONANDA, 2006).

Esse processo de diálogo resultou em duas ações fundamentais para a socioeducação. A primeira foi a aprovação em assembleia do CONANDA da resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, nomeada e conhecida como Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Este documento teórico-operacional se constituiu como parâmetro para implementação das medidas socioeducativas no país e representou importante avanço para a sua execução. A segunda foi a apresentação de projeto de lei (CONANDA, 2006b) ao Plenário da Câmara dos Deputados. O PL 1.627/2007 teve como relatora a deputada Rita Camata, que, após tramitação, mudanças e novas discussões sobre seu texto, foi aprovado como lei nº 12.594, em 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE - e que ficou conhecida como Lei do SINASE.

Fruto da luta de setores progressistas da sociedade brasileira, defensores de direitos humanos da população infanto-juvenil no país, tanto da sociedade civil, especialistas da área, trabalhadores do atendimento socioeducativo e alguns setores de governos estaduais e federal, à época sob a gestão federal do Partido dos Trabalhadores-PT, resultou na conquista de mais um instrumento jurídico importante para os direitos dos adolescentes. Esses setores, por meio de um conjunto de debates, deram corpo e maior concretude aos objetivos das medidas socioeducativas, aos seus princípios, e, ainda, quanto a parâmetros para o atendimento destinado ao adolescente autor de atos infracionais, caminhando na direção e intenção de tornar a socioeducação uma política pública, tal como disposto no texto do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, mas que, como apresentamos anteriormente, ainda não se efetivou na prática.

A socioeducação é imprescindível como política pública específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes (Brasil, 2013, p. 8).

Nesse sentido, vemos a relevância da participação da sociedade e maior democratização dos processos de decisão, visto a contribuição realizada na elaboração da lei 12.594/2012 quanto à perspectiva de garantia de direitos assegurada nas normativas que foram desenhadas naquele momento histórico. Por outro lado, é importante assinalarmos a ausência de parâmetros básicos para a devida

implantação e implementação de suas ações em níveis político-administrativo e financeiro, deixando um “vazio” no que tange aos mecanismos necessários para sua operosidade no âmbito do pacto federativo, enquanto uma política pública efetiva. Essa ausência se reflete na conjuntura atual do sistema socioeducativo, que expusemos anteriormente e que obstaculariza a materialização de um verdadeiro sistema integrado e, com isso, fomenta a ausência de efetivação de muitos direitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

É necessário se considerar também que, apesar de o SINASE prever os critérios para o financiamento, estes ficam a cargo de os entes federados se articularem para as previsões orçamentárias e destinação de recursos dos Fundos da Criança e do Adolescente, nas três esferas de governo. Cabe ressaltarmos que o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo não tem nenhuma previsão de recursos nele estabelecidos, deixando os custos a cargo dos Estados e municípios que são os entes federados que têm o dever de executar as medidas socioeducativas, em seus territórios. Esses fatores contribuíram para a ocorrência do que foi constatado pelo CNMP no panorama das medidas socioeducativas (BRASIL, 2019) e também indicado pela última avaliação do SINASE realizado pela UFRGS/CEGOV em parceria com MMFDH e PNUD (CEGOV, 2020), a saber, de que o governo federal pouco contribui financeiramente para a implementação das medidas socioeducativas, como demonstrado no item anterior.

Retornando ao contexto da aprovação da lei 12594/2012 e, com isso, possamos olhar com cuidado para esse acontecimento na socioeducação, identificamos alguns atores envolvidos nesse processo, pessoas, instituições e movimentos sociais que se destacaram para a aprovação da lei. Temos inicialmente a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e sua Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, o CONANDA e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Essas três instituições mobilizaram a discussão sobre a execução das medidas socioeducativas e, a partir delas, a elaboração do projeto de lei. Mas tivemos também a deputada federal Rita Camata que foi indicada como relatora do PL e quem requereu audiências públicas com segmentos da sociedade e atores envolvidos na execução das medidas para discutirem e construírem coletivamente o texto.

Dentre os representantes convocados, destacamos os nomes de Olympio de Sá Sotto Maior Neto, procurador geral de Justiça do Ministério Público do Estado do

Paraná, defensor e militante dos direitos da criança e do adolescente; João Batista Costa Saraiva, juiz de Direito do Rio Grande do Sul, estudioso e importante escritor sobre a área de justiça da infância e da adolescência; Silvana Gallina, que naquele momento era presidente do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD); representantes do movimento social e de entidade internacionais sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; Flávio Américo Frasseto, defensor público do Estado de São Paulo, estudioso e escritor sobre justiça na área da infância e adolescência. Salientamos que essas pessoas envolvidas nas discussões são reconhecidamente representantes de setores progressistas da sociedade e que se colocam como defensores dos direitos humanos das crianças e adolescentes no Brasil e, portanto, interessadas na construção de um regramento para a execução das medidas socioeducativas, que estivessem em consonância com a Constituição Federal de 1988, como com o ECA.

A respeito das audiências públicas, é importante elucidarmos que elas foram pensadas para o debate e construções de projetos de lei, assim, são espaços democráticos instituídos pela CF/88 nos quais se podem argumentar e defender propostas e projetos e, com isso, conquistar apoio para a aprovação destes. Bento (2003) lembra que a ideia é construir consensos sobre a formulação e implementação de políticas públicas e destaca:

[...] enquanto virtudes democráticas e republicanas do instituto a necessidade de sua composição plural e paritária, isto é com igual representação dos interesses envolvidos, por um lado; por outro, a natureza consensual e pública dos acordos, tornando-os instrumentos privilegiados para resolução de conflitos; e, por fim, seu caráter deliberativo, implicando partilha do poder, em que a sociedade civil tem não apenas poder de criticar ou opinar, mas de decidir (BENTO, 2003, p. 232).

Apesar disso, da mesma forma que o processo de democratização do Estado brasileiro não ocorreu sem contradições, dado o movimento contrário de implementação de políticas neoliberais, tal como discorreremos no capítulo anterior, a força desse movimento não deixaria o ECA incólume. As mudanças almejadas pela lei 8.069/90 se depararam com estruturas antigas e uma cultura institucional ainda arraigada nos princípios e valores que regiam a doutrina da situação irregular e que, portanto, se refletem em alterações superficiais que se demoram na alteração efetiva da realidade. As contradições se evidenciam, entre outros fatores, na previsão de

cofinanciamento entre os três níveis de governo, federal, estadual e municipal, e a sua não efetivação por parte do governo federal, sobrecarregando Estados e municípios com a execução, como exposto outrora.

Da mesma forma, mediante as mesmas regras democráticas, outros segmentos da sociedade estabeleceram disputas ideológicas em torno da política para a infância e adolescência no Brasil, com movimentos contrários ao avanço da política, empreendendo esforços para a sua regressão no campo dos direitos, no âmbito do Estado democrático, como pudemos observar no item 2.1, quando abordamos as iniciativas de parceria público/privada nos Estados de Santa Catarina e Minas Gerais. Cumpre destacarmos que o ECA, as normativas do CONANDA e o SINASE constituem avanços importantes, do ponto de vista jurídico, da institucionalidade dos direitos dos adolescentes autores de atos infracionais, o que nada quer dizer, per si, no campo da materialidade.

Zanella (2014) discorre a respeito de como o uso de eufemismos se tornou habitual na década de 1990; os termos utilizados pelas novas legislações passaram a ser adequados, substituindo termos considerados inadequados para a nova perspectiva democrática por termos mais palatáveis, sem que isso representasse, de fato, uma mudança efetiva. Zanella (2018) assevera que o processo de desinstitucionalização de crianças, preconizado pelo ECA, tem como fundamento questões de foro econômico, sustentadas pela política neoliberal que se instalava no país na época. Compreende, ainda, que muito do que o ECA institui como política de atendimento socioeducativo guarda relação estreita como o estabelecido pela FUNABEM¹⁸, demonstrando uma convivência harmônica entre o velho e o novo. A autora destaca, ainda, os debates nos espaços públicos a respeito da necessidade de reformas da lei, para que a intervenção com adolescentes autores de atos infracionais se torne mais incisiva (ZANELLA, 2018).

Seguindo o lastro das tarefas estabelecidas pelos atores no encontro de 2004, temos a lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que regulamentou a execução das medidas socioeducativas, instituindo o Sistema Nacional de Atendimento

¹⁸ Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – FUNABEM, instituído através da Lei 4.513/1964, tinha como objetivo instituir a Política nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM, que, em tese, substituiu o tratamento repressivo pelo tratamento terapêutico considerando a conduta antissocial como uma patologia social, acreditando que o atendimento biopsicossocial reverteria o quadro de criminalidade instaurado entre as crianças em situação irregular, em especial, os delinquentes. (COSTA; PINHEIRO, 2016, p. 15).

Socioeducativo (SINASE). Tal como apontado anteriormente, essa lei é resultado de um processo de construção coletiva, de debates e disputas ideológicas de diferentes setores da sociedade, tendo em vista que foi discutida em reuniões técnicas, seminários nacionais e consultas aos atores do campo de atuação. O texto construído foi referendado pelo CONANDA e apresentado ao Congresso Nacional, passando por alterações na Câmara dos Deputados, por audiências públicas até alcançar aprovação e ser encaminhado ao Senado, sendo que, nessa etapa, suscitou poucas discussões e modificações seguindo para sanção presidencial com poucos vetos (FRASSETO *et. al.*, 2012).

A Lei do SINASE, como ficou conhecida, e a resolução do CONANDA nº 119/2006 constituem importantes marcos normativos, políticos, conceituais e jurídicos para a implementação dos direitos humanos na execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais, endossando os princípios contidos em documentos nacionais e internacionais de direito da criança e do adolescente tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude e nas Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens com Restrição de Liberdade. Os objetivos dessas normativas são trazer avanços para a discussão do tema e efetivar uma política que contemple os direitos humanos.

Assim, o cenário no qual a lei 12.594/2012 foi promulgada reflete uma conquista no campo jurídico-formal, fruto do processo de democratização, mediante as lutas dos setores da sociedade que defendem os direitos humanos na área da infância e adolescência, particularmente no âmbito da execução das medidas socioeducativas, tendo em vista, conforme disposto acima, o debate realizado por diversos segmentos da sociedade e governo antes da lei ser sancionada. Sublinhamos que, nesse processo, as reuniões do CONANDA com a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e com representantes da sociedade civil ocorreram durante os governos do Partido dos Trabalhadores e se mostraram importantes espaços de discussão e deliberação sobre o texto que foi encaminhado para o Legislativo.

Frasseto *et al.* (2012) sinalizam que a Lei do SINASE emerge em um momento em que já se vinha sentindo a necessidade de aperfeiçoamento em algumas

áreas que ainda careciam de orientação e padronização visto que não haviam sido definidas pelos documentos existentes até então tais como recursos financeiros, gestão dos programas e políticas, operatividade socioeducativa e normatização da execução, entre outros. Os autores, à época, consideraram ponto de destaque, no texto da lei 12.594/2012, a definição dos objetivos legais das medidas socioeducativas, visto que se apresenta como um “poderoso referencial de interpretação” da norma, indicando a possibilidade de impactar no processo de planejamento até o atendimento do adolescente.

Em outra perspectiva, Costa e Guedes (2017) problematizam a relação do binômio educação e punição partindo da ideia de que direitos humanos contribui para a emancipação humana, visto que estabelecem diretrizes para as normativas das políticas de proteção social, fundamentais para a igualdade do Estado Democrático de Direito. Contudo, apontam os autores, a emancipação humana visada pela promoção dos direitos humanos “tem seus contornos delimitados pela sociabilidade burguesa na qual nascem” (COSTA; GUEDES, 2017, p. 109) e, portanto, apresenta limitações, considerando o movimento contraditório do capital, e localizam sua fragilidade na degradação do Estado Social em Estado Penal. Segundo os autores, sustentados nas ideias de Wacquant (2003), o abandono das políticas sociais gera insegurança material à população e, conseqüentemente, o argumento do fortalecimento e a ampliação do encarceramento se põem, estando proporcionalmente relacionados à diminuição do Estado Social com a dilação do Estado Penal.

Retornando a Frassetto *et al.* (2012), a respeito do SINASE, os autores ressaltam, ainda, a decisão do legislador, em seus pontos de vista acertados, em não definir a medida, mas como ela deve ser, uma vez que explicitar os objetivos da intervenção orienta a ação sem, no entanto, engessá-la. Vejamos, então, os objetivos declarados pela lei:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às conseqüências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;
- e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Apesar do olhar otimista dos autores com o acontecimento da lei 12.594/2012, a produção recente evidencia ainda muitos impasses para a sua materialização, como demonstram Faermann e Nogueira (2017), com base em dados de relatórios do Conselho Nacional do Ministério Público (2013), do Fundo das Nações Unidas (2011) e do Ministério Público do Distrito Federal, segundo os quais, ainda há superlotação de unidades socioeducativas do Brasil, condições insalubres para a permanência de adolescentes, baixo índice de desenvolvimento humano entre adolescentes em conflito com a lei e ausência de projeto de vida e expectativa de futuro - alguns dos aspectos sublinhados pelos autores. Segundo estes,

Os dados mencionados neste artigo revelam que o cumprimento das medidas socioeducativas, especialmente as de privação de liberdade estão aquém das balizas estabelecidas pelo ECA e pelo SINASE. Os espaços que deveriam ser de ressocialização, mais se assemelham a presídios, com índices de superlotação em alguns Estados brasileiros, e com poucas oportunidades de formação educacional e profissional, demonstrando que o sistema socioeducativo ainda não incorporou em sua prática os avanços conquistados na legislação, demandando ações concretas para sua reformulação e aperfeiçoamento (FAERMANN; NOGUEIRA, 2017, p. 29-30).

Dentre os avanços apontados por Frasseto *et al.*, (2012), há também o planejamento de gestão na medida em que este institui, enquanto competência da União em parceria com Estados, Distrito Federal e municípios, a elaboração de Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo, prevendo articulação de ações nas áreas do trabalho, cultura, esporte, saúde, educação e assistência social (FRASSETO *et al.*, 2012). O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo – PNAS - em vigor, foi elaborado em 2013 e sua vigência acabará em 2023. Como o próprio documento enfatiza, ele é “expressão operacional dos marcos legais do Sistema Socioeducativo, traduzido por meio uma matriz de responsabilidades e seus eixos de ação” (BRASIL, 2013, p. 6), sendo um de seus eixos estratégicos o da participação cidadã.

Nesse sentido, encontramos, enquanto um dos princípios ordenadores das ações socioeducativas, a participação social e a gestão democrática; nas suas diretrizes, o elemento participativo também está presente, no que se refere ao planejamento individual de atendimento, que deve contemplar a participação do adolescente e sua família, no plano em si, no incentivo ao protagonismo, à participação e autonomia de adolescentes e das famílias destes e nos aspectos de gestão que devem contemplar a participação da família na condução da política (BRASIL, 2013).

Dentre os objetivos a serem alcançados com o plano, identificamos aqueles que se referem, de alguma forma, aos processos democráticos participativos, entre eles, temos a implantação de comitês intersetoriais do SINASE; a inserção de representantes das políticas socioeducativas em comitês de prevenção e combate à tortura; a implantação de instrumentos e mecanismos de participação que fortaleçam o controle social, dentre as quais destacamos o incentivo à participação autônoma dos/as adolescentes na construção e implementação da proposta socioeducativa na execução de todas as MSE e em todos os âmbitos (estadual, municipal e nas unidades socioeducativas); e a estimulação à participação dos/as adolescentes em cumprimento de MSE nos órgãos colegiados de políticas públicas (BRASIL, 2013).

O Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná – PEAS - foi elaborado em 2015 para o decênio 2015-2024 e deve ser compreendido como “instrumento de construção da Política de Socioeducação no Paraná”, elaborado a partir das diretrizes e eixos estabelecidos pelo PNAS e que estabelece como objetivo geral

Direcionar a construção do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo e da Política de Socioeducação para o decênio 2015-2024 de modo a articular as políticas setoriais para o atendimento aos/as adolescentes e jovem-adultos em cumprimento de medidas socioeducativas, qualificando as ações, criando mecanismos eficazes de gestão, **favorecendo a participação dos/as adolescentes e o controle social**, e superando limites atuais dos sistemas de justiça e segurança pública (PARANÁ, 2015, p. 21 grifo nosso).

Em relação aos objetivos específicos, destacamos aqueles que se relacionam ao escopo desta pesquisa: a criação de mecanismos de participação dos/as adolescentes do sistema estadual socioeducativo na gestão e avaliação do sistema; a instituição de uma política de avaliação do sistema socioeducativo estadual; a criação de mecanismos para mobilizarem a opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade; e a instituição de mecanismos de controle social na gestão e avaliação do sistema socioeducativo estadual. Enquanto princípios e diretrizes, sublinhamos o incentivo do protagonismo, participação e autonomia de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e das famílias destes (PARANÁ, 2015).

Elencamos, ainda, as metas estabelecidas pelo PEAS que se associam ao nosso objeto de estudo:

Proporcionar atividades de integração, como oficinas temáticas, para as famílias dos/as adolescentes em cumprimento de MSE inclusive para aqueles/as oriundos de outros municípios, de modo que a família seja coparticipante no processo pedagógico desenvolvido nos programas de atendimento tanto do meio aberto quanto do fechado;

Estimular a participação dos/as adolescentes em cumprimento de MSE nos órgãos colegiados de políticas públicas, em especial no CEDCA e nos CMDCA – SEJU e CEDCA;

Incentivar a participação autônoma dos adolescentes na construção e implementação da proposta socioeducativa na execução de todas as MSE SEJU;

Incentivar a participação qualificada dos adolescentes nos conselhos escolares, por meio de curso de formação de conselheiros escolares adolescentes SEED SEJU;

Oportunizar a inserção dos adolescentes nas Ouvidorias e Corregedorias de Socioeducação SEJU;

Oportunizar a participação dos adolescentes em cumprimento de MSE em eventos que versem sobre direitos da criança e do adolescente SEJU;

Realizar grupos de integração entre adolescentes e seus familiares desenvolvendo temas referentes à promoção da igualdade nas relações de gênero e étnico-raciais, direitos sexuais, direito à visita íntima, abordagem e o tratamento sobre o uso indevido de drogas e saúde mental (PARANÁ, 2015, p. 174-185).

Vemos, com isso, que a gestão democrática e participativa dos diferentes sujeitos, tanto dentro da instituição quanto fora, está contemplada nos planos nacional e estadual de atendimento socioeducativo, significando a consonância destes com os dispositivos legais já mencionados. O que esta pesquisa investiga é como essas previsões de gestão democrática se efetivam no contexto dos centros de socioeducação, pois, conforme nosso entendimento, o qual temos demonstrado ao longo desta dissertação, apesar de os avanços jurídico-políticos serem importantes e necessários, eles por si só não modificam a realidade das coisas.

O financiamento das medidas socioeducativas é fator importante para nossa análise, visto que é por meio de recursos financeiros que se pode dar ou não materialidade aos direitos preconizados, a depender de como se investe na socioeducação, se em políticas sociais que atenderão às necessidades humanas dos adolescentes e suas famílias, ou se em construção de mais unidades, que vão demonstrar a direção por uma política de aprisionamento e segregação dos adolescentes autores de atos infracionais. Como já foi apontado anteriormente, o governo federal pouco contribui com recursos financeiros para a execução das medidas, vejamos, então, qual a previsão de recursos no âmbito estadual e de que forma acontecem os repasses aos municípios.

O PEAS-PR 2015-2025 dedica o item 7.4 para explicitar a fonte de recursos utilizados pelo Estado do Paraná nas ações com as medidas socioeducativas. O plano

informa que, para as medidas socioeducativas do meio fechado, os recursos indicados são das Fontes de Recursos do Tesouro Estadual, vinculadas ou não vinculadas, às quais está alocada sua execução, atualmente Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho - SEJUF. O documento explica que as fontes não vinculadas são aquelas que arrecadam impostos, taxas e contribuições e suprem principalmente a manutenção das unidades, considerando as necessidades básicas de alimentação, vestuário, energia elétrica, água, remuneração de pessoal, entre outros. As fontes vinculadas remetem aos recursos vindos do Fundo Estadual para a Infância e Adolescência – FIA - e que são indicados para ações de

[...] formação inicial e continuada dos/as servidores/as, qualificação profissional dos/as adolescentes, construção e reformas das unidades de atendimento, aquisição de equipamentos para os CENSE e Casas de Semiliberdade, passagens para visitas de familiares aos/às adolescentes, projetos de cultura, esporte e lazer, repasse de recursos para municípios e entidades para atendimento da semiliberdade e sistemas de informação (PARANÁ, 2015, p. 105).

Ainda, segundo o documento, os recursos do FIA são acessados a partir de plano de ação que reflete a Proposta Orçamentária do FIA, que é apresentada ao Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente – CEDCA - para deliberação; posteriormente, é feita a apresentação de relatórios financeiros mensais dos recursos utilizados, sendo que a aprovação da prestação de contas ocorre anualmente. Também são feitos projetos específicos para captação de recursos do FIA; o CEDCA acompanha e monitora tanto os recursos vinculados como os não vinculados às ações do SINASE.

Em relação ao meio aberto, consta a informação de que são utilizados recursos do FEAS/PR, visto que a execução das medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade ocorre pelos CREAS e CRAS, e os repasses são feitos de forma automática, conforme previsão na lei 17.544/2013, regulamentada pelo decreto 8.543, de 17/07/2013.

Outro aspecto que Frasseto *et al.* (2012) apontam como importante avanço que a lei 12.594/2012 trouxe para a execução da medida socioeducativa foi descrever a centralidade do processo no adolescente, colocando-o como protagonista do seu projeto de vida. Contudo, os avanços normativos enfrentam os obstáculos do cotidiano das unidades de privação de liberdade e suas velhas estruturas conservadoras e

neoliberais que sustentam, na maioria das vezes, o reforço do Estado Penal em detrimento do Estado Social. Como conclui Peixoto (2016),

As unidades de internação para cumprimento de medidas socioeducativas no país são, em sua maioria, instituições totais, com disciplinas punitivas e práticas perversas. Ou seja, são ações sancionatórias. Nestas condições, o cárcere desses jovens se converte em um duplo castigo, já não basta 'pagar pelo delito', há uma conversão em condenação permanente quando o jovem sai, o estigma de delinquente irá acompanhá-lo, que transcende o tempo de cumprimento da pena (PEIXOTO, 2016, p. 223).

Para Veronese e Lima (2009), é importante destacarmos a previsão de responsabilização de gestores, operadores e entidades de atendimento, com sanções administrativas e criminais, bem como a obrigatoriedade de elaboração de regimentos internos, com previsão de normas disciplinares, sujeitas aos princípios de tipificação, instauração de processo disciplinar formal, oitivas, sanções com tempo determinado, exame de causas e circunstâncias que atenuem, agravem ou eliminem a sanção. As autoras afirmam que essas duas assertivas da lei são fundamentais para se agir contra diversas arbitrariedades que ocorrem dentro dos muros da privação de liberdade em todo o país. Outrossim, sublinhamos os princípios que devem reger as práticas socioeducativas, reforçando que os pilares da política pública de socioeducação estão sustentados nos direitos humanos, tal como podemos ler no art. 35, I a IX, da lei 12.594/2012:

Legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto; excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos; prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; proporcionalidade em relação à ofensa cometida; brevidade da medida em resposta ao ato cometido; individualização, considerando-se a idade, capacidades circunstâncias pessoais do adolescente; mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida; 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 fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012, p. 402).

Por outro lado, as forças contrárias aos direitos e à proteção integral de adolescentes autores de atos infracionais sempre existiram. Vindo dos setores mais conservadores da sociedade e se manifestando a favor da redução da maioria penal e da criminalização da juventude, temos o primeiro projeto para alteração da CF/88, em seu artigo 228, com a proposta de reduzir a maioria penal de 18 para

16 anos. A PEC 171/93 foi apresentada ao Legislativo em 1993, de autoria do deputado federal Benedito Domingos, do PP/DF, apenas três anos após a promulgação do ECA. Podemos até pensar que o movimento conservador não se mostrou com força suficiente até o momento para se instituir, visto que não conseguiu impedir a promulgação da lei 12.954/2012, contudo as forças permanecem atuantes, pois, posteriormente à PEC 171/1993, pelo menos outras 30 propostas de emenda à Constituição versando sobre a redução da maioria penal foram requeridas no Congresso Nacional à época.

Vemos, também, a presença da força conservadora em atuar na ausência de materialização daquilo que está preconizado nas legislações vigentes e normatizações, tal como apontado por diversos autores e relatórios: a ausência de financiamento do governo federal; a presença forte dos aspectos sancionatórios em detrimento dos aspectos socioeducacionais, dos recursos empregados na construção de novas unidades e poucos recursos em políticas sociais; a falta de adensamento da política de educação e profissionalização para adolescentes em conflito com a lei; a ausência de programas de inserção no mercado de trabalho, políticas de proteção às famílias dos adolescentes; enfim, a falta de acesso às políticas de habitação, saúde, educação, profissionalização, convivência familiar e trabalho.

Tal como advertido anteriormente a respeito do ECA, que recebeu sua parcela de influência dos ideais neoliberais, o SINASE também não saiu ileso do acontecimento do neoliberalismo no Brasil. Peixoto (2016) adverte que, para além dos importantes avanços que a lei trouxe para a política, o SINASE é também um mecanismo de regulação da punição, inscrito na lógica do controle social a serviço do capital. Afirma o autor: “[...] todos os profissionais que atuam nas medidas socioeducativas, judiciário, ministério público, defensoria, [...] são agentes a serviço desse Sistema de Controle Social, e suas tarefas giram em torno de manter a ordem social” (PEIXOTO, 2016, p. 119).

O autor discorre sobre a lógica punitivista das medidas socioeducativas e de como elas atendem aos interesses do capitalismo e que não há como se deixar uma unidade “boa”, ela sempre será um lugar ruim. Conclui pela responsabilidade do Estado em garantir aos adolescentes acesso aos direitos individuais fundamentais para o seu desenvolvimento integral como cidadão capaz de “ser, pensar, conviver e produzir de maneira crítica, responsável e participativa na sociedade” (PEIXOTO, 2016, p. 228). Corroborando essa análise, temos a conclusão de Farias (2020), após

assistir ao documentário “Central: o poder das facções no maior presídio do país” e se chocar com a fala do carcereiro de que o sistema se mantém para que outras pessoas possam ir ao shopping: “Ora, esse sistema é mantido para instituir/preservar a exclusão, indicando se tratar do complemento de um sistema de exclusividade, ou seja, a exclusão é o correlato de um sistema de exclusivos, posicionando o mundo como de pertencimento a poucos” (FARIAS, 2020, p. 106)

Com isso, verificamos que as normativas existentes até o momento em torno da execução das medidas socioeducativas são produtos de muita reflexão, disputa e contradições, tendo como os principais marcos da construção dessa política pública ao longo dos anos o ECA, a resolução nº 119, do CONANDA, e a Lei do SINASE. Os avanços são evidentes e se mostram como instrumentos fundamentais para a continuidade da luta pela garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. Contudo, é essencial que o olhar sobre a política seja crítico, que possamos ver para além da superfície e perceber que aquela está sustentada no contexto democrático liberal, das regras do jogo de Bobbio (1986). Na nossa perspectiva estamos distantes do almejado, de uma democracia substantiva. Para tanto, é necessária uma mudança radical, é mister que a sociedade se transforme e que as mudanças possam ser substantivas e não substanciais, como assevera Mézáros (2015), e que a democracia possa sair da formalidade.

Como vimos, os principais documentos norteadores da execução das medidas socioeducativas no país são permeados e influenciados pelo contexto da época em que emergiram - de democratização e valorização da cidadania -, características que se refletiram na elaboração e implementação e continuam a refletir na execução das referidas medidas nos Estados e municípios e que contêm, na sua forma de expressão material, os limites próprios do modelo de democracia e cidadania formais. Não obstante, devemos considerar que, na relação de forças, o Estado democrático liberal representa um avanço em termos de emancipação política, ainda que se coloque distante do horizonte da emancipação humana, tal como indica a crítica marxiana aos limites do Estado burguês.

Segundo Peixoto (2016), o ECA traz a proposição de um novo modelo de gestão da socioeducação, sustentada nos ideais da democracia e participação popular. Sublinha que os Conselhos de Direitos, previstos no artigo 88, definem a política e são responsáveis pela gestão dos recursos destinados à política para infância e juventude. Esses conselhos são espaços públicos democráticos por serem

compostos de forma heterogênea e diversificada e devem se configurar como “[...] espaços de negociação de conflitos em torno de projetos que expressam interesses políticos diversos” (RAICHELIS, 2003, p. 22).

Peixoto (2016) salienta o papel dos gestores do SGD, que, ao longo dos anos de luta pela democratização no país, criaram, na década de 1980, o Fórum Nacional de Dirigentes de Políticas Estaduais para a Criança e ao Adolescente - FONACRIAD, que participou ativamente da elaboração, aprovação e consolidação do ECA. Segundo o autor, que foi por duas gestões, em 2009 e 2010, presidente do FONACRIAD, esse fórum tem importante papel na defesa dos direitos da criança e do adolescente, é formado por gestores de todos os Estados brasileiros, responsáveis pela política de socioeducação com compromisso ético e político de garantia e defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

A resolução nº 119 também apresenta a socioeducação, do ponto de vista da sua implementação, como uma política pautada pelos princípios democráticos, orientada pela necessidade de “[...] efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras” (CONANDA, 2006, p. 23), para que se concretize a proteção integral dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa. O atendimento socioeducativo deve ser regido por diversos princípios, dos quais destacamos o de gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (CONANDA, 2006).

Já na lei 12.594/2012, os processos democráticos emergem a partir da perspectiva da execução da política, estabelecendo que o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo deve ser elaborado em parceria com Estados, Distrito Federal e municípios; O Plano Estadual de Atendimento deve estar em conformidade com o plano nacional e o Plano Municipal de Atendimento, em conformidade com o estadual e o nacional e todos eles devem ser submetidos à deliberação do CONANDA, ou seja, contar com a participação e deliberação de representantes da sociedade civil. Essa lei prevê também a efetiva participação do adolescente e sua família na elaboração do instrumento de planejamento e avaliação que compõe o processo socioeducativo de cada adolescente para o alcance dos objetivos da medida.

Não obstante todas as conquistas estabelecidas pelos instrumentos jurídicos já mencionados, concorrendo lado a lado a eles temos movimentos regressivos e conservadores que lutam pelo enrijecimento das leis, pela reforma desta, ampliando

seu caráter punitivo e rompendo com a garantia dos direitos humanos dos adolescentes. Nesse sentido, vimos serem apresentados, ao Congresso Nacional, diversos projetos de lei – PL - com proposições para aumentar o período de internação máximo de três anos para oito anos ou dez anos e outras propostas que visam reduzir a maioria penal para 14 anos, 15 anos e 16 anos. Todas elas vão contra o disposto no ECA e no SINASE, desconsideram a realidade dos adolescentes privados de liberdade e tornam a medida socioeducativa de internação mais incisiva, atingindo massivamente adolescentes pobres e periféricos.

Os avanços da política pública de socioeducação a partir do ECA, CONANDA e SINASE são inegáveis, deram direcionamentos importantes, contribuíram para a qualificação dos serviços, normatizaram aspectos fundamentais sem os quais ainda estaríamos nas sombras do menorismo. Contudo, como dito anteriormente, mudanças jurídicas não significam necessariamente mudanças materiais, substantivas. Como mostramos, ainda é possível identificarmos os traços do menorismo em muitas práticas, concepções, resistências à mudança e movimentos dos setores mais conservadores da sociedade. É necessária, portanto, a manutenção da defesa da democratização e da participação para que os ideais democráticos e reflexões críticas possam encontrar espaços profícuos de disseminação, pelo fortalecimento dos espaços de participação e deliberação.

Consideramos, ainda, que essa é uma pauta que está completamente aberta, especialmente na conjuntura que vivemos, e mais do que nunca a defesa da democracia, mesmo que nos limites do Estado capitalista, é uma responsabilidade que assumimos. Defendê-la no contexto da privação de liberdade de adolescentes é mais do que isso, é um compromisso ético e político de que não podemos abrir mão.

2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS UNIDADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES NO PARANÁ: UM DEBATE NECESSÁRIO NO “CHÃO DA FÁBRICA”

Escolher iniciar este tópico, que tratará da gestão democrática das unidades socioeducativas, mostrando quem são os adolescentes que pisam no “chão da fábrica” das unidades, é deliberado. Demarca a posição de que, quando estudamos, pensamos e/ou trabalhamos em uma unidade socioeducativa, há algo imprescindível a fazermos: conhecer a população atendida. Isso quando pensamos uma gestão democrática que se dá de baixo para cima. Assim, problematizamos sobre as

demandas que se materializam no “chão da fábrica” da socioeducação. Conhecer o que necessitam, o que desejam e o que pensam os adolescentes em conflito com a lei é indispensável para uma gestão democrática substantiva.

Outro aspecto importante a ser elucidado, antes de seguirmos, é o uso da noção de “chão de fábrica”. O termo foi utilizado por um dos sujeitos desta pesquisa para se referir ao seu trabalho e à sua forma de compreendê-lo: a partir do “chão da fábrica”. O uso do termo chamou nossa atenção, pois Gramsci utilizou o cenário da fábrica para discorrer sobre a noção de democracia operária, um dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa para abordarmos a categoria de democracia. O autor parte da observação do movimento operário italiano nos conselhos de fábrica de Turim e o identifica como espaço democrático de potencial educativo e de transformação social.

Nesse sentido, entender a realidade da socioeducação, a partir do “chão da fábrica”, é essencial para encontrarmos respostas às questões que o adolescente em conflito com a lei coloca para nós enquanto sociedade. É necessário também nos perguntarmos: o que desejamos para a socioeducação? Aprofundá-la, construindo cada vez mais espaços de privação de liberdade, mais grades, mais segurança, mais exclusão, ou superá-la, fomentando, de fato, espaços educativos, criativos, com capacidade de transformar dores em vidas. Queremos reforçar o que está posto ou construir algo novo que se apresente como potencialidade de transformação?

Dito isso, podemos seguir apresentando os dados que nos mostrarão quem são os adolescentes privados de liberdade. Decidimos por comentar a maior incidência de alguns aspectos que entendemos como relevantes para a análise, sendo eles a idade, escolarização, composição familiar e número de membros da família, renda, raça/cor, segundo os dados divulgados no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná 2015-2024 (2015).

Com relação à faixa etária, a maior parte dos adolescentes privados de liberdade no Estado tem idade entre 16 a 17 anos, seguida por jovens de 18 anos. Em relação à escolaridade, apenas em 2014, o público de adolescentes em privação de liberdade que estavam matriculados antes da apreensão é maior do que os adolescentes em situação de evasão escolar; nos demais anos, 2009 a 2013, sempre o quantitativo de adolescentes que estavam fora da escola no momento da apreensão é superior àqueles que estavam matriculados. Um dado que chamou a atenção dos pesquisadores foi a quantidade de adolescentes que se encontravam nos anos iniciais

de escolarização, ou seja, em processo de alfabetização: considerando especialmente suas idades, demonstram limitações das estratégias de enfrentamento à evasão escolar (PARANÁ, 2015).

Em relação à composição familiar, a maioria dos adolescentes vive apenas com a mãe; outro dado que também se destacou foi o alto número de adolescentes que vivem com outros parentes e não com os pais ou um destes, assim como predominam as famílias que têm entre quatro a seis membros. Considerando a renda, as famílias atendidas no sistema socioeducativo do Paraná possuem, em sua maioria, renda entre menos de um salário-mínimo e três salários-mínimos, com predominância entre aqueles que possuem renda entre um salário-mínimo e dois salários mínimos. E, em relação à raça/cor autodeclarada, verificamos a predominância da população negra/parda nos dois últimos anos da coleta de informações, 2013 e 2014 (PARANÁ, 2015).

Basicamente, a partir das informações disponibilizadas pelo PEAS - 2015-2024 do Paraná, os adolescentes internados são, em sua maioria, da faixa etária de 16 a 18 anos, oriundos de famílias monoparentais, com quatro a seis membros familiares, de renda média de um a dois salários-mínimos, em sua maior parte em situação de evasão escolar com defasagem ano-idade, de raça negra. Quando olhamos para os dados, o que se torna evidente é que o envolvimento de adolescentes com a prática de atos infracionais tem relação muito próxima com a questão social imposta pelo modo de vida capitalista. A questão social deve ser enfrentada com políticas públicas, com o fortalecimento do Estado Social e não com o Estado Penal. Com isso, é necessário considerarmos o posicionamento de Peixoto (2016) sobre o tema da redução da maioridade penal que é uma expressão do penalismo no cenário nacional.

Um reforço necessário e urgente é a posição contrária à redução da maioridade penal. É preciso continuar a luta em defesa da não punição e encarceramento em massa da juventude, é necessário não retroceder em nome dos que tem, cotidianamente, seus direitos violados (PEIXOTO, 2016, p. 223).

Outro aspecto importante a ser observado é de que forma cada Estado vem enfrentando a questão dos adolescentes em conflito com a lei. No Paraná, a atual política de gestão dos Centros de Socioeducação teve início entre os anos de 2003-2006, a partir do diagnóstico realizado pelo Instituto de Ação Social do Paraná – IASP,

em decorrência de diversos fatores, entre eles, os eventos de crise ocorridos em diferentes unidades de privação de liberdade do Paraná em 2004, que tiveram como resultado a morte de adolescentes que estavam sob a tutela do Estado. O IASP era a autarquia que na época se vinculava à Secretaria de Estado do Emprego, Trabalho e Promoção Social, na qual estava inserida a política de socioeducação na época.

No diagnóstico realizado foram identificados alguns problemas centrais, sendo eles o déficit de vagas; rede física centralizada e inadequada; trabalhadores com vínculo temporário; desalinhamento metodológico entre as unidades, ação educativa limitada com programação restrita e pouco diversificada e com isso, resultados precários. Diversas ações foram realizadas com o objetivo de equacionar os problemas encontrados e um destes foi a consolidação da proposta político pedagógica que se materializou no documento teórico-metodológico intitulado “Cadernos do IASP”, composto por cinco cadernos, sendo um deles sobre gestão de centro de socioeducação.

Em 2010 os “Cadernos” foram revisados e receberam uma edição online, disponível no site do Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE - e em 2018 a gestão estadual das medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade lançou novo documento que recebeu o título de “Coletânea - Cadernos de Socioeducação”, também no formato online, que aprofunda as discussões sobre a proposta político-pedagógica, as bases legais, as diretrizes e práticas socioeducativas. A coletânea é composta por nove cadernos e os capítulos que os compõem foram escritos por profissionais do sistema socioeducativo paranaense, pesquisadores, professores e diferentes profissionais que atuaram ou atuam na socioeducação.

Esses documentos produzidos por diferentes gestões do sistema socioeducativo do Paraná, junto com as normativas nacionais e legislações federais que regulamentam a socioeducação, são os principais norteadores do atual trabalho de gestão das unidades de privação de liberdade para adolescentes nesse Estado. Como vimos anteriormente, a política nacional de socioeducação está sustentada nos princípios da CF/88, do ECA e nas diretrizes estabelecidas pelo CONANDA; o conceito adotado é o de “[...] gestão participativa, que demanda autonomia competente e participação consciente e implicada de todos os atores que integram a execução do atendimento socioeducativo” (BRASIL, 2006b, p. 39). Alinhando-se ao estabelecido pelas normativas federais, o Paraná também estabeleceu como

princípios da gestão das unidades de privação de liberdade os de qualidade, de democracia e de descentralização. Segundo a normativa,

A gestão dos Centros de Socioeducação deve estar alinhada às diretrizes administrativas e pedagógicas do sistema nacional e estadual. Cada uma das equipes de trabalho dos Centros dará concretude a essas diretrizes, implementando-as de acordo com seu perfil, habilidades e competências. Como a medida socioeducativa não se opera isoladamente, a articulação com a comunidade local deve enriquecer as atividades dos centros socioeducativos (PARANÁ, 2006, p.18)

Como forma de descentralizar a política e interiorizar a capacidade de atendimentos socioeducativo, as unidades socioeducativas do Paraná estão distribuídas por regiões, sendo elas a região 1, composta pelos municípios de Curitiba, região metropolitana e Ponta Grossa; a região 2, composta pelo município de Londrina e demais municípios da região norte do Estado; e a região 3, que é composta pelo município de Cascavel e demais municípios da região oeste do Estado, como podemos observar na Figura 1.

Figura 2 – Mapa do Paraná separado por regiões de localização dos Centros de Socioeducação do Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE/SEJUF – Paraná – 2020



Fonte: Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE – SEJUF (2020).

Os Centros de Socioeducação são responsáveis pela execução da internação provisória, período em que se apura a autoria do ato infracional, bem como pela execução da medida socioeducativa de internação, que são modalidades distintas, mas que se configuram como privação de liberdade de adolescentes. Elas podem ser executadas na mesma estrutura física, porém com a necessidade de separação dos adolescentes que cumprem uma ou outra medida, conforme disposto no ECA.

Algumas unidades do Estado executam apenas a medida de internação masculina, outra, apenas a medida de internação feminina, outras executam apenas a internação provisória, outras executam a medida de internação masculina e internação provisória masculina, e outras, a medida de internação masculina, internação provisória masculina e feminina, tal como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 - Distribuição das vagas de internação e internação provisória, masculina e feminina no Paraná

(continua)

Região	Município	Unidade	Sexo		Capacidade Instalada				
					IP		I		TOTAL
					M	F	M	F	TOTAL
Região 1 386 vagas	Ponta Grossa	CENSE de Ponta Grossa	M	F	22	8	58	0	88
	Curitiba	CENSE Curitiba	M	F	92	8	0	0	100
	Curitiba	CENSE Joana Miguel Richa	F		0	0	0	30	30
	Fazenda Rio Grande	CENSE Fazenda Rio Grande	M		0	0	30	0	30
	Piraquara	CENSE São Francisco	M		0	0	60	0	60
	São José dos Pinhais	CENSE São José dos Pinhais	M		28	0	50	0	78
Região 2 309 vagas	Paranavaí	CENSE de Paranavaí	M		8	0	20	0	28
	Umuarama	CENSE de Umuarama	M		4	0	13	0	17
	Londrina	CENSE 1 de Londrina	M	F	54	4	0	0	60
	Londrina	CENSE 2 de Londrina	M		0	0	78	0	78
	Maringá	CENSE de Maringá	M		20	0	66	0	86
	Santo Antônio da Platina	CENSE de Santo Antônio da Platina	M		10	0	10	0	20
	Campo Mourão	CENSE Campo Mourão	M		5	0	15	0	20

Quadro 1 - Distribuição das vagas de internação e internação provisória, masculina e feminina no Paraná

(conclusão)

Região	Município	Unidade	Sexo		Capacidade Instalada				
Região 3 326 vagas	Cascavel	CENSE 1 de Cascavel	M		20	0	0	0	20
	Cascavel	CENSE 2 de Cascavel	M		0	0	78	0	78
	Foz do Iguaçu	CENSE de Foz do Iguaçu	M	F	40	3	54	0	97
	Toledo	CENSE de Toledo	M		10	0	15	0	25
	Pato Branco	CENSE de Pato Branco	M		5	0	13	0	18
	Laranjeiras do Sul	CENSE de Laranjeiras do Sul	M		10	0	78	0	88

Fonte: Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE – SEJUF (2020).

Podemos observar, no Quadro 1, que o Paraná possui 19 unidades de privação de liberdade para adolescentes que cumprem período de internação e internação provisória. A região 1 tem seis Centros de Socioeducação e totaliza 386 vagas, sendo o maior número de vagas por região. A região 2 conta com sete Centros de Socioeducação, somando 309 vagas, e a região 3 tem seis Centros de Socioeducação, totalizando 326 vagas. O número total de vagas em unidades de privação de liberdade para adolescentes no Paraná é de 1.021 vagas.

Como vimos, um dos problemas identificados como centrais no diagnóstico realizado entre os anos de 2003 a 2006 foi o déficit de vagas e superlotação das unidades existentes. Para se minimizar a questão, foram construídas cinco novas unidades socioeducativas nas diferentes regiões do Estado, entre os anos de 2006 e 2016, com um novo modelo arquitetônico. As unidades construídas foram, na região 1, Ponta Grossa e São José dos Pinhais; na região 2, Maringá; e, na região 3, Laranjeiras do Sul e Cascavel 2. Inicialmente foram construídos 78 alojamentos em cada unidade, mas em 2010 o Estado reformou as unidades de Ponta Grossa e Laranjeiras do Sul, construindo um alojamento duplo em cada casa, aumentando dez vagas em cada unidade, e em Maringá ampliou em oito vagas do projeto original. Em 2018 foi inaugurada uma unidade para substituir a unidade de Cascavel 1, com o

objetivo de equacionar a questão da inadequação da estrutura física daquela unidade, mas o projeto arquitetônico utilizado foi diferente e a nova unidade tem capacidade de atendimento para até 40 adolescentes. Abaixo temos o primeiro modelo arquitetônico utilizado.

Foto 1: Centro de Socioeducação de Laranjeiras do Sul



Fonte: Jornal Gazeta do Povo (2008).

A dinâmica funcional do trabalho está organizada em torno de três eixos principais, sendo eles o administrativo, o técnico e o de segurança, conforme consta no Caderno “Gestão de Centro de Socioeducação”. Nesse contexto, o gestor da unidade supervisiona todas as áreas e está submetido à gestão estadual da política de socioeducação, que, neste momento, denomina-se Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE - e está vinculado à Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Família – SEJUF.

Segundo Silva *et al.* (2018), as unidades do Paraná estão organizadas em três grandes áreas de atuação, a administrativa, a técnica e a de segurança, que agregam diversos serviços. A direção do CENSE tem a função de supervisionar todas as áreas e está vinculado diretamente ao Departamento de Atendimento Socioeducativo - DEASE. A área administrativa é composta por profissionais com formação superior em Administração e de nível médio; a área técnica, por

profissionais com formação superior em Pedagogia, Terapia Ocupacional, Odontologia, Medicina, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social, e a área de segurança é formada por profissionais de nível médio.

Os parâmetros orientadores da organização e gestão das unidades estão sustentados, como assinalado anteriormente, nos preceitos legais da CF/88, ECA, SINASE e diretrizes do CONANDA e instituem a gestão participativa a partir de instrumentos de gestão, espaços de análise, debate e deliberação e a efetiva participação dos atores tanto nos espaços institucionais internos de decisão, quanto nos espaços externos de participação das políticas públicas. Segundo Costa e Zeneratti (2018), o modelo de gestão democrática estabelece um processo de compartilhamento de decisões e deliberações entre diferentes níveis da gestão, compreendendo desde a gestão nacional da política até a gestão dos processos socioeducativos do adolescente. Os autores assinalam que, para a efetivação deste modelo de gestão, é importante a criação de espaços de comunicação.

Os instrumentos de gestão podem ser identificados no projeto político pedagógico, no regimento interno das unidades, nos planejamentos estratégicos, nas normas disciplinares dos adolescentes e código de conduta funcional, cronograma de atividades, formulários de controle e avaliação. E os espaços de análise, debate e deliberação são constituídos por assembleias, comissões temáticas ou grupos de trabalho, reuniões multidisciplinares, reuniões de setores, conselho disciplinar, estudos de caso. Abordaremos cada espaço constituído, suas características, para caracterizá-los como espaços de participação democrática da gestão dos Centros de Socioeducação.

As diretrizes do CONANDA, estabelecidas pelo documento Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, normatiza que os programas socioeducativos devem constituir seu projeto pedagógico em consonância com os princípios estabelecidos por esse documento e que este servirá como orientador para os demais documentos institucionais tais como o regimento interno, as normas disciplinares, entre outros (BRASIL, 2006). Segundo Zanella e Costa (2018), o projeto político-pedagógico (PPP) de uma unidade socioeducativa deve materializar a instituição no tempo e no espaço, registrando seu processo histórico para melhor compreender como surgiu, onde está e para onde se deseja ir, e sua construção deve ser feita de forma coletiva, com a participação de todos os atores do sistema. Segundo os autores, o PPP

É a tradução concreta das diretrizes, normas referenciais e documentos gerais aplicadas à realidade local da unidade, com seus programas específicos, executados pela equipe multidisciplinar que atua na instituição. Nesse documento são definidos os planos de ação, as estratégias de desenvolvimento dos programas e as articulações com a rede interna e externa (ZANELLA; COSTA, 2018, p. 25).

Há sempre uma intencionalidade na elaboração de um PPP e por essa razão não este pode negar seu processo histórico, suas raízes e deve se pautar em pressupostos teóricos que permitam aos atores do sistema constituir uma ação que parta daquela cultura institucional e retorne a ela com novas elaborações. Esse documento tem a característica de representar o movimento institucional, dentro do seu contexto social, e nesse sentido está sempre em construção, aberto para receber novas contribuições e aprendizados (ZANELLA; COSTA, 2018).

Cossetin (2018), ratificando a compreensão de Zanella e Costa (2018), declara que a intencionalidade de um PPP na socioeducação deve ser a busca pela superação da mera adaptação dos sujeitos ao sistema posto, de promoção de uma educação que instrumentalize para uma nova forma de convivência social, não apenas do sujeito, mas de toda a sociedade, e possa com isso se caracterizar como uma proposta emancipadora. Para a autora, o PPP socioeducativo deve almejar a formação de sujeitos capazes de compreender e agir politicamente em sociedade, buscando suplantar sua condição individual, mas em uma perspectiva de superação coletiva também.

Tanto para Zanella e Costa (2018) como para Cossetin (2018), a participação e discussão de todos os socioeducadores na proposta político-pedagógica de uma unidade são fundamentais. Cossetin (2018) sustenta que instituir espaços de participação de adolescentes na elaboração do PPP é importante para que as necessidades destes sejam atendidas dentro da proposta. Afirma que a colaboração de universidades, pesquisadores também pode colaborar na construção do projeto, assim como a interlocução e participação direta de gestores ou representantes de políticas públicas municipais de atendimento à criança e ao adolescente são necessárias para se estabelecer parcerias e compromissos.

Para Zanella e Costa (2018), uma das características das unidades socioeducativas é a sua dinamicidade e, portanto, “[...] isso significa dizer que não é possível a elaboração de um PPP que reflita essa realidade sem a participação coletiva e democrática de todos os profissionais que dela fazem parte” (ZANELLA;

COSTA, 2018, p. 26). A autora defende que, para a realização do PPP, é fundamental a mobilização de todos os setores internos da unidade, adolescentes e familiares e também da rede de atenção à criança e ao adolescente do município.

O regimento interno se tornou documento obrigatório das instituições de privação de liberdade com a lei 12.594/2012 que instituiu o SINASE. Consta no art. 11, inciso III, da referida legislação, a obrigatoriedade do documento para a inscrição do programa no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e especifica que o documento deve conter minimamente a descrição das atribuições e responsabilidades do gestor, dos membros da equipe técnica e demais educadores, a previsão das normas disciplinares, a concessão de benefícios e procedimentos de aplicação de sanções, a previsão de concessão de benefícios que reconheçam o esforço do adolescente em alcançar os objetivos do plano individual de atendimento (BRASIL, 2012).

Segundo Silva *et al.* (2018), para a construção do regimento interno, a comunidade socioeducativa realiza um amplo e minucioso debate a respeito das atividades e rotinas diárias da instituição e de todos os detalhes e minúcias das normas institucionais que se relacionam ao adolescente e que “[...] **faz parte do processo de construção coletiva** da comunidade socioeducativa, que envolve a elaboração de documentos da unidade, como o seu regimento interno” (SILVA; *et al.* 2018, p. 73, grifo nosso). Os autores elucidam que o regimento interno deve apresentar os objetivos, a população a que se destina a ação, os programas e características e as responsabilidades de cada setor. Essa compreensão está em completa consonância com o disposto nos Cadernos do IASP, Gestão de Centro de Socioeducação (2006).

Ainda com Silva, Lima, Cordeiro e Figueiredo (2018), vemos o destaque para a participação dos diferentes atores do sistema socioeducativo, que representa o comprometimento destes com a gestão dos Centros de Socioeducação. Esses autores identificam que esse processo de participação e compromisso tem início com a elaboração dos documentos estruturantes da ação socioeducativa tais como o regimento interno, o plano de ação, os formulários de controle, o cronograma de atividades diárias, as normas disciplinares dos adolescentes e o código de conduta funcional. Podemos identificar tais documentos como instrumentos para uma gestão democrática e participativa.

Além desses documentos, o processo avaliativo também pode ser visto como um instrumento para a gestão, visto que deve envolver o trabalho da direção, da equipe, do adolescente, e seus critérios de avaliação devem ser construídos coletivamente e pelos indicadores de qualidade do trabalho (PARANÁ, 2006). A avaliação dos programas de atendimento socioeducativo está prevista tanto pelo CONANDA, nas diretrizes do SINASE, quanto pela lei 12.594/2012. Nas diretrizes do SINASE, a avaliação emerge como um processo no qual a participação de todos os setores da instituição, dos adolescentes e familiares, de parceria com universidades e pesquisadores, é fundamental (BRASIL, 2006b). Na legislação, a avaliação tem o objetivo de verificar o cumprimento das metas e recomendações feitas aos gestores (BRASIL, 2012).

Considerando os espaços de análise, debate e deliberações, temos as assembleias, instituídas pelas diretrizes do CONANDA e ratificadas nos Cadernos do IASP e na Coletânea de Socioeducação como um “[...] espaço de encontro coletivo para a discussão de assuntos relevantes para a vida organizacional” (PARANÁ, 2006, p. 40). Temos também as comissões temáticas ou grupos de trabalho, que são instituídos a partir das assembleias ou das reuniões e se constituem como espaços para soluções de questões levantadas pela comunidade socioeducativa, composta por pessoas de diferentes setores, e funcionam com planos de ação e prazos para execução (BRASIL, 2006b). As reuniões das equipes multidisciplinares também são espaços de debate e construção coletiva a respeito dos mais diversos aspectos da rotina da instituição, são previstas dentro do PPP, conforme definido pelas diretrizes do CONANDA (BRASIL, 2006b).

Outro importante espaço de análise, debate e deliberação é o Conselho Disciplinar, instituído pelo Caderno “Práticas de Socioeducação” (2007) como “instrumento pedagógico” para imposição de limites, normas e disciplina com o objetivo de alcançar a emancipação do adolescente. “A utilização desse instrumento significa uma forma de concretização do modelo democrático de gestão da unidade” (PARANÁ, 2007, p. 70), visto que se constitui como órgão deliberativo sobre diversas questões que envolvem a segurança e o andamento da unidade. A resolução 44/2016 - SG/SEJU, em seu artigo 52, estabelece que “[...] o Conselho disciplinar de Socioeducação é a instância deliberativa responsável pela análise de ocorrências, sugestão de sanções, orientações relativas ao comportamento do adolescente”. A lei 12.594/2012 não instituiu um espaço como o Conselho Disciplinar, contudo

determinou, pelo art. 71, inciso VIII, que a falta disciplinar deve ser apurada por no mínimo três integrantes, sendo um deles, obrigatoriamente, oriundo da equipe técnica.

Para Bragantini, Nara e Soares (2018), o Conselho Disciplinar deve garantir que o adolescente não tenha nenhum de seus direitos violados, certificar-se de que a unidade terá um bom andamento e apresentará efetividade na resolução dos conflitos. Esses autores consideram que as normas, regras e ações da unidade devem garantir um ambiente seguro e justo para toda a comunidade socioeducativa. Segundo os autores,

[...] a composição desse importante instrumento pedagógico significa uma forma de concretização do modelo de gestão democrática da unidade, através da prática dialógica, permitindo a abertura e o exercício democrático do poder dentro da unidade (BRAGANTINI; NARA; SOARES, 2018, p. 168).

O estudo de caso é instrumento pedagógico de planejamento e avaliação do adolescente que cumpre a medida socioeducativa de internação e de internação provisória, sendo importante espaço de análise, debate e deliberações sobre os encaminhamentos para cada adolescente. É realizado pelos profissionais dos diferentes setores da unidade em diferentes momentos do processo socioeducativo, no início da internação, para uma avaliação inicial feita pela equipe a respeito do adolescente; em um segundo momento em que a equipe já o conhece melhor e pode partilhar esse conhecimento; e em momentos de dificuldades do adolescente, nos quais a equipe possa avaliar a melhor forma de intervir em cada situação (PARANÁ, 2007).

Pizzatto e Moresco (2018, p. 124) compreendem o estudo de caso como instrumento que direciona as intervenções com o adolescente ao longo do processo socioeducativo e se caracteriza também como mecanismo de interlocução com a rede de atendimento municipal bem como com o adolescente e sua família. Esses autores destacam que “é um método de análise qualitativo utilizado em diversos campos do conhecimento, que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual”.

A resolução 44/2016 – GS/SEJU, em seu artigo 43, estabelece que o estudo de caso deve conter momentos de coleta de dados, análise e proposta de encaminhamentos propostos pela equipe técnica de referência e deve ser realizado em alguns momentos obrigatoriamente: na chegada do adolescente à unidade; na

elaboração de relatório e possíveis encaminhamentos; na elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Individual de Atendimento; na realização de transferências entre centros de socioeducação; e na realização de atividades externas. A normativa também estabelece que o estudo de caso deve ser realizado pela equipe de referência do adolescente, composta minimamente por educador social, psicólogo, assistente social e profissional da área de saúde (PARANÁ, 2016).

Todos esses espaços de debate e deliberações se constituem como importantes espaços de deliberação coletiva dentro da gestão democrática e participativa dos centros de socioeducação. Contudo, há outros espaços também a serem explorados pelas equipes, adolescentes e familiares, que são os espaços de construção democrática da sociedade em torno das políticas públicas tais como Conselhos de Direitos, Conferências Municipais, Audiências Públicas, Fóruns de Aprendizagem, Comitês e Comissões Municipais, entre outros, que, segundo Costa e Zeneratti (2018, p. 80), se constituem como espaços estratégicos para a gestão do centro de socioeducação no enfrentamento aos “[...] aspectos da prisionização da instituição total” (COSTA; ZENERATTI, 2018, p. 80).

A partir da exposição das características dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo do Paraná, da atual política de gestão das unidades socioeducativas, dos instrumentos metodológicos que são utilizados para se materializar os aspectos democráticos da gestão dos Centros de Socioeducação do Paraná assim como dos seus espaços de análise e deliberações constituídos, verificamos que a estrutura político-administrativa da socioeducação está voltada para uma gestão democrática e participativa de todos os envolvidos nos processos. Com isso, é importante analisarmos se, no “chão da fábrica” socioeducativa, esses instrumentos são capazes de reconhecer as demandas reais e substantivas dos adolescentes e suas famílias e se se apresentam como uma verdadeira democracia operária ou substantiva ou se funcionam apenas a partir das regras do jogo democrático liberal burguês, caracterizado pela democracia formal, ou ainda se há democracia no “chão da fábrica” dos Centros de Socioeducação.

2.4 A DELIMITAÇÃO DO ESTUDO E A CARACTERIZAÇÃO DE SEU UNIVERSO: OS PARÂMETROS INSTITUCIONAIS DA GESTÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO PARANÁ E A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Esboçamos, até aqui, diferentes perspectivas teóricas, científicas e documentais delineando nosso escopo de estudo. Inicialmente abordamos a emergência do Estado moderno na sociedade, concepções de democracia e emergência do Estado Democrático de Direito no Brasil para, em um segundo momento, apresentar conceitos de políticas públicas, gestão democrática, participação social, as influências desses conceitos para o campo da socioeducação, seus marcos legais e conceituais, demarcando os aspectos democráticos instituídos dentro da medida socioeducativa de internação.

Feito esse percurso, alcançamos o momento de discorrer sobre a pesquisa de campo realizada como parte da proposta de estudo. Nossa pesquisa estabeleceu como universo a ser investigado os centros de socioeducação da região 1, que corresponde a Curitiba, região metropolitana e Ponta Grossa. Os centros de socioeducação são as unidades de privação de liberdade do Estado e, para delimitarmos quais unidades comporiam a pesquisa, utilizamos a amostragem estratificada, delimitando o universo às unidades com capacidade igual ou superior a 50 vagas, tendo em vista que são unidades maiores e seu funcionamento se assemelha, já em unidades menores há diferenças importantes na rotina da unidade. As unidades que compõem a região 1 podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de unidades socioeducativas da região 1 do Paraná

CENSE	Localidade	Medida executada	Gênero atendido	Vagas
Curitiba	Curitiba	Int. Provisória	Fem./ Masc.	100
Joana Miguel Richa	Curitiba	Internação	Fem.	30
São Francisco	Piraquara	Internação	Masc.	60
Fazenda Rio Grande	Fazenda Rio Grande	Internação	Masc.	30
São José dos Pinhais	São José dos Pinhais	Internação Int. Provisória	Masc.	78
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Internação Int. Provisória	Fem./ Mas	88

Fonte: Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE – SEJUF (2020).

Notas: Organizado pela autora. Descrição das unidades que compõem a região 1 – Curitiba, identificando as cidades em que se localizam, medida que executam, gênero a que atendem e número de vagas totais.

Desse modo, aplicando o recorte por amostragem estratificada, nossa pesquisa abrangeu os centros de socioeducação de Ponta Grossa, Curitiba, São Francisco e São José dos Pinhais. Os sujeitos da pesquisa em cada um dos CENSEs serão os seguintes: um(a) diretor(a), um(a) agente de segurança socioeducativo(a), um(a) agente profissional – técnico(a) de referência de adolescentes -, um(a) adolescente internado(a) no momento da coleta de dados e um(a) familiar de adolescente internado no momento da coleta de dados.

Para a seleção dos sujeitos, consideramos como critérios incluir na pesquisa, além do gestor, ou seja, o diretor que é designado para exercer a função de gestão da unidade, um representante de cada um dos principais setores de atuação no âmbito das unidades privativas de liberdade – o setor técnico, o setor de segurança - e incluir também um adolescente e um familiar de adolescente. Para a seleção dos representantes dos setores, adolescente e família, também foi utilizada a amostragem estratificada, delimitando o profissional com maior tempo de serviço na função, o adolescente com maior tempo de permanência na unidade e familiar de adolescente com maior tempo de permanência na unidade que aceitem participar da pesquisa.

É importante destacarmos que a pesquisa de campo ocorreu ao longo do ano de 2020, momento em que a pandemia do COVID-19 chegou ao Brasil, e, com ela, uma série de medidas restritivas foram instituídas no território brasileiro, com o objetivo de diminuir os índices de contágio e os impactos da disseminação da doença no país. Em decorrência, no dia 16/03/2020, por meio do decreto 4.230, o governador do Paraná estabeleceu estratégias para o enfrentamento da emergência de saúde pública pela infecção humana do COVID-19. Dentre as medidas adotadas, algumas interferiram diretamente na pesquisa de campo a ser realizada, sendo a primeira o estabelecimento de teletrabalho obrigatório aos servidores públicos estaduais identificados como “grupo de risco” para a doença (art. 7º § 2º), grupo ao qual pertencemos. Com isso, passamos a desenvolver as atividades laborais e de estudo de forma remota. A segunda medida que também impactou a pesquisa de campo foi a suspensão de visitas nos centros de socioeducação do Estado (art. 13), que restringiu o acesso às unidades, inviabilizando a realização de entrevistas presenciais.

Diante desse cenário, foi necessária a utilização das ferramentas de tecnologias de informação e comunicação para a realização da pesquisa de campo. Para tanto, utilizamos a ferramenta disponibilizada pelo *Google Workspace, Meet*, para a operacionalização das entrevistas por vídeo-chamadas, recurso este que permite a gravação. A maioria das entrevistas ocorreu por vídeo-chamadas, exceto uma entrevista com um dos adolescentes, que foi realizada por ligação de telefone para a chamada *Meet*, tendo em vista a impossibilidade da unidade de se conectar por vídeo-chamada. As tecnologias de informação e comunicação possibilitaram a realização da pesquisa de campo no contexto pandêmico, no entanto percebemos algumas perdas qualitativas nas entrevistas realizadas com familiares e adolescentes. Por se tratar de população em situação de vulnerabilidade social e conseqüente maior dificuldade de acesso e familiaridade com tecnologias, o estabelecimento do *rappor*t se tornou mais difícil, trazendo impactos para a qualidade das informações fornecidas. Acreditamos que, em contexto diverso, com entrevistas presenciais, o conteúdo dessas entrevistas teria uma gama maior de informações. Já as entrevistas realizadas com a equipe não sofreram impactos por serem realizadas por meio de tecnologias.

Com as entrevistas realizadas, gravadas e transcritas, passamos para a etapa de análise dos dados, que foi realizada a partir da técnica elaborada por Bardin (1977) denominada de análise de conteúdo, que, segundo a autora, é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977, p. 48).

O trabalho de análise de conteúdo exige três diferentes fases, a primeira pré-análise, sendo o primeiro contato com os documentos, trata-se de uma organização e sistematização, fazendo uma leitura flutuante dos documentos; a segunda etapa é a exploração do material, momento mais longo e de sistematização das decisões tomadas na fase anterior; e o terceiro momento é o tratamento dos dados, inferência e interpretação, que se refere à codificação, que envolve o recorte, a enumeração e a classificação (BARDIN, 1977, p. 95).

Feita essa exposição inicial sobre o processo estabelecido para a operacionalização da pesquisa de campo, podemos seguir com a apresentação das categorias de análise escolhidas e que nos conduzirão ao objeto da pesquisa. Para

tanto, sistematizamos um quadro categorial no qual estão dispostos as categorias teóricas da pesquisa, as categorias de análise e os subitens correspondentes, conforme segue.

Quadro 3 – Quadro de categorias da pesquisa

Categorias Teóricas	Categorias Empíricas	Itens Analisados
Estado e Sociedade Estado Ampliado Gestão Socioeducação Privação da liberdade	Aspectos democráticos institucionalizados no CENSE	- A composição dos instrumentos de gestão institucional - Espaços de análises, debates e deliberações institucionais nos CENSES pesquisados
Democracia e Participação Democracia Participativa Adolescente e familiares Gestores e Servidores Sociedade Civil	A tomada de decisões no CENSE e a relação da instituição com as políticas públicas e com a sociedade civil	- A tomada de decisão e a participação no contexto institucional - A participação do CENSE nos espaços de decisão das políticas públicas e a participação da sociedade civil no CENSE

Fonte: A autora.

Como podemos observar no Quadro 3, dividimos a análise em duas grandes categorias: os aspectos democráticos institucionalizados nos centros de socioeducação e a tomada de decisões nestes e sua relação com as políticas públicas e com a sociedade civil. A primeira categoria é composta por dois subitens de análise, a composição dos instrumentos de gestão institucional e os espaços de análises, debates e deliberações institucionais nos CENSES pesquisados. A segunda categoria de análise também é composta por dois subitens de análise: a tomada de decisão e a participação no contexto institucional e a participação do CENSE nos espaços de decisão das políticas públicas e a participação da sociedade civil no CENSE.

Preliminarmente, apresentaremos alguns dados coletados a partir do formulário de pesquisa. Esse instrumento foi aplicado aos gestores das unidades de privação de liberdade pesquisadas e com ele foi possível identificarmos, de forma mais pragmática, alguns aspectos democráticos da gestão. O formulário permitiu a criação de cinco quadros que serão exibidos de acordo com as categorias de análise às quais seus dados se referem, os dois primeiros na categoria aspectos democráticos institucionalizados no CENSE e os três últimos na categoria tomada de decisões no CENSE e relação da instituição com as políticas públicas e com a sociedade civil.

Após a apresentação de cada quadro, passaremos a expor as sínteses das análises das entrevistas do “chão da fábrica”, iniciando a partir da análise dos dados trazidos pelos adolescentes e familiares até chegar aos núcleos institucionais de poder e de decisão, equipe e direção.

O primeiro quadro trata das informações sobre os instrumentos de gestão institucional. No segundo, temos os dados referentes aos espaços de debate e deliberações institucionais. O terceiro apresenta os dados referentes à participação dos diferentes sujeitos do CENSE (profissionais, adolescentes e familiares) e da sociedade nos espaços de tomada de decisão institucional. No quarto temos as informações a respeito da participação dos sujeitos do CENSE (adolescentes, familiares, equipe técnica, equipe de segurança) nos espaços de participação institucionais das políticas públicas (comissões/conselhos de direitos e gestores de políticas públicas). E, por fim, o último e quinto quadro indica a representatividade dos sujeitos do CENSE nos espaços de participação institucionais das políticas públicas (comissões/conselhos de direitos e gestores de políticas públicas).

A pesquisa realizada nos trouxe um conteúdo rico e extenso sobre os aspectos democráticos da gestão dos CENSES, e, com os objetivos de facilitar a localização dos conteúdos abordados e tornar a sua organização mais didática, optamos por apresentá-los em dois capítulos, sendo que cada um deles abordará uma categoria pesquisada e seus subitens convertidos em itens do capítulo.

3 ASPECTOS DEMOCRÁTICOS INSTITUCIONALIZADOS NOS CENTROS DE SOCIOEDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE GESTÃO E ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL

Ao longo do capítulo 2 discorreremos sobre como se estrutura a gestão dos centros de socioeducação do Paraná e vimos que a execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade é constituída por normativas federais e estaduais que dão sustentação ao trabalho desenvolvido no “chão da fábrica” da socioeducação. Demonstramos que há diretrizes democráticas instituídas para o trabalho de gestão dos CENSES e, a partir desse conhecimento, construímos um instrumental de investigação sobre os aspectos democráticos institucionalizados na socioeducação paranaense, que se organizou como nossa primeira categoria de análise e está subdividida em dois itens: os instrumentos de gestão institucional e a participação nos espaços de análise, debates e deliberações institucionais. A seguir apresentaremos, de forma detalhada e sistematizada, as informações coletadas e analisadas a partir do instrumental de pesquisa, à luz do referencial teórico produzido nos capítulos anteriores.

3.1 A COMPOSIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE GESTÃO INSTITUCIONAL

Os instrumentos que estruturam a gestão democrática da medida socioeducativa de privação de liberdade no Paraná podem ser identificados como o projeto político pedagógico, o regimento interno, o planejamento de gestão, as normas disciplinares, o código de conduta funcional, os formulários de controle, o cronograma de atividades diárias e a avaliação institucional. Assim, investigamos, junto aos gestores das unidades pesquisadas, a partir do formulário de pesquisa, se a unidade tem os instrumentos e sua última atualização. Os dados obtidos, como o formulário aplicado aos diretores, foram detalhados com as entrevistas realizadas, tanto com diretores como com os demais sujeitos da pesquisa. No Quadro 4 que segue, podemos observar os dados coletados com o formulário sobre os instrumentos de gestão institucional.

Quadro 4 - Instrumentos de Gestão Institucional (Planejamento, execução e avaliação) nos CENSES pesquisados

Espaço		Possui (sim/não)	última atualização
Projeto Político Pedagógico	CENSE Ponta Grossa	Sim	2019
	CENSE Curitiba	Sim	2015
	CENSE São Francisco	Sim	2019
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2019
Regimento Interno	CENSE Ponta Grossa	Sim	2018 (em atualização 2020)
	CENSE Curitiba	Sim	2017 (em atualização 2020)
	CENSE São Francisco	Sim	2018 (em atualização 2020)
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2019 (em atualização 2020)
Plano de ação/planejamento de gestão/ planejamento estratégico	CENSE Ponta Grossa	Não	-
	CENSE Curitiba	Sim	2015
	CENSE São Francisco	Sim	2019
	CENSE São José dos Pinhais	Não	-
Normas Disciplinares	CENSE Ponta Grossa	Sim	2018
	CENSE Curitiba	Sim	sempre atualizando
	CENSE São Francisco	Sim	2016/ em atualização
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2016
Código de Conduta Funcional	CENSE Ponta Grossa	Sim	2018
	CENSE Curitiba	Sim	2016
	CENSE São Francisco	Sim	2016
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2016
Formulários de Controle	CENSE Ponta Grossa	Sim	sempre atualizando
	CENSE Curitiba	Sim	sempre atualizando
	CENSE São Francisco	Sim	sempre atualizando
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	sempre atualizando
Cronograma de atividades diárias	CENSE Ponta Grossa	Sim	sempre que necessário
	CENSE Curitiba	Sim	sempre que necessário
	CENSE São Francisco	Sim	sempre que necessário
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	sempre que necessário
Avaliação Institucional	CENSE Ponta Grossa	Não	-
	CENSE Curitiba	Não	-
	CENSE São Francisco	Não	-
	CENSE São José dos Pinhais	Não	-

Fonte: A autora.

Analisando o Quadro 4, podemos identificar em relação ao plano político pedagógico que há um descompasso do CENSE Curitiba em relação aos demais, que referiu sua última atualização apenas em 2015, sendo que os outros realizaram a atualização em 2019. Já em relação ao regimento interno, a última atualização já realizada não foi feita de forma alinhada entre as instituições, visto que uma atualizou em 2017, duas, em 2018 e uma em 2019, entretanto, no momento da entrevista, todas estavam realizando a atualização do documento. Há também um descompasso entre as unidades em relação às normas disciplinares, pois uma instituição informou que está sempre atualizando, outra que estava em fase de atualização, outra fez a última atualização em 2016 e a outra, em 2018. Considerando o código de conduta funcional, três unidades relataram que a última atualização ocorreu em 2016 e uma em 2018. Em relação aos formulários de controle e cronograma de atividades, todas as unidades possuem os instrumentos e os atualizam sempre que há necessidade. Os dados apresentados indicam certa dificuldade para o alinhamento institucional em torno das atualizações. Nesse sentido, avaliamos a importância de o órgão gestor das medidas de privação de liberdade criar instrumentos de acompanhamento e cronogramas de execução para que todas as unidades atualizem seus instrumentos com uniformidade e alinhamento institucional, tendo em vista que, em uma gestão democrática, é necessário se assegurar nitidez na estrutura institucional, assim como a organização e alinhamento desses instrumentais permitem o fluxo de trabalho a partir de uma perspectiva de gestão democrática. Como vimos anteriormente com Bobbio (1986), para que possamos dizer que há democracia em determinado espaço, é necessário **minimamente** um conjunto de leis e regras bem delimitadas no qual se identifique quem e com quais métodos se pode decidir coletivamente.

Um aspecto que merece ser destacado refere-se à ausência de avaliação institucional em todas as unidades pesquisadas. Não avaliar suas ações é um indicativo negativo, posto que se inviabiliza o espaço para a crítica assim como para o reconhecimento de boas práticas, o que nos leva à conclusão da necessidade de avançarmos no fortalecimento, sistematização e alinhamento dessas ferramentas de gestão. É importante pensarmos o planejamento, organização e avaliação do trabalho de forma ampla e institucionalizada como forma de orientarmos as práticas cotidianas e fortalecermos os fundamentos da socioeducação para além das respostas rotineiras mais urgentes, tal como demonstra ser feito a partir da atualização constante dos

cronogramas e formulários de controle e ausência de planejamento e avaliação institucional.

3.1.1 Participação de Adolescentes e Familiares nos Processos de Gestão

Seguindo com as análises sobre os instrumentos de gestão, passaremos para as entrevistas com os diferentes sujeitos entrevistados, iniciando com os adolescentes e famílias e, depois, agentes de segurança, equipe técnica e direção. Iniciaremos com a análise sobre a **participação na elaboração de documentos institucionais**, do ponto de vista dos adolescentes entrevistados. A seguir podemos observar o que disseram os *adolescentes* sobre o tema.

Sim, já participei sim. [...] das normas e também do meu relatório (Adolescente 1)

Já. Teve vezes que ia mudar algumas regras foi até quando o diretor assistente assumiu, teve bastante gente que participou. [...] aí eu não sei explicar bem (sobre qual documento foi) mas foi tipo por casa, assim, foi uma casa de cada vez, eles foram conversando tudo, como que ia mudar como que ia começar acontecer as coisas, teve a participação de todos. Ah! não lembro muito bem, já faz um tempo já, mas quando tem alguma coisa assim, que vai mudar alguma coisa ou às vezes para acrescentar alguma coisa, sempre tem a opinião dos adolescentes (Adolescente 4).

Considerando as entrevistas, foi possível identificarmos que dois sujeitos relataram participação na elaboração de documentos institucionais, sendo um deles nas normas da instituição e relatório avaliativo, e o outro referiu participação quando há mudanças nas normas, detalhando o processo de diálogo da equipe com os adolescentes da instituição. Na fala desse adolescente, podemos ver um exemplo de aspectos condizentes com o modelo de democracia liberal formal, visto que os adolescentes dão sua opinião em momento separado da equipe, e posteriormente se decide sobre aquilo que será acolhido e aquilo que não o será, sendo uma forma de se permitir a participação sem se deixar que se tenha domínio sobre a decisão, conforme apontou Coutinho (2006) sobre as reflexões de Tocqueville sobre a democracia. Os outros dois adolescentes afirmaram que não participaram da elaboração de documentos institucionais. Todos reconhecem a importância das normas institucionais e um dos sujeitos apresentou sugestão de alterações nas normas relatando que

[...] uma coisa assim que eu acho que é meio inexplicável assim, é tipo assim, andar com a mão para trás. Isso é um negócio que tipo não entendo muito bem [...] acho que andar de cabeça baixa, que nós está aqui, nós tem os nossos direitos, mas nossos direito é andar de cabeça baixa, baixar a cabeça. Isso que para mim não faz muito sentido (Adolescente 4).

Com essa informação, um dos adolescentes entrevistados toca nas normas institucionais, questiona-as e as problematiza: qual o sentido de andar de cabeça baixa e andar com as mãos para trás? Ele não entende e afirma que é inexplicável. Importa observarmos que não encontramos qualquer registro dessas normas nos documentos institucionais oficiais e cabe, com isso, a pergunta sobre o motivo de essas práticas ainda estarem presentes nas unidades socioeducativas, considerando, outrossim, sua natureza degradante e humilhante. Pedir que o adolescente ande com as mãos para trás e de cabeça baixa viola direitos fundamentais, dentre os quais, o direito ao respeito e à dignidade e não contribui de alguma forma para o processo socioeducativo sustentado em preceitos pedagógicos e de direitos humanos.

Os adolescentes estão privados apenas do seu direito à liberdade, nenhum outro direito lhe é retirado com a privação de liberdade e, portanto, é dever da instituição não apenas resguardar esses direitos, mas promovê-los. Com isso, fica demonstrada a relevância de se abrir espaços de participação aos adolescentes na organização institucional, permitindo que essas práticas sejam minimamente contestadas e abandonadas. Ou seja, a planificação, de modo geral, permite se coibir práticas como essas que são completamente avessas às regras do jogo democrático. Outrossim, é necessário se fomentar a participação juvenil e o protagonismo dos sujeitos, para que estes pensem os espaços que ocupam, o sentido ético das decisões e sua responsabilidade, contribuindo para sua reflexão política e de cidadania dentro do sistema socioeducativo, o que contribuiria, sem sombra de dúvida, para o alcance de um dos objetivos da medida. A participação política e cidadã dentro da unidade é uma forma de intervenção na perspectiva da integração social dos adolescentes.

Em relação às *famílias*, uma das perguntas foi a seguinte: “A senhora já participou da elaboração de algum documento da unidade?” Vejamos as respostas apresentadas:

Não. (Familiar 1)

Que eu lembre não. (Familiar 2)

Ainda não. (Familiar 3)

Não. (Familiar 4)

Verificamos, no extrato acima, que todas as famílias afirmaram nunca terem participado e contribuído na elaboração de documentos das unidades. A ausência de participação familiar nos processos decisórios da instituição aponta para restrições nos espaços democráticos; assim como a participação dos adolescentes contribui para a reflexão e desenvolvimento da sua cidadania, o mesmo objetivo pode ser alcançado com a família. Além disso, esta ação aproxima as equipes e gestores das reais necessidades do público atendido. Também perguntamos às famílias se teriam alguma sugestão em relação ao funcionamento dos CENSES, ao que responderam da seguinte forma:

Sim. Quando eu vou visitar meu filho eu gostaria de levar minha neta e levar mais um adulto né para ajudar na viagem e eles não permitem, diz que é só dois: um adulto e uma criança ou dois adultos. Ah sim! tem vez que tá muito calor, a gente soa muito lá dentro da sala, se pudesse fazer uma visita lá fora no pátio né, onde que é coberto, eu gostaria muito, que às vezes a gente se sente tão mal lá dentro, nossa fica suando (Familiar 2).

Eu gostaria que tivesse mais visitas, acho que isso seria uma boa. Ah eu acho que deveria ter mais, que fosse pelo menos duas vezes na semana (Familiar 4).

Notamos com isso que, quando são convidadas a trazer novas ideias para o trabalho, as famílias o fazem, tal como foi possível percebermos durante as entrevistas, quando dois familiares manifestaram sugestão de mudanças nas normas de visitação, que é o momento de maior participação das famílias nas unidades. As sugestões verbalizadas nas entrevistas demonstram que as famílias valorizam os momentos que estão junto com o adolescente nas visitas e gostariam de levar mais um familiar, de fazer mais visitas; apontam também que se sentem à vontade para contribuir, dar sugestões, dizer como os momentos de visita familiar podem ser mais agradáveis para todos; basta a instituição oportunizar espaços que adolescentes e familiares apresentarão suas contribuições à rotina da unidade. Aprender com a experiência dos usuários dos serviços é um fundamento democrático, posto que são estes o público a que o servidor está atendendo no cotidiano de seu trabalho. Não se trata de um favor, mas de um serviço prestado que corresponde a um direito assegurado por lei.

3.1.2 Participação da Equipe Socioeducativa nos Processos de Gestão

No tocante às entrevistas com os *profissionais* que atuam nos CENSES, apresentaremos os dados considerando os diferentes setores em relação aos instrumentos pesquisados. Assim, temos abaixo as considerações dos agentes a respeito do **projeto político pedagógico**, como podemos observar:

[...] houve algumas reuniões, eu até participei de uma ou outra e foi feito algumas reuniões. Algumas pessoas deram sugestões [...] eu lembro que estava a direção, tinha alguns referências, tinha alguém da equipe técnica e tinha alguém da saúde. Adolescentes e familiares que eu me lembre não, talvez alguém convidou ou falou com eles, né. Se eu não me engano acho que escutei uma técnica falando que ia conversar com alguém da família sobre alguma parte do plano. [...] eu sei que o pessoal do PROEDUSE foi convidado a participar, tirando eles, não lembro se teve parceiros não governamentais (Agente de Segurança 2).

[...] eu acho que ele foi elaborado através de reuniões [...] geralmente participam o setor da segurança né, os educadores, participa as vezes o setor né da enfermagem as vezes com o médico da unidade, o setor da escola né que sempre vem participando das reuniões, e os técnicos né, vice-diretor. [...] Os adolescentes e familiares existe um outro programa né que tem. [...] outras secretarias eu não sei te responder (Agente de Segurança 3).

Depreendemos, do extrato, que dois *agentes de segurança socioeducativo* informaram participação na elaboração do documento e afirmaram que diferentes setores da unidade participaram das reuniões para a elaboração do documento. Já o relato sobre a participação das famílias é negativo, com a compreensão de que é possível conversar com as famílias e isso representar algum tipo de participação. Em outras duas unidades, as respostas dos agentes foram diferentes, como é possível notarmos abaixo:

Eu nem tinha conhecimento desse projeto. [...] Eu ali dentro da unidade, sempre que chega essa elaboração de propostas, estatutos assim, eu sou sempre lembrado né, porque eu gosto de elaborar e escrever né [...] mas pra mim nunca chegou isso daí [...] se a gente tivesse tido acesso, com certeza seria do meu conhecimento. Também pode ser uma falha individual minha também, quem sabe algum outro colega esteja por dentro. Eu nunca fui chefe de equipe, porque tem os referências, que estão mais próximos da direção, estão mais a par né. Eu sou mais assim, fiz mais assim, o trabalho chão de fábrica (Agente de Segurança 1).

Não tenho conhecimento. [...] teve algumas reuniões, algumas propostas assim, quando principalmente no início da unidade né, para tentar elaborar esse documento e devido a muitas divergências entre setores e tudo mais, até hoje eu acho que não... não sei se já foi algo efetivado. [...] reuniões geralmente no CENSE, elas são definidas assim de modo emergencial. Adolescentes e familiares não teve (Agente de Segurança 4).

Percebemos que, além da afirmação de não participação na construção, esses agentes informaram desconhecer o documento. Chama a atenção, em uma das entrevistas, o relato de que quem está mais próximo da direção acaba recebendo as informações de forma privilegiada e que estas nem sempre chegam ao “chão da fábrica” e com isso também estas equipes não são convidadas a participar desses momentos. Na outra unidade, o entrevistado recordou que houve reuniões na abertura da unidade, mas que se configuraram pela grande divergência entre os setores e não sabe o que foi possível se construir nesses momentos. Destacamos que o agente aproveitou a pergunta para afirmar que reuniões são feitas apenas em momentos emergenciais e não de forma preventiva. Denotamos, dos fragmentos, que há um efetivo desconhecimento, por parte dos agentes, dos processos de elaboração do PPP e isso se apresenta como um dado importante sobre a não participação bem como sobre a ausência de publicização e transparência na forma de se elaborar o documento.

Sobre a participação de adolescentes e familiares, todos os entrevistados afirmaram a não participação diretamente das reuniões. Em uma das unidades, o entrevistado acredita que a equipe técnica colhe informações com as famílias e representa as demandas nas reuniões, ocorrendo, dessa forma, a participação da família. Também foram unânimes as respostas negativas sobre a participação de outras secretarias, parceiros não governamentais, sociedade civil na elaboração desse documento. Uma das unidades considerou a equipe da Secretaria Estadual de Educação, professores e pedagogas que atuam dentro do CENSE como participação de outras secretarias.

Das entrevistas realizadas com a *equipe técnica*, vejamos o que disseram sobre a elaboração do PPP:

Nós fizemos uma reunião com a direção, né. E ele subdividiu esse Plano Político Pedagógico. Cada setor ficou responsável em elaborar a área de atuação. Então, o setor técnico ficou responsável pelos quesitos referentes ao trabalho técnico, né. [...] Todos os setores participaram. [...] Os adolescentes e familiares diretamente, não. [...] Indiretamente, sim. Porque todo trabalho é embasado no atendimento ao adolescente e a família. [...] A equipe da Secretaria da Educação que trabalha aqui dentro ajudou na formatação daí, do projeto (Equipe técnica 1).

[...] foi separado, dividido o material todo por setores né, então área de segurança, área pedagógica, área técnica. A gente participou da revisão. [...] Adolescentes e familiares não. Até onde eu sei não, foi feito só pelos profissionais mesmo da instituição. [...] Outras secretarias, parceiros não governamentais também não (Equipe técnica 3).

Inicialmente, cabe destacarmos que todas as profissionais entrevistadas afirmaram a participação na construção ou na atualização do projeto político pedagógico, sendo que a metodologia relatada foi muito parecida em todas as unidades, de divisão do plano em partes, e os setores ficaram responsáveis por elaborar a parte que cabia ao seu setor. Uma técnica relatou que os grupos constituídos para a elaboração das partes eram heterogêneos em relação aos setores em que as pessoas trabalhavam. Também, de forma unânime, as entrevistadas afirmaram que adolescentes e familiares não participaram das reuniões do projeto, todavia uma das entrevistadas compreende que adolescentes e familiares participam de forma indireta do plano, tendo em vista que este é a organização do trabalho e este é sustentado no atendimento ao adolescente e sua família. Cabe, no entanto, destacarmos que não há como se pensar em participação indireta pelo simples fato de o atendimento ser destinado à família e ao adolescente, especialmente em razão de que nem sempre os serviços refletem as necessidades dos seus usuários, e decorrer da necessidade de os serviços representarem de fato a demanda dos seus usuários e a relevância da participação efetiva deles.

Vejamos agora os outros dois relatos:

[...] cada grupo trabalhou algum tema, e expôs de uma forma, cada um teve um entendimento do que era o plano político pedagógico de uma forma, então ficou uma coisa bem esquisita, lembro que ficou um documento meio Frankenstein assim, ficou recortes do entendimento de cada grupo de trabalho, vários grupos de trabalho, cada grupo ficou responsável por um tema e daí na junção ficou assim um texto meio esquisito. [...] Convidaram todos os setores a participar. [...] Eram grupos heterogêneos. [...] Adolescentes e familiares não foram convidados a participar. [...] Família eu acho que a gente nunca convidou para participar de elaboração de documento nenhum na unidade. Ah não, exceto uma, a cartilha das famílias agora que é recente. [...] Outras secretarias, parceiros não governamentais eu creio que não participaram (Equipe técnica 2).

[...] a gente dividiu as partes né e cada setor fez a sua parte, não lembro de que tenha havido muita discussão, juntou as partes e saiu um plano político pedagógico. [...] Não teve uma reunião geral para discutir. Adolescentes não participaram que eu saiba, famílias também não. Membro externo também não (Equipe técnica 4).

Evidenciamos com mais esses dois fragmentos que, em todas as entrevistas, houve relato de participação dos setores que compõem a unidade, entretanto, nestas duas últimas, as técnicas destacaram que não houve diálogo entre os diferentes grupos que participaram da elaboração do projeto, e uma delas disse que o documento ficou parecendo um “Frankenstein”. Sobre a participação de outras secretarias, instituições ou organizações externas à unidade, três entrevistadas

afirmaram que não há participação de pessoas externas à unidade, e uma entrevistada considerou a participação da equipe de professores e pedagogas da Secretaria de Estado da Educação – SEED -, que atuam dentro das unidades socioeducativas do Estado pelo programa PROEDUSE. Um dado interessante que emergiu em uma dessas entrevistas foi a informação de que naquela unidade a equipe convidara familiares para contribuir na construção de uma cartilha para as famílias como uma primeira e recente experiência de participação da família na construção de um documento institucional.

Passando a considerar as falas dos diretores ou vice-diretores das unidades, temos as seguintes informações coletadas:

[...] foi feito por meio de reuniões, por meio de análises com todos os setores. É, eu acredito que na época até com os adolescentes, familiares eu acho que não. [...] talvez os técnicos uma pergunta ou outra, mas participação direta não. Outras secretarias, outros parceiros externos eu acho que não (Direção 1).

[...] foi feita uma reunião geral com as equipes e foi determinado alguns integrantes para fazer essa nova elaboração né essa nova discussão do plano. [...] cada qual decidiu discutir um tópico do plano político, mas foi caráter voluntário. [...] Adolescentes e familiares eu acredito que não e outras secretarias, parceiros não governamentais também não, acho que não (Direção 2).

[...] com a participação dos técnicos e dos servidores, dos agentes. Adolescentes e familiares Não, outras secretarias, parceiros não governamentais também não (Direção 3).

Nós fizemos momentos de discussão, sobre cada parâmetro, e todas as categorias participaram, é produzimos né a essa atualização fizemos uma revisão conjunta para poder podendo fechar nessa atualização. Adolescentes e familiares não. Outras secretarias ou parceiros não governamentais nesse momento de atualização não participaram (Direção 4).

Levando em consideração os extratos acima sobre a elaboração do PPP, os dados coletados revelam que, em todas as unidades, o projeto político pedagógico foi elaborado com a participação de todos os setores em uma reunião ou mais destinadas para a discussão do documento. Todos os entrevistados informaram que os familiares não participaram dessas reuniões ou momentos de discussão, e um entrevistado acredita que adolescentes participavam das reuniões na época da elaboração do documento. Este entrevistado salientou também que, apesar de as famílias não participarem das reuniões, a equipe técnica pergunta para as famílias as opiniões destas e as representam nas reuniões. Sobre a participação de outras secretarias, instituições, organizações externas à unidade, todos os entrevistados informaram que não há participação na elaboração desse instrumento.

Depreendemos, da análise realizada sobre a elaboração ou revisão do projeto político pedagógico, que a participação de adolescentes e familiares é insignificante, há participação dos diferentes setores da unidade nesse processo, mas há também um real desconhecimento, por parte dos agentes de segurança, dos processos participativos e democráticos da gestão. As entrevistas evidenciaram que há maior participação da equipe técnica do que da equipe de segurança, sinalizando a não socialização do poder entre os diferentes setores, tendo em vista ser este um elemento importante de democratização dentro da instituição. Ressaltamos que há participação da equipe de segurança, contudo vemos a necessidade de processo mais coordenado de maior diálogo com o setor, para que os componentes da equipe saibam, compreendam e percebam a importância da sua participação nas decisões e encaminhamentos institucionais. Em relação à participação dos diferentes atores, vemos se evidenciarem aspectos de uma democracia elitista, tal como descrita por Schumpeter (2017), na qual participam apenas as elites políticas e o cidadão é desconsiderado, visto como intruso, atrapalhando os processos decisórios.

Outras constatações são a dificuldade de diálogo para a síntese do documento, reflexo da participação setorizada, fragmentada e sem alinhamento conceitual, e o conseqüente prejuízo para a qualidade dos documentos institucionais bem como para a qualidade de participação nos processos democráticos. Para que a participação seja efetiva e de qualidade, é necessário que haja formação e qualificação, quanto maior o conhecimento, melhor a capacidade de participar; nesse sentido, é fundamental a democratização do conhecimento técnico para que todos tenham condições equitativas de participação.

Duas percepções sobre a participação dos diferentes sujeitos na elaboração do PPP merecem destaque. A primeira é a compreensão, em duas unidades diferentes, de que a participação de familiares e adolescentes pode ocorrer de forma indireta - delegar para a equipe técnica sua representação ou por ser destinado a eles o trabalho já presume a sua participação ou representação de interesses. Sublinhamos que, apesar da sinalização de que os adolescentes e familiares são representados na elaboração do PPP a partir das demandas apresentadas à equipe técnica, é fundamental se promover a participação de adolescentes e familiares como forma de se fomentar sua participação em espaços democráticos, como intervenção que promove a reinserção social, mas também como processo que ensina a equipe a conhecer e identificar as reais demandas da população atendida.

A segunda percepção, também presente em duas unidades diferentes, é a de que a equipe pedagógica da SEED, professores e pedagogas é externa à unidade e não compõe a equipe socioeducativa. Lembramo-nos do princípio da incompletude institucional e com ele a importância da participação intersetorial das diferentes políticas que se inscrevem na socioeducação e com as quais a socioeducação faz interface. Os depoimentos prestados pela maioria dos sujeitos indicam a ausência de diálogo e fragilidade no trabalho intersetorial na construção do PPP.

Seguindo com a análise, passamos a considerar o **regimento Interno**. Abaixo temos os fragmentos da entrevista com um dos agentes de segurança socioeducativo:

Eu vi ele ser elaborado algumas vezes, lembro de umas três vezes. A maioria das vezes, foram marcadas algumas reuniões, e algumas pessoas participaram [...]. Foi convidado, a maioria das pessoas foi convidado a participar, darem opiniões, darem sugestões, poderem organizar. [...] falaram de convidar os adolescentes da casa *alpha*, pegar alguma opinião deles, né. E se as famílias vieram participar, aí eu não sei. Mas na reunião foi comentado que precisaria rever o regimento interno foi falado de talvez pesquisar a família, mas eu não sei se alguém ia fazer ou não, mas provavelmente sim. [...] A única secretaria que poderia estar envolvida seria a da educação no caso com o PROEDUSE¹⁹ (Agente de segurança 2).

Notamos que esse agente relata participação na elaboração e na revisão do regimento interno e que os setores são convidados a participar. Sobre a participação de adolescentes, disse que foi cogitada a possibilidade de participação de alguns adolescentes, assim como foi considerado se fazer uma pesquisa com as famílias para contribuir com a discussão, no entanto esse entrevistado não afirma que isso tenha ocorrido em algum momento.

Outro agente afirmou:

Não, também não. Foi ofertado assim para que os educadores que tivessem alguma sugestão e levassem... Para algumas pessoas assim que foram mais selecionadas, pessoal que faz Direito né, pessoal que já sabe elaborar [...]. Adolescentes e familiares não, até onde eu sei não. Eu nunca presenciei nada disso. Adolescentes e familiares, sei lá... eu acho que adolescentes e familiares na unidade são questões, mas essenciais né, questões de visita, mas questão de projeto de unidade, planejamento, eu nunca presenciei. [...] outras secretarias, pessoal de CREAS, CRAS, ou mesmo conselheiro tutelar, até onde eu sei, não (Agente de segurança 4).

O entrevistado afirma que não participou, contudo apontou que alguns agentes foram convidados a dar sugestões no documento, pessoas com formação em

¹⁹ Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas.

Direito. Como não participou do processo, não soube informar se os demais setores participaram da elaboração do regimento interno.

As outras duas entrevistas podem ser vistas abaixo:

[...] Houve alterações recentes, eu participei da elaboração em 2012/2013, de lá pra cá não me chamaram pra mais nada. Eu não sei o porquê, mas na época eu questioneei bastante. [...] todos foram chamados (os setores). [...] Adolescentes e familiares não conosco ali, na nossa reunião. Mas as assistentes sociais e as psicólogas fizeram as entrevistas separadas, né. E houve sim a participação também. [...] outras secretarias não (Agente de segurança 1).

Esse documento também foi elaborado esse regimento interno, ele vem já há bastante tempo, de anos né que tem esse regimento interno, geralmente sempre muda né, tá sempre mudando conforme muda as leis, conforme muda a direção, novamente reúnem e veem o que tem e o que precisa mudar, nessa mesma política né, junto com educadores, com a área da segurança, com a área do CEEBJA, com a direção, com a área técnica, sabe, com a área médica, se reúne todo mundo e se discute o documento que já existe há bastante tempo mas que tá sempre mudando alguma coisa (Agente de segurança 3).

É possível identificarmos, nos fragmentos expostos, que um dos agentes manifestou espontaneamente que, quando participou desse processo de elaboração do regimento interno, questionou muito e acredita que, por essa razão, tenha deixado de ser chamado para outras iniciativas. Afirmou também que adolescentes e famílias não participaram das reuniões, mas que a participação destes ocorre a partir da demanda que apresentam para a equipe técnica. Na outra unidade, o agente relatou que o regimento interno existe há muitos anos e que este vai mudando a partir das mudanças nas leis e normas e também à medida em que muda a direção da unidade. Quando esses momentos de mudança acontecem, a política é sempre a mesma, reúnem-se as diferentes equipes e se discute.

Dos dados obtidos com esse setor, constatamos que, em três unidades, os agentes informaram ter participado da elaboração ou da revisão do regimento interno, assim como afirmaram que todos os setores participaram dessa construção. Tendo em conta a participação de outras secretarias, instituições, organizações ou pessoas externas à unidade, três unidades negaram essa prática, e uma unidade considera a presença de professores e pedagogos da SEED como sujeitos externos à unidade.

Vejamos agora as informações prestadas pelas *equipes técnicas*:

A gente vinha conversando nas reuniões técnicas né, da necessidade de rever os documentos, daí me chamou a atenção esse documento e eu comecei a fazer a revisão, fazer a minha contribuição na verdade que eu poderia fazer para o documento e aí passei pra direção e aí começou o movimento pra gente fazer com a participação de todos os demais funcionários a revisão. [...] a gente começou cada profissional fazendo uma leitura do material que já tinha, fazendo sugestões, e aí a gente começou a fazer em reuniões a discussão

dessas sugestões e o que que seria fazer um consenso pra na verdade pra aquilo que seria né alterado no texto, acrescentado, retirado (Técnica 3).

[...] agora nessa pandemia que você está fazendo o teletrabalho a gente está lendo, mas é aquela coisa assim né não é uma coisa em conjunto, cada um lendo e fazendo as suas alterações, sugestões né, não que sejam alterações, para que quiçá um dia sentar e discutir, porque agora a gente não tem mais nenhuma... não é mais assim... nunca foi discutido com a equipe técnica. Com os agentes eu acho que foi conversado em algum momento, mas alguns pequenos grupos, mas não discutido com a equipe sócio pedagógica, socioeducativa não. [...] Adolescentes participar não, nem família, nem outras secretarias (Técnica 4).

Identificamos, nesses dois fragmentos, que o regimento interno está em fase de atualização e que, em decorrência da pandemia, cada profissional realiza a leitura e faz sugestões, mas que todos os setores são convidados a contribuir para a discussão. Em uma dessas unidades, a técnica complementou que, após o envio de sugestões, é feita reunião para discussão e elaboração de consenso sobre as sugestões; na outra unidade a técnica disse que talvez, algum dia, a equipe se reúna para discutir as sugestões. As outras duas entrevistas podemos ver abaixo:

Eu não tenho ideia. Se eu não me engano Regimento Interno ele foi um documento que veio imposto para a unidade né, um documento elaborado eu acho que pelo DEASE. Eu não tenho conhecimento exatamente de quem participou da elaboração desse documento eu acredito que eles fizeram alguma comissão devem ter chamado alguns profissionais do próprio, dos próprios CENSES pra fazer, mas eu realmente eu não lembro de como houve essa convocação, se houve para os CENSES, se teve alguém do nosso CENSE que participou, eu não sei dizer. não faço ideia de como ele foi elaborado (Técnica 2).

[...] quando a gente fez o regimento interno foi através de assembleias, com todos funcionários. [...] Nós tínhamos as assembleias, todos tinham que participar, né. Então, foi compartilhado nas assembleias. [...] Porque era item por item (risos), era discutido, foi uma discussão longa (risos). [...] Adolescente e familiares não. Da mesma forma que foi o Projeto Político Pedagógico: de forma indireta. [...] De outras secretarias, foi só a de Educação mesmo, né. Que tem os profissionais deles aqui dentro, porque está na nossa rotina (Técnica 1).

Nesses extratos verificamos que uma das entrevistadas relatou que o regimento interno é um documento que foi elaborado pelo DEASE e não tem conhecimento de como foi a elaboração deste, mas acredita que houve representantes das unidades que contribuíram para sua confecção, evidenciando na sua fala a ausência de publicização e transparência na elaboração do documento. Na outra entrevista, vemos a informação da técnica de que a elaboração desse documento ocorreu em assembleias com todos os funcionários e foi discutido longamente. Também podemos identificar que três entrevistadas afirmaram que adolescentes e familiares não participam dessas discussões. Em duas unidades, as entrevistadas afirmaram que outras secretarias, instituições, organizações externas à

unidade não participaram da elaboração e discussão, e uma unidade entende a participação de professores e pedagogas da SEED como sendo de pessoas externas.

Das entrevistas com *diretores ou vice-diretores*, temos os seguintes recortes:

Da mesma forma, assim, todos os setores se reuniram, participando, a equipe multidisciplinar se reunia, cada parte opinava sobre a sua parte, né, e, lembro no final até, foi feito uma leitura pra toda unidade dele. [...] Adolescentes e familiares eu acredito que não. Outras secretarias, parceiros não governamentais, também acredito que não (Direção 1).

[...] a gente tá reelaborando ele, refazendo novamente e na verdade a gente está discutindo, já foi distribuído, quem fez a frente para refazer essa formatação é um agente segurança mas ele tá consultando todas as equipes para ver os pontos que podem mudar o que deixa na mesma forma. [...] a área de segurança, a equipe técnica, inclusive aquilo que você pautou, algumas questões dos próprios adolescentes né, uma questão que a gente vê que é... acho que falta um pouquinho essa questão vamos dizer assim, da influência dos adolescentes e da família dos adolescentes nesse processo né (Direção 2).

[...] estamos fazendo com a equipe técnica e área de segurança também, mais a direção e os agentes. [...] adolescentes e familiares não, [...] participação de outras secretarias nesse momento não (Direção 3).

[...] partindo do que já havia escrito e a gente fazendo uma leitura da realidade de hoje dentro das atividades da unidade a gente tá fazendo essa construção adequando várias questões com todos os setores, mas membros externos, adolescentes e familiares não (Direção 4).

Com os gestores, foi possível notarmos que a elaboração do regimento interno é realizada a partir de reuniões, com a participação de todos os setores. Três entrevistados informaram que estavam atualizando o documento à época da realização da entrevista. Todos os entrevistados afirmaram que adolescentes e familiares não participam da construção ou atualização desse documento, assim como outras secretarias, instituições ou organizações externas.

Considerando o exposto sobre o regimento interno, verificamos novamente a ausência de alinhamento teórico-conceitual das equipes a respeito do documento, o que nos leva à conclusão de que essa norma não é utilizada pelos profissionais na sua rotina de trabalho, parecendo mais um processo formal que, após sua realização, fica engavetado, letra morta, do que documento que se consulta e a que se tem acesso constantemente. Há participação dos diferentes setores nas unidades, mas há situações em que a participação é privilegiada pela valorização do saber de certas disciplinas, podendo trazer a mensagem subliminar de que quem não possui o conhecimento não é bem-vindo ao processo. Novamente o modo de participação sinaliza um processo democrático elitista shumpteriano, no qual alguns setores não estão qualificados para discutir as questões políticas da unidade. Uma percepção entre os agentes chama a atenção, a de que se questionarem muito os processos nas

participações, também ficarão excluídos nas próximas reuniões de debate e deliberação. Assim como no PPP, adolescentes e familiares estão excluídos da elaboração do regimento interno, sendo que uma das unidades cogitou a possibilidade de inseri-los também nas discussões, mas não o fez. Representantes da sociedade civil, outras secretarias, outras instituições também não são representadas nessas construções coletivas dos CENSES, demonstrando novamente a fragilidade nas relações intersetoriais. Outro relato que chamou a atenção é a alteração do regimento interno com as mudanças de direção da unidade, denotando a centralidade do poder na figura do diretor. Destacamos, por fim, que não há padronização dos processos de participação, cada unidade faz ao seu modo, da forma que a direção da unidade compreende e conduz. Assim, consideramos de extrema importância que o órgão gestor pense em parâmetros mínimos de participação para a elaboração dos documentos institucionais, assegurando critérios de representação entre os membros da comunidade socioeducativa e de legitimidade aos documentos institucionais. Tal ação permitiria se sanar em parte as disparidades de participação e alinhar o processo democrático institucional das unidades.

Sobre o **plano de ação/planejamento de gestão/planejamento estratégico**, podemos visualizar a seguir as entrevistas com os *agentes de segurança socioeducativo*:

A princípio não, pra nós não chegou nada ainda (Agente 1).

[...] se a unidade tem um planejamento de gestão escrito, isso eu não sei. Algumas escolas tem, é pedido um plano de ação, um planejamento de gestão, eu acredito que a unidade deveria ter. Faz sentido ter, mas eu nunca participei de nada sobre isso (Agente 2).

Isso não sei te responder (Agente 3).

[...] esse plano, esse documento especificamente, ele se ele existe, ele não é popularizado né, então assim provavelmente tenha né. Não sei, se tem, está guardado, não sei onde que tá esse documento, mas ele não é algo amplamente divulgado (Agente 4).

Verificamos nas falas que nenhum deles tinha conhecimento da existência de algum documento dessa natureza, sendo que um deles apontou a importância de ter, mas referiu que nunca participara de uma elaboração como essa na unidade.

Já na *equipe técnica* um dos relatos foi o seguinte:

Então, a gente tem o planejamento, plano de ação que, não me lembro quando o último foi feito, mas a gente tem sim o plano de ação. [...] é da mesma forma que o plano pedagógico, né. Por setores, setorizado. Cada setor ficou responsável por sua área. Adolescentes e famílias diretamente, não. Outras secretarias só de Educação mesmo (Técnica 1).

Como podemos notar, a afirmação de haver o documento na unidade em que a entrevistada atua e que ele foi elaborado da mesma forma que o PPP, com a participação de todos os setores, mas não contemplou a participação de adolescentes familiares ou outras secretarias. Vejamos agora o que disseram as demais técnicas:

Se tem eu nunca fui comunicada desse plano porque até hoje. Na verdade assim é uma coisa que eu nunca pensei o quanto seria importante para a unidade né, você falando aí que a gente percebe que isso é fundamental, mas se existe, eu nunca tive contato com isso (Técnica 2).

Puxa aí na verdade eu não sei te dizer (Técnica 3).

Se tem eu não conheço (Técnica 4).

Todas elas afirmaram desconhecer se a unidade tem o instrumento e uma delas também refletiu sobre a importância de um planejamento de gestão. Considerando a fala dos diretores, abaixo transcrevemos dois relatos mais significativos:

Possui também, desatualizado, mas possuí (risos). [...] a elaboração [...] alguma coisa talvez foi conversado com a secretaria da educação, mas assim, mais pelos representantes do PROEDUSE. [...] que eu me lembro assim, familiar e adolescentes também não tiveram grande participação (Direção 1).

[...] quando eu vim pra cá eu vim com o meu plano de ação, meu próprio, da gestão. Um plano de ação dentro daquilo que a gente precisava reorganizar na unidade [...] eu elaborei em duas fases. A primeira fase era das informações prévias que eu tinha, da secretaria, e do RH do Estado. E depois das informações que eu colhi em campo [...] mas esse documento não é um documento divulgado [...] ele é mais meu [...] ele é mais um plano de ação daquilo que eu achava que precisava ser reorganizado (Direção de unidade).

Verificamos que, entre os *gestores*, um afirmou ter o documento, mas que o mesmo está desatualizado e que foi elaborado a partir de conversas com a Secretaria de Educação e representantes do PROEDUSE. Outro diretor também referiu possuir um plano de ação, mas que o elaborou sozinho e posteriormente o vice-diretor colaborou, mas que este documento não é socializado com a equipe. Neste último recorte, podemos notar o esforço solitário do gestor: por um lado, devemos reconhecer seu empenho em elaborar de alguma forma um planejamento de gestão, mas, por outro, é fundamental considerarmos que o planejamento de gestão/plano de ação/planejamento estratégico é um instrumento de gestão que deve ser elaborado com a participação dos executores do mesmo.

É importante que a equipe de trabalho conheça e participe da construção do regimento interno, pois é com ela que a gestão encontrará engajamento da equipe na sua execução; é necessário questionarmos sobre o valor de um instrumento de gestão de cuja existência a equipe não tem sequer conhecimento. Construir solitariamente um planejamento de gestão indica também a centralização na direção e a não democratização do acesso às informações ao respectivo planejamento. Observamos, de modo geral, a importância da estrutura formal das instituições e da transparência dos instrumentos regulamentares e de gestão, considerando que são eles que fornecem as regras do jogo institucional, sendo esse aspecto fator primordial em um contexto democrático. Os demais entrevistados disseram que não têm esse instrumento de gestão.

Considerando, então, as expressões sobre o plano de ação/planejamento estratégico de gestão, é possível constatarmos que essa não é uma prática comum dentro das unidades de se desenvolver, tendo em vista que uma das unidades que afirmou possuir o documento fez a última atualização em 2015, ou seja, se houve em algum momento o plano, este não está mais em vigor, não está atualizado, tampouco está sendo utilizado dentro da unidade. A outra unidade que tem o plano afirmou que é um documento que fica restrito à direção e vice direção, não tendo efeitos sobre os demais setores da unidade. Ressaltamos que um documento que contenha metas de um gestor público deve ser um documento público, ainda que seja restrito à comunidade socioeducativa, isso porque norteará a gestão pública institucional e trará impactos na forma como o gestor conduzirá os processos, portanto, é necessário que seja transparente. Sobre o tema, Dagnino (2009, p. 100) elucida os pressupostos para uma ação estratégica em ambiente governamental:

Cada ator social tem a sua visão da realidade, dos resultados que deve e pode alcançar e da ação que deve empreender. No entanto, é preciso avançar na percepção sobre o conceito de Diagnóstico, incorporando a ideia mais apurada de análise de situações e compreender que é necessário saber interagir com outros atores para ganhar sua colaboração ou vencer suas resistências.

Nesse mesmo sentido, compreendemos que o documento deve ser de construção coletiva, conforme afirmamos há pouco, sendo necessário envolver todos os setores nas metas e planos de gestão para que haja compromisso com eles, envolvimento e engajamento dos diferentes atores. A participação nesse contexto é

uma ferramenta potente para a gestão e de fortalecimento da democratização do poder burocrático institucional.

Passamos, agora, para as análises das entrevistas com os *agentes de segurança socioeducativos*, em relação às **normas disciplinares**, e abaixo podemos ver dois fragmentos:

[...] Foi criado os cadernos do IASP, então o código de normas foi ajustado aos cadernos do IASP, depois de mais um tempo apareceu o SINASE, então o código de normas foi ajustado ao SINASE e assim ele foi sendo modificado conforme foram sendo acrescentadas as orientações a serem seguidas. [...] Foi feito com o auxílio dos funcionários, da equipe técnica, dos agentes, baseado em todas essas instruções, né, para se adequar a legalidade (Agente 2).

As normas disciplinares, o regime interno são documentos que são discutidos com o grupo todo, sempre com todos os setores juntos pra chegar num consenso pra se montar se não concorda, se concorda até se chegar num consenso onde tá todo mundo satisfeito e de acordo com as leis (Agente 3).

Dos relatos expostos, observamos que os entrevistados relataram que esse documento está alinhado com as normativas estaduais e federais, sendo que todas as equipes participam da elaboração das normas, seguindo as orientações legais. Em uma delas o agente afirmou que as equipes discutem os pontos até que se chegue a um consenso. Nesse relato, podemos observar incremento dos processos democráticos em relação à democracia elitista. Considerando os aspectos teóricos discutidos no primeiro capítulo, ressaltamos que as democracias pluralistas são as que consideram o consenso como parâmetro de análise da capacidade democrática (DAHL, 2005). Em outra unidade, o relato foi o seguinte:

[...] esse processo foi realizado em muitos conselhos, né. Conselho disciplinar, as reuniões, na verdade foi um processo meio construído gradativamente. [...] os conselhos disciplinares eles eram realizados mais, a partir da participação mais intensa do grupo da equipe técnica. [...] mas isso que foi construído meio que em conjunto, é um pouco mais assim efetivo da parte da equipe dos técnicos, e assim consultando indiretamente a equipe de segurança. [...] Mas assim não tem essa concretude, essa coisa vamos dizer assim, ela tem, só que não é popularizado como eu te disse, não é publicizada. [...] eu não tenho essa acessibilidade, essa publicidade, essa intensidade de estar ali com ele constantemente. Na verdade, o que acontece é que as pessoas que acabam sempre recorrendo a ele, está ali constantemente com ele, são geralmente os chefes de equipes. [...] E aí a questão do agente segurança ele acaba conhecendo esse documento meio que indiretamente quando ele vai participar de um conselho. Mas não é algo assim que eu... sei lá... eu tô ali constantemente olhando né e reavaliando e revendo. [...] nunca participei dessa construção. [...] Eu sei que já foi sugerido algumas coisas né. Olha quem tiver sugestões isso, aquilo e tal. Mas é algo que acaba que você vai deixando, algumas pessoas acabam tomando a frente e você acaba deixando rolar (Agente 4).

Como podemos observar, um dos entrevistados sublinhou que as normas foram construídas nos conselhos disciplinares e que estes tinham a participação mais intensa da equipe técnica. Enfatizou, ainda, que a equipe de agentes não tem acesso fácil ao documento na rotina da unidade e ponderou pela relevância da disponibilização do instrumento para a equipe de segurança, tendo em conta que apenas direção e vice direção têm o documento impresso. Informou ainda que ele mesmo não participou da elaboração, mas sabe que alguns dos seus colegas deram sugestões, pessoas que tomam mais a frente nas situações. Novamente, temos com esse relato uma expressão de aspectos da concepção elitista da democracia, no qual apenas uma elite é compreendida com capacidade de participar e decidir. Em outra unidade, tivemos o seguinte registro de informações:

As normas disciplinares vieram junto com o regimento interno, foi feito junto. As alterações recentes, pelo menos eu não lembro de ter sido consultado, nas mudanças, nessas alterações recentes. Porque a coisa, o que a gente percebe, de um ano pra cá a coisa tem vindo de cima, lá da secretaria. [...] Vem dando cumpra-se. [...] Então a coisa tá vindo e não está sendo discutido não. Só está sendo repassado. E isso aí está tendo reflexo no nosso trabalho. [...] Hoje a coisa está tão engessada, está tão burocratizada, que a gente até brinca, que tem que ter a assinatura do governador do Estado para você poder aplicar uma medida disciplinar no interno. Uma medida leve. O que acontece? Você está desencorajando a equipe. desestimular a aplicação de medida disciplinar. quero ver como a gente vai conseguir segurar esses moleques só na conversa, no aconselhamento, na filosofia, isso não funciona, isso não dá certo (Agente 1).

Nessa entrevista constatamos que, segundo o agente, as normas estão previstas no regimento interno; esse agente não tem lembrança de participação nas alterações recentes em relação a elas, entende que há uma imposição, por parte do DEASE, em relação às normas disciplinares e defende que os agentes tenham mais liberdade e autonomia para aplicarem sanções disciplinares. Cabe destacarmos que a resolução nº 44, do DEASE, que estabelece o código de normas das unidades socioeducativas do Paraná, delimitou as sanções disciplinares, instituindo todo o procedimento para aplicação das sanções, diferenciando-as em leves, médias e graves, impossibilitando a aplicação de medidas disciplinares sem o devido processo, ou seja, deixou de ser permitida, ao agente de segurança, a aplicação direta de medida disciplinar, prática comum antes da referida resolução. Salientamos a importância e relevância desse instrumento de gestão que normatiza a aplicação das sanções aos adolescentes e impede arbitrariedades que, muitas vezes, o restante da equipe sequer tinha conhecimento de que ocorriam. As medidas disciplinares devem ser publicizadas não apenas entre a equipe socioeducativa, mas a família, defensor e

Poder Judiciário também devem saber quando um adolescente comete falta disciplinar, tal como é previsto na resolução nº 44.

Tendo em conta as contribuições da *equipe técnica*, temos abaixo dois fragmentos:

As normas atualmente elas estão relacionadas ao regimento interno, [...] não teve a participação da equipe na construção dessas normas, foi um documento que já veio pronto (Técnica 2).

[...] ela está contemplada dentro do regimento interno, [...] a gente percebia que tem coisas que não estavam contempladas nesse regimento, e aí a gente começou também a fazer algumas sugestões pra inserir alguns novos itens, [...] dessas sugestões e o que seria fazer um consenso pra na verdade pra aquilo que seria alterado no texto, acrescentado, retirado. Participaram a direção, o diretor assistente, também respondendo pelo setor de segurança, ele busca as contribuições com o pessoal, aí o setor técnico, serviços social, psicologia, terapeuta ocupacional e o setor pedagógico. [...] membros externos, adolescentes, familiares, não (Técnica 3).

Notamos com isso que as entrevistadas indicaram que as normas disciplinares estão previstas dentro do regimento interno e que este documento foi construído pela equipe do DEASE. Uma das técnicas afirmou que não houve participação da equipe nessa elaboração. Outra entrevistada disse que a equipe percebe que devem fazer alterações nas normas, pois há ocorrências disciplinares que não estão previstas no documento, e fazem sugestões de alterações, discutem internamente entre os diferentes e setores e consensuam. Pessoas/instituições externas, adolescentes e familiares não participam. Em outra unidade temos a seguinte informação:

Nós só seguimos a portaria que tem. [...] quando eu estava na gestão era isso que era feito eu sei que teve uma equipe que participou porque é sempre formado uma equipe pra discutir, pra falar dentro do âmbito geral de todos os CENSE. [...] DEASE que chamou um representante de cada CENSE. [...] Se alguém participou com certeza deve ter sido da direção (Técnica 4).

O fragmento revela que a técnica entende que o DEASE chamou representantes de todas as unidades para a elaboração da portaria, pois, quando trabalhou lá, essa era uma prática. Não sabe se alguém da sua unidade fez parte desse grupo que o DEASE talvez tenha constituído, mas, se alguém participou, essa pessoa foi a direção. A seguir, temos o fragmento sobre o tema da entrevista realizada em outra unidade:

As normas disciplinares são discutidas em reuniões, elas vão sendo adaptadas à medida em que novas legislações e determinações do órgão gestor, vão sendo incorporadas. A equipe técnica e de segurança sempre participam da elaboração quando há alterações (Técnica 1).

Nesse caso, a técnica referiu que as normas disciplinares são discutidas em reuniões e sofrem adaptações a partir das novas legislações e normatizações que vão surgindo e infere que a equipe de segurança e a equipe técnica sempre participam desses momentos de discussão e elaboração. A seguir, temos o registro das falas de dois *gestores* sobre o assunto:

esse processo na verdade ele foi praticamente só implantar [...] foi discutido nos cadernos e na resolução essa foi uma discussão mais ampla que teve a nível de Paraná, e daí foi implantado para todas unidades e daí na verdade esse código de normas que a gente executa na unidade foi praticamente só copiado o que foi implantado no Paraná, a gente só tá seguindo o que tá escrito nas normas (Direção 2).

A gente segue a resolução 44. [...] foram elencados em todas as unidades no Paraná. Já tinha sido feitas várias consultas em todas as unidades até que se construiu aquele documento, aí foram feitas várias revisões lá no departamento na época para se concluir esse documento. Mas foi feita uma ampla pesquisa das unidades (Direção 4).

A partir desse recorte podemos perceber que eles foram uníssomos em afirmar que as normas disciplinares foram implantadas pelo DEASE, a partir da elaboração da resolução nº 44, e afirmaram que a elaboração desta resolução foi feita com todas as unidades, a partir das demandas das unidades que foram coletadas por meio de consulta. Em outra unidade o diretor afirmou que

o processo de elaboração das normas [...] sempre se tomou cuidado de ser multidisciplinar, não tem como escapar, não adianta você pegar e fazer uma norma, sem que você é, vamos dizer assim, tenha cada nuance de cada setor envolvido ali. Então é, quase uma necessidade essa, essa interação entre os setores (Direção 1).

Vemos com isso que neste caso as normas disciplinares, tal como todos os documentos da unidade, são elaboradas de forma multidisciplinar, pois entende-se que esses documentos devem conter a nuance de cada setor e que a interação dos diferentes setores é uma necessidade para o trabalho. O outro gestor registrou apenas que as normas disciplinares estão dentro do regimento interno e estavam realizando a atualização deste à época da realização da entrevista.

Sintetizando os elementos trazidos pelos entrevistados a respeito das normas disciplinares, é possível percebermos ênfase dada pelos entrevistados para o alinhamento do documento com os parâmetros legais, o que é fundamental que

aconteça. Novamente emergiu nas falas maior participação por parte da equipe técnica, que também pareceu mais apropriada do seu conteúdo do que em relação aos agentes, sendo que um deles, inclusive, ressaltou importância do documento, contudo referiu que não tem acesso à forma impressa deste na rotina da unidade. Nesse sentido, apontamos que é essencial que o acesso por parte dos agentes seja o mais facilitado possível, não apenas a este mas a todos os documentos que norteiam as práticas socioeducativas, mas a este em especial, tendo em vista a necessidade de ele ser consultado constantemente pela equipe de segurança. Novamente a centralidade de acesso apareceu nas figuras do diretor e vice-diretor de unidade, assim como foi observada a ausência de participação de adolescentes, familiares e rede intersetorial na construção do documento.

Dois aspectos chamam a atenção sobre as normas disciplinares, a primeira é em relação à fala de um profissional entrevistado que afirmou que esse foi um documento imposto pelo DEASE e sustenta que a equipe de segurança deve ter autonomia e liberdade para aplicar a medida disciplinar, que a forma como esse documento foi instituído desencoraja a aplicação de medida disciplinar e que não é possível “segurar os adolescentes apenas na conversa”. Inicialmente, podemos pensar em uma ação autoritária do órgão gestor de impor determinadas regras para serem cumpridas dentro das unidades, contudo, ao analisarmos o conteúdo da fala, notamos a importância da sustentação do princípio questionado pelo entrevistado, visto se tratar de princípio garantido pela CF/88 de ampla defesa. Não podemos pactuar com a ideia de que uma medida seja aplicada para adolescente privado de liberdade, sem que sejam averiguadas a procedência, a autoria e a necessidade de aplicação dessa medida. Nesse sentido, compreendemos que há temas que de fato não são passíveis de discussão e devem ser cumpridos por todos, desde o órgão gestor até quem executa a medida.

O segundo aspecto também diz respeito à mesma questão apresentada em algumas falas de que o documento veio imposto, que se desconhecem os processos de participação realizados pelo órgão gestor. Há aqui um ponto importante a ser refletido que diz respeito à falta de conhecimento de quem está na execução da medida dos processos desenvolvidos pelo DEASE, visto duas outras falas de profissionais que já atuaram no órgão gestor e que tinham conhecimento de processos de participação das unidades do Estado na construção do documento. Cabe, portanto, se indicar a importância de socialização desses processos, assim como um registro

histórico de como o documento foi produzido, como sugestão, talvez, na introdução da resolução disponibilizada no site, o que permitiria a todos tomarem ciência desses processos.

No que concerne ao **código de conduta funcional**, os *agentes de segurança socioeducativos* de duas unidades afirmaram que desconhecem essa normativa. Nas outras duas unidades coletamos as seguintes informações:

Tem, com certeza. Tem, porque pela chuva de sindicâncias e procedimentos administrativos que está sendo aberto em cima dos servidores [...] é o código disciplinar. [...] Não. Acho que ninguém participou (Agente 1).

[...] existe uma lei estadual que fala da conduta dos funcionários públicos e é baseado nisso a conduta funcional. [...] Eu acho que até tem alguma coisa no regimento interno, quando se pensou o regimento interno, também se pensou a conduta funcional (Agente 2).

Como podemos notar, esses agentes identificaram o estatuto do servidor público do Paraná como uma norma estabelecida e que regula as condutas dos servidores, o código disciplinar ou resolução nº 44 e também o regimento interno. Um desses agentes sabe da existência da norma a partir dos processos disciplinares que vê acontecendo e disse que não houve participação nessa elaboração. Com a *equipe técnica* tivemos o seguinte registro:

Se tem também não tenho conhecimento. [...] algo que a gente vai observando nos outros e vai se adaptando a isso ou se é algo que a gente comenta entre a gente mesmo, de como a gente tem que se portar, eu não sei qual é o documento exatamente né, mas sei que tem um Estatuto do Servidor do Estado do Paraná (Técnica 2).

É o Estatuto do Servidor Público (Técnica 1).

Esse código eu acredito que é o estatuto do servidor, eu nunca vi um código de normas específico da unidade, desconheço se ele existe, pelo menos pra mim nunca foi passado algo específico da unidade (Técnica 3).

Verificamos que também, em sua maioria, a equipe técnica desconhece o código de conduta funcional, visto que, em três unidades, tivemos a afirmação de não ter conhecimento sobre o documento, mas em três unidades as entrevistadas também fizeram referência ao Estatuto do Servidor. Uma delas disse que foi aprendendo observando os outros e se lembrou desse estatuto. Outra técnica concluiu que o documento é o Estatuto do Servidor e que um documento específico da unidade ela não conhece; na outra unidade, a técnica apenas disse não conhecer o documento.

Considerando as falas dos diretores e vice-diretores de unidades, temos o que segue abaixo:

O que é utilizado é o estatuto do servidor (Direção 1).

A questão da conduta funcional é baseada na resolução e no estatuto (Direção 2).

Nós seguimos o Estatuto do Servidor e temos a resolução 44 (Direção 3).

É o Estatuto do Servidor que referencia e também a Resolução 44, que também tem alguma coisa ali do servidor (Direção 4).

Como observamos, todos fizeram referência ao Estatuto do Servidor e, em três unidades, à resolução nº 44, e afirmaram que não houve participação na elaboração dessas normativas.

Sobre o código de conduta, ficou evidenciado que os diferentes profissionais entrevistados se mostraram inseguros, incertos da resposta correta sobre o tema, apresentaram dúvidas sobre a existência de uma normativa específica sobre as unidades socioeducativas, ou se é o Estatuto do servidor, o que nos permite inferir que faltam diálogo e divulgação sobre as normativas que balizam a conduta do servidor. Cabe destacar que há o Estatuto do Servidor que é lei estadual à qual estão submetidos todos os servidores públicos estaduais, assim como a resolução nº 44 também faz referência às normas de conduta, função e deveres dos servidores que atuam no sistema socioeducativo de privação e restrição de liberdade.

Dando continuidade às análises, passaremos para os **formulários de controle**, iniciando pelo conteúdo das falas dos *agentes de segurança socioeducativos*, como podemos observar abaixo:

Olha nós temos acesso sim, a gente elabora o nosso informe disciplinar, como você disse né, cada célula tem a sua função, o seu formulário, a gente sabe da existência desses registros (Agente 1).

Quando o pessoal veio para essa unidade que era maior, foram feitas algumas reuniões, com a equipe técnica, com os agentes, com a direção, com a saúde na época e foi sendo elaborado formulários, pra controlar melhor isso, passou a existir um formulário específico para a entrada, um formulário específico para a saída, um formulário de comportamento do adolescente nas casas, avaliação pela saúde, avaliação pela escola, foi sendo construído com o tempo, alguns na medida em que foi sendo necessário e alguns deixaram de existir porque viram que era redundante, não tinha efeito, mas no geral é feito todos esses controles e foi feito com a participação de todos no início (Agente 2).

Sim. Cada setor tem o seu formulário, [...] eu não tenho bem certeza, mas eu acredito que também no mesmo consenso de todo mundo, por exemplo o médico ele tem um formulário que ele faz as perguntas para o adolescente sobre o que ele usa, o que ele fez, sobre drogas, sobre tudo que é montado pela equipe médica. Eu acredito que é também passado por uma parte da direção, do setor técnico pra ser avaliado também (Agente 3).

A partir dos fragmentos, temos as informações em três entrevistas de que os formulários de controle são elaborados por cada equipe do CENSE de acordo com a suas necessidades e especificidades. Um dos entrevistados afirmou ainda que esses instrumentos foram construídos em reuniões com a equipe socioeducativa e que, à medida em que há necessidade, eles são reformulados, extintos ou são elaborados novos documentos. Em outra entrevista tivemos relato diferente, senão vejamos:

Eles vieram, até onde eu sei, já vieram meio que instituídos de forma do costume anterior né. Então por exemplo: lá na unidade de onde eu vim eu tinha esse formulário, aí pegaram e instituíram os formulários lá. Até onde eu sei foi desse modo que foi instaurado. Porque desde quando eu tô lá, esses formulários eles existem. [...] então até onde eu sei não se teve reuniões e conselhos e as pessoas ali: ah vamos construir um formulário dessa própria unidade não. Até onde eu sei não foi esse o procedimento (Agente 4).

Divergindo dos demais, um dos agentes relatou que os formulários foram instituídos a partir de costumes anteriores, de unidades que trabalhavam anteriormente e foram instituindo naquela unidade, não foram construídos pela equipe de trabalho, como podemos observar na sua fala. Vemos aqui um exemplo de imposição da vontade de uma pessoa sobre as outras, com base no poder da tradição, do costume, tal como desenvolveu Max Weber (2009) sobre o tipo de liderança tradicional, assim como uma expressão da democracia liberal de Schumpeter, quando se refere à subordinação voluntária, sem a qual a democracia perece, e a necessidade de se proteger a tradição, sendo esta o propósito das regras procedimentais da democracia (SCHUMPETER, 2017). Contudo, neste caso específico, a tradição e o costume não são daquela comunidade socioeducativa, não refletem seus valores e, ao serem impostos, o que se vê é um processo de aculturação de outra instituição àquela. Rousseau (1973) alertava que o cidadão faz parte do corpo societário, e, quando se impõem crenças e valores alheios àquela sociedade, desde a saída já se tem o indicativo do seu fracasso. Esta prática faz romper com a ideia de unidade, de comunidade, perde-se a identidade.

Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se ao livro de ocorrência. Vejamos os relatos:

Sim, nós temos o nosso livro de ocorrências de tudo que acontece no plantão. Todas as atividades diferentes que ocorreram durante o dia são registradas. Que é uma coisa mais chão de fábrica mesmo, a princípio seria isso mesmo. A gente sabe desses outros formulários aí, mas como a gente não tem acesso, não precisa né (Agente 1).

A primeira coisa que existia, era só um livro de ocorrências, em que era registrado tudo, a entrada do adolescente, a saída dele, os atendimentos técnicos, os atendimentos de saúde, o atendimento dele pela escola e tudo mais, o desligamento dele (Agente 2).

Tem um relatório geral que é feito. Esse relatório geral ele contempla todas essas as informações (Agente 4).

Temos com isso que em três unidades os agentes fizeram referência como um importante formulário existente em suas unidades, sendo que um deles afirmou ser um documento da rotina do “chão de fábrica”, lugar onde se “registra tudo”, disse um dos entrevistados. Considerando a exposição da *equipe técnica*, emergiram os seguintes relatos:

Cada equipe tem a sua forma de trabalhar, cada setor tem sua forma de organizar isso. a questão da entrada dos adolescentes, os pertences isso fica com a equipe de agentes, mas assim, a impressão que eu tenho é que cada um vai fazendo do seu jeito não é uma coisa padrão da instituição. [...] Dentro das suas necessidades os setores vão se organizando para fazer como acham que deve ser feito (Técnica 2).

Cada equipe elabora os seus formulários seguindo suas necessidades de registro (Técnica 4).

Nessas duas unidades preponderou a ideia de que os formulários são elaborados de acordo com a demanda de cada setor, já nas outras duas tivemos informações diferenciadas. Vejamos:

A grande maioria desses formulários já existiam, né. E, a gente só foi adaptando. [...] Sempre esses formulários eram construídos em reunião (Técnica 1).

Como eles foram elaborados não sei também. Alguns deles por exemplo, quando o adolescente é desinternado da instituição foi elaborado recentemente pelo diretor assistente que está aqui agora, ele sentia falta de quando o menino sai todos os setores poderem ter dado esse ok. Ele criou na verdade esse documento para que todos os setores possam dar essa baixa quando o adolescente sai. Quando ele faz atividade externa, que é agendado com o setor técnico, aí são as técnicas de referência que fazem. Mas a elaboração mesmo desses documentos para saída e tal eu não tenho certeza se é um documento que foi criado aqui na instituição ou se veio da secretaria, aí eu não sei te dizer (Técnica 3).

Vemos com esses relatos que a tônica foi de que os formulários já existiam, contudo, as duas entrevistadas disseram que, à medida que sentem necessidade, vão adaptando os formulários. Uma das técnicas relatou ainda desconhecimento sobre o processo de elaboração dos formulários e indicou que os setores têm formulários que são específicos e citou o último que foi criado pelo vice-diretor, que sentiu necessidade de implantá-lo.

Levando em conta as informações prestadas pelos diretores, temos as seguintes falas:

Normalmente são mais discutidos com equipe de agentes e direção, algumas situações é discutido com a secretaria técnica, porque alguns pontos, por exemplo, formulário de entrada e de saída, tem alguns pontos que pega mais a secretaria técnica, dos dados que eles necessitam (Direção 2).

Cada setor tem a sua organização. [...] Eu peguei aqui o pacote todo pronto, então eu estou fazendo uma alteraçãozinha ou outra de vez em quando, alguma coisa. Mas não foram feitas grandes alterações. Cronograma padrão, os controles técnicos, essas coisas também a gente tem seguido pela equipe que construiu (Direção 4).

Nesses fragmentos vemos que os gestores entendem que formulários são documentos elaborados pelos setores a partir das suas demandas específicas. Em uma das entrevistas a direção afirmou que os documentos já estavam instituídos quando assumiu a função e que as alterações realizadas foram poucas. Em outra entrevista, o diretor disse que

É registrado em livro de ocorrência e a gente segue o cronograma. Qualquer setor que tenha uma observação ali, que possa agregar ali, alguma coisa, tem liberdade para chegar na nossa secretaria técnica, [...] com anuência da direção, é feita geralmente uma reunião, tudo mais, pode ser feita uma alteração do formulário. Os formulários são muito padrões, mas já aconteceu caso de fazer alterações, por sugestão, [...] então, tem essa comunicação, e existe uma flexibilidade hoje (Direção 1).

Nesse caso observamos a referência da direção ao livro de ocorrência e ao cronograma como exemplos de formulários de controle. O entrevistado afirmou que a equipe tem liberdade para sugerir, para a direção, alterações em formulários, solicita isso em reuniões, faz-se a discussão e, se acatada, muda-se o formulário. Na outra unidade houve um relato diferenciado das demais unidades:

Agora a gente criou algumas pastas no sistema informatizado. Desde que eu cheguei aqui já mudamos o impresso umas três ou quatro vezes, mas agora a gente chegou a esse ponto informatizado, que eu acho que está dando mais certo. Ele está dentro do sistema, do nosso sistema interno aqui e cada setor tem acesso a pasta do adolescente. [...] Os agentes só tem acesso a essa pasta na sala do diretor assistente. Nós temos uma sala também para os referências que a gente montou também com computador. Então na sala deles têm acesso à pasta. Os demais agentes que por ventura precisem ter acesso, eles vão falar ou com o referência ou com o diretor assistente. Porque a gente não identificou uma necessidade que eles tivessem acesso (Direção 3).

Observamos que o gestor afirmou que fez alterações nos documentos impressos, mas que criou pastas informatizadas no sistema e acredita que isso está

funcionando bem, cada setor tem acesso à pasta do adolescente. Foi questionado sobre o acesso dos agentes aos computadores, visto o trabalho mais próximo e direto na área de segurança e esse gestor relatou que os agentes têm acesso aos computadores na sala do vice-diretor ou na sala dos referências de plantão e sublinhou que não identificou necessidade de os agentes terem acesso às pastas informatizadas.

Dos formulários de controle, notamos que são instrumentos utilizados por todos os setores da unidade, normalmente cada equipe tem liberdade para criar o seu formulário, não há muito diálogo entre as equipes, no caso de uma equipe necessitar do registro por parte de outra equipe de determinado ponto ou assunto. O relatório de plantão se evidenciou como um importante formulário de controle existente em todas as unidades e que talvez possa ser explorado pelos diferentes setores, visto que ele fica sob a responsabilidade dos agentes de segurança. Uma informação significativa, vinda de um dos diretores, refere-se à informatização dos formulários de controle e a que a maior parte da equipe consegue ter acesso, mas não todos. A direção entende que a informatização dinamizou e facilitou o acesso às informações, contudo avaliou que não há necessidade de os agentes de segurança também terem acesso rápido e fácil tanto para registro como para tomar conhecimento das informações prestadas pelos diferentes setores. Nesse sentido, cabe apontarmos a fragilização do processo democrático, como já apresentamos em diferentes momentos desta dissertação, da importância do acesso às informações como parte da democratização dentro do espaço institucional. Neste caso, revela-se novamente a noção de democracia elitista schumpeteriana, à qual interessa a participação de uma pequena elite, referências de equipe, equipe técnica, direção, e os agentes, que estão em contato direto e constante com os adolescentes, não necessitam participar desse processo.

Avançando na análise dos instrumentos de gestão, temos o **cronograma de atividades diárias**, documento importante dentro da rotina, que prevê a realização de todas as atividades que ocorrerão no dia. Observemos os relatos dos *agentes de segurança*:

Ah esse eu posso dizer que tem uma participação mais efetiva. O coordenador pedagógico elabora as atividades, em conjunto com os professores, tem as aulas e tem as atividades laborativas. É feito a programação semanal dessas aulas, e se tem poucos agentes para desenvolver a atividade a gente pode tirar uma quantidade proporcional de internos proporcional a quantidade de agentes, até pra não comprometer a segurança dos agentes e dos próprios internos (Agente 1).

Nós temos uma pedagoga né, que ela cria o cronograma de atividades, esse cronograma é passado todo dia pela manhã pro representante da equipe. Ele vai ser cumprido durante o dia de acordo com o que pode ser feito. Se a equipe tiver bem, tiver completa, e tiver as condições de segurança pra fazer todas as atividades ele é cumprido (Agente 3).

Nesses dois relatos podemos notar que os agentes referenciaram a elaboração desse documento ao setor pedagógico da unidade e discorreram sobre a participação do setor de segurança na elaboração do cronograma, pela via da possibilidade ou não de executá-lo considerando as questões de segurança. Em outra unidade a informação prestada foi a seguinte:

Em geral o cronograma é elaborado por uma terapeuta ocupacional e provavelmente quem ajuda é a equipe pedagógica, a equipe técnica ajuda também a montar com base nos atendimentos, então eu acho que é baseado nisso aí, pela terapeuta ocupacional, pela equipe pedagógica da unidade, pela equipe técnica. Os agentes dão sugestão, mas eles participam mais na execução, as vezes dão alguma sugestão, mas em geral na elaboração eles não são chamados para participar. Eles participam as vezes quando não concordam né, daí eles vão lá dar uma opinião ou quando vai mudar alguma rotina, daí tem uma reunião, eles são chamados para dar opinião sobre. Mas em geral, no dia a dia na elaboração do cronograma quem elabora não são eles, eles só participam da execução (Agente 2).

Aqui podemos ver referência à participação no cronograma, mas de forma mais indireta, no caso, quando os agentes não estão de acordo com o disposto no cronograma. O agente acredita que os demais setores têm uma participação maior na elaboração do cronograma. O agente também indicou o setor de terapia ocupacional e equipe técnica como participativos nesse processo. Em uma unidade diferente, o agente afirmou que:

Ele é pactuado entre os setores e o e a gestão hoje em dia é uma pedagoga que fica responsável por colocar tudo que tem que colocar lá e imprimir, mas ela mesma não tem muita voz de articular, ela não tem esse papel. Ela é alguém que digita o cronograma. A articulação é entre os setores e a vice direção, hora entre o setor técnico e direção, hora área de segurança e direção, área de saúde e direção. E aí no dia daí geralmente a vice direção fala tem tal atividade para ser realizada e tal e vamos estar executando essa atividade (Agente 4).

O agente observou que quem elabora o cronograma não tem muita autonomia para dizer quais atividades podem ou não ser realizadas. Estas são decididas e articuladas entre os diferentes setores com a vice direção. É também esta que comunica a equipe de segurança do cronograma que será executado no dia. Vejamos agora as informações prestadas pela *equipe técnica*:

Ele é elaborado pela terapeuta ocupacional e pela pedagoga e feitos os ajustes pelo vice-diretor da unidade. [...] Em alguns momentos eu acho que outros setores sugerem algumas alterações. Participa no sentido da inclusão de alguma atividade, é feito algumas solicitações a essas pessoas que elaboram que incluem no cronograma, mas o planejamento não é discutido amplamente na unidade (Técnico 2).

Agora está sendo elaborado diariamente, mas antes nós tínhamos uma pedagoga só pra fazer um cronograma. Hoje quem está fazendo o cronograma é o vice diretor. a não ser que eu tenha uma atividade para incluir, por exemplo, uma saída de adolescente eu vou lá e falo pra inserir no cronograma, ou passa por e-mail ou por escrito para a pedagoga e ela faz mas não há uma discussão das atividades (Técnico 4).

Ele é elaborado pela pedagoga da instituição. Ela faz a elaboração desse cronograma e disponibiliza pro setor de segurança e aí a gente também tem acesso pra saber os horários de atendimento e suas equipes (Técnico 3).

Percebemos, nesses relatos, que a equipe técnica também localizou a responsabilidade da elaboração do cronograma no setor pedagógico e uma indicou também o setor de terapia ocupacional da unidade como responsável por esse documento. Duas entrevistadas mencionaram a participação mais efetiva do vice-diretor na sua elaboração. A participação dos demais setores é colocada de forma secundária em três unidades, nos momentos em que setores solicitam a inclusão de alguma atividade específica. Em nova entrevista, a técnica afirmou o que segue:

Todo início de ano é feito já um cronograma. Então, normalmente, senta-se o setor pedagógico, senta todos os setores pra ver se vai permanecer nos mesmos moldes. Mas quem está a frente do cronograma de atividades é mais o setor pedagógico. Porque as atividades concentram mais no setor pedagógico. Existe uma conversa muito grande entre o setor pedagógico e setor de segurança. É mais quem vai executar a atividade (Técnico 1).

A profissional fez menção a um momento inicial do ano no qual os diferentes setores conversam para analisar o cronograma anual, diferenciando, dos demais relatos, no sentido de que o cronograma tem dinamicidade maior, sendo realizado diariamente, neste caso, ele aparece mais estático. A técnica afirmou que anualmente as equipes propõem alterações ou se posicionam pela manutenção do que já estava em vigor e refere bom diálogo entre o setor que elabora o documento e o setor de segurança, destacando que é este último que o executará. Passemos neste momento para as falas dos *gestores*:

Quem toca o cronograma é o setor pedagógico do PROEDUSE, com o setor pedagógico da unidade, as demais atividades incluídas o pedagogo é que tem interferência, daí ele verifica com o setor de segurança e inclui. Outros setores da unidade podem pegar e se manifestar, depois que identificar algum problema (Direção 1).

Normalmente a terapia ocupacional e o diretor-assistente que participam dessas elaborações. Os setores que participam ativamente são todos os setores se for analisar, intervenção da

equipe técnica, quando algum agente de segurança também resolve participar, por exemplo, de uma oficina, a parte da escolarização, saúde, de acordo com a necessidade eles passam para terapeuta que elabora o cronograma pro diretor-assistente, e dentro dos espaços abertos de horário eles conseguem discriminar as atividades e organizar a rotina (Direção 2).

Nesse momento quem está elaborando é a terapeuta ocupacional, mas quem elabora é nossa pedagoga da unidade, e ela elabora de uma conversa que é feita com os técnicos e com os referências de plantão, junto com o diretor assistente. Nesse momento nossa pedagoga está afastada. Então é um documento elaborado em conjunto com diversos setores (Direção 3).

É a pedagoga, mas agora como ela não está aqui, então é o vice diretor que está fazendo. Ele vai ser de acordo com a demanda que a gente tem na unidade. Eu busco muito a participação da TO e da pedagoga, aí nós construímos um cronograma, mas essa construção é a parte da escola e nossa da direção e vice direção, participa bastante a terapeuta ocupacional (Direção 4).

Observemos que os diretores também indicaram o setor pedagógico como o principal elaborador do cronograma da unidade, ou o setor de terapia ocupacional, e em três unidades o vice-diretor emergiu como figura importante nessa elaboração. Em uma das unidades, a direção situou a responsabilidade pela elaboração do cronograma no setor pedagógico, de forma mais centralizada.

Considerando as informações sobre o cronograma de atividades, fica nítido que este é um documento elaborado pelo setor pedagógico da unidade ou da escola ou ainda pelo setor de terapia ocupacional, também ficou evidente a importante incidência da vice direção sobre o documento, que em algumas unidades chega ser a responsável pela elaboração deste neste momento de pandemia. Vemos com isso a inter-relação entre o setor de segurança e o setor que elabora o cronograma, tendo em vista que o vice-diretor das unidades estabelece esse diálogo constante com os referências de plantão e, na ausência destes, com a equipe de segurança. Contudo, o setor técnico também apontou diálogo com o setor responsável pelo cronograma quando necessita inserir atividades diferenciadas para serem executadas no dia.

Por fim, o último instrumento de gestão pesquisado foi a **avaliação institucional**. Vejamos o que disseram os *agentes de segurança socioeducativos* sobre o tema:

Nunca vi isso. É um tipo de coisa que talvez quando adolescente sai do CENSE ele poderia ali, fazer um check: 'o que que você achou da sua estadia na instituição?'. Mas isso não é feito. Não é feito nem pela família do adolescente, nem pela comunidade, nem pelos próprios profissionais que estão ali. Isso não é feito, não tem esse tipo de política (Agente 4).

Em duas entrevistas os agentes negaram conhecer ou haver esse processo de avaliação institucional nas unidades em que atuam, como pudemos verificar em

um fragmento selecionado; em outra entrevista o agente apenas respondeu que não sabia e não conseguiria responder à pergunta. Vejamos nas outras duas unidades o que disseram:

Eu até entendo a intenção, o objetivo dessa avaliação, mas acho que é bom até evitar. Porque corre-se o risco de ser utilizada como ferramenta de vingança. [...] Foi feito isso aí há 10 anos, chegou a ter uma avaliação, ficou aquele constrangimento aí decidiram por bem não renovar essas avaliações, que virou ferramenta de vingança. Se ele fosse feito sem vícios de origem, lógico é uma ferramenta de auditoria, é importante. Não vejo problema nenhum, só que do jeito que está acaba servindo de prancha de trampolim do pirata para jogar o outro no mar, para se livrar de pessoas. A questão é quem que vai me avaliar? Eu vou avaliar quem? E a pessoa vai me avaliar? É muito complicado em vez de unir o grupo vai acabar acaba acontecendo que aconteceu que é fomentar a rivalidade (Agente 1).

Eu não sei se ela é realizada. Eu lembro que já foi feita, faz alguns anos. Em geral quem tá acima né no caso da secretaria, nem sempre eles estão fazendo uma avaliação porque eles vão tentar fazer um trabalho que vai agradar ali aos olhos do governo e talvez vai manter a sociedade feliz, mas para eles nem sempre interessa fazer uma avaliação porque você vai encontrar os erros no processo quando fizer a avaliação e às vezes o errado vai ser você. Eu acho muito importante, quando você coloca para a avaliação ver o que o outro pensa né, e você consegue avaliar o conjunto, aí você pode olhar onde tá aparecendo os erros ou desvios ou o que pode ser melhorado e pode aperfeiçoar. Só se avaliando você se aperfeiçoa. (Agente 2).

É possível identificarmos que os agentes informaram que já houve avaliação institucional na unidade, mas que hoje não existe mais. Em uma delas o entrevistado refletiu sobre a importância desse processo e cogitou que talvez não haja interesse da parte dos gestores locais e estaduais na sua realização. Na outra unidade em que o agente relatou ter experienciado um processo de avaliação, este o apresentou como uma “ferramenta de vingança”, avaliou que neste caso é melhor que não ocorra mesmo. Entende que a avaliação institucional pode ser uma ferramenta importante para o trabalho, desde que haja neutralidade das partes, e que possa de fato servir ao seu fim e não como forma de se prejudicarem uns aos outros e gerar rivalidades. Passando para as entrevistas com as *equipes técnicas*, temos as seguintes informações:

Não. Eu acho, não tenho bem certeza, mas, teve, mas há muito tempo atrás. Foi através de um formulário, cada profissional preenchia um formulário e entregava a direção. É importante pra gente poder apontar as dificuldades, as potencialidades, pra gente rever o nosso papel. (Equipe técnica 1)

Apenas nessa entrevista, a profissional relatou a experiência de avaliação institucional na unidade, mas há muitos anos. Avaliou como importante o processo

para se identificar dificuldades e potencialidades, oportunizando a revisão do trabalho. Sigamos com os demais fragmentos do setor técnico:

Olha eu não lembro se foi realizada alguma vez desde que eu estou lá. Eu acho que teria que vir isso do DEASE, do departamento socioeducativo essa solicitação. Eu acho muito importante, para a gente parar e repensar, como é que está o andamento da unidade, fazer uma autorreflexão do que a gente está produzindo, se estamos acomodados no nosso trabalho, avaliação da gestão eu acho que é fundamental (Equipe técnica 2).

Não sei (risos). Se ela acontece acredito que deve ficar a cargo da direção. Não saberia te dizer. [...] Existem tantas burocracias se não for uma coisa formalizada eu acredito que acaba passando, não se preocupam na importância de fazer um diagnóstico da instituição, acho que isso seria uma coisa que talvez a cada seis meses seria importante. Acho isso é importante até pra gente poder ter dados daquilo que está dando certo pra se ter mantido e tal coisa não está dando certo e a gente precisa ou melhorar ou deixar de fazer, o que a gente pode fazer pra buscar uma outra estratégia de ação eu acredito que sim que é importante fazer (Equipe técnica 3).

Nas outras três unidades as técnicas não tinham conhecimento sobre um processo de avaliação institucional na unidade. Uma apenas negou conhecer o processo e outra destacou que o DEASE deveria planejar e instituir a avaliação e avaliou a importância desta, considerando que ela pode trazer informações e conhecimento sobre o trabalho e, com isso, aprimoramento. A terceira entrevistada acredita que esse processo acaba ficando sem espaço entre tantas burocracias e que deveria ser formalizado. Também considerou a avaliação importante para que se possa identificar o que pode ser melhorado, o que deve ser deixado de fazer e o que deve ser mantido.

Considerando as entrevistas com *diretores*, abaixo podemos conferir o que disseram:

Não tenho conhecimento. Eu acho na verdade, a questão da avaliação é essencial até para quem está gerindo saber como está sendo seu desempenho e para quem está na gestão superior também acho eu acho essencial essa avaliação. Eu não sei até porque nunca foi pensado nessa questão. Mas se existe não tenho conhecimento, mas eu acredito que não porque eu nunca ouvi falar nessa avaliação (Direção 2).

Podemos notar nesse registro que a direção nega a existência de um processo de avaliação institucional, mas avalia como essencial o processo, tanto para a gestão local quanto para a gestão estadual. Outro diretor apenas disse que não há avaliação institucional. Nas outras duas unidades temos os seguintes relatos:

Já foi feito, lembro que no passado já foi feito, uma coisa particular da direção, mas não é institucional. É só uma, questão de organização, cultura da casa. É importante pra gente pegar e ter uma devolutiva a respeito do trabalho, dos acertos, dos erros (Direção 1).

Eu faço com o diretor assistente. A gente faz uma vez por mês mais ou menos, de todos os setores. Só eu e o diretor assistente, em cima daquele planejamento inicial que eu fiz, aí com a avaliação a gente vê depois se foi positivo ou não a intervenção. É importante porque é isso que vai balizar se deu certo o processo ou não. Nós temos também as comissões de estágio probatório (Direção 3).

Notemos que em uma delas o diretor afirmou que já foi realizada avaliação na unidade, mas que não era institucional, foi uma iniciativa da direção da época. Entende pela importância dessa avaliação e que, para executá-la, bastam organização e cultura institucional. Já na outra unidade o diretor disse que faz avaliação junto com o vice-diretor a partir do planejamento daquele, com o objetivo de verificar se as intervenções que promoveu foram satisfatórias ou não. Entende a avaliação como um processo importante para analisar se os objetivos foram alcançados ou não; lembrou-se também das comissões de estágio probatório, que também são avaliações realizadas.

Considerando as falas de todos os setores sobre a avaliação institucional, verificamos que este é um instrumento que está ausente nos processos de gestão das unidades socioeducativas. Muitos profissionais relataram que nunca vivenciaram esse processo desde que iniciaram suas atividades nos CENSES, e alguns poucos tiveram experiências de avaliações realizadas há muitos anos e que não foram boas, pois deixaram marcas de uma avaliação malconduzida, focada nas pessoas e não nos processos, um grande equívoco ao se fazer a avaliação institucional. Outro processo relatado foi o de um diretor que faz a avaliação junto com o vice-diretor, contudo quem foi avaliado não tem conhecimento, um saber que fica restrito à direção e vice direção, e cabe perguntarmos qual a valia desse processo se nem a forma com que foi avaliado tampouco o seu resultado são publicizados. Cabe destacarmos ainda que a maioria dos entrevistados entendem a avaliação como um processo importante para melhoria dos processos da instituição, quando bem conduzido. Realçamos as contribuições de Rua (2014) sobre a avaliação de políticas públicas, quando afirma que devemos olhar para esse momento como de apoio e aprendizado contínuo, buscando aprimorar as decisões e amadurecer os processos de gestão.

Finalizando, dessa forma, a análise sobre os instrumentos de gestão, é possível concluirmos que a participação de adolescentes, familiares, parceiros externos é praticamente nula nos processos de construção dos instrumentos de

gestão, deixando de lado a importante socialização de poder e de democratização da gestão que beneficia tanto adolescentes, familiares e instituições externas, que podem se transformar com a participação, quanto a própria instituição que poderia se aproximar das reais demandas da população atendida e também se transformar com a participação ampliada. Essa realidade revela a fragilidade do trabalho intersetorial bem como a presença de processos democráticos de característica elitista e formal dos modelos weberiano e schumpeteriano. Um aspecto importante que emergiu das entrevistas foi a ideia da tradição e do costume, construída em uma unidade, que é trazida por diretores que vêm atuar em determinado CENSE, e que impõe à nova comunidade socioeducativa o costume e tradição anterior, sendo essa uma forma de exercício do poder, descrita por Weber (2009). Sublinhamos que essa postura fragiliza a construção da identidade daquela comunidade socioeducativa em particular e, uma forma de se evitar isso, é se procurar encontrar líderes dentro de cada instituição, que a cultura democrática pode fazer emergir, rompendo, dessa forma, com a prática de migração de lideranças de outras unidades. Corroborando a análise, trazemos as palavras de Bento (2011) sobre a noção de comunidade:

A noção de comunidade encontra-se relacionada com o de uma sociedade que logra ao mesmo tempo forjar uma identidade coletiva, definir necessidades comuns sem com isso perder de vista a necessidade de conservar um espaço plural, aberto e participativo, onde a constante resignificação do interesse social e do bem comum encontra-se fundamentado e legitimado sobre uma 'reciprocidade de valores', sobre a sociabilidade, sobre uma racionalidade comunicativa e, por isso mesmo, emancipatória (BENTO, 2011, p. 120).

Outro ponto a ser destacado é a maior participação da equipe técnica em relação à equipe de segurança. Esse foi outro fator que preponderou nas análises e que também evidencia a presença de uma concepção democrática elitista, apontando a necessidade de se fomentar maior participação de qualidade por parte dos agentes, o que indica a necessidade de formação dos servidores em uma perspectiva democrática. A participação setorizada, fragmentada, sem alinhamento conceitual se evidenciou, assim como os prejuízos para a gestão, demonstrando a importância da padronização dos processos de participação. A ausência de planejamento e avaliação institucional também é ponto relevante que as análises demonstraram. Com isso, concluímos que o modelo democrático presente nas instituições é o liberal, em algumas situações o elitista, em outras, o pluralista, e que há fragilização dos

processos democráticos instituídos nos CENSES no que se refere à elaboração dos instrumentos de gestão.

3.2 PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS DE ANÁLISES, DEBATES E DELIBERAÇÕES INSTITUCIONAIS NOS CENSES

Os espaços instituídos como momentos de análise, discussão e deliberação institucionais, para que a gestão seja participativa e democrática, são as assembleias, as comissões temáticas, as reuniões de equipe multidisciplinar, as reuniões da equipe técnica, as reuniões da equipe de segurança, o Conselho Disciplinar, o estudo de caso e o momento de realização do PIA. Assim, a partir do formulário de pesquisa aplicado aos diretores das unidades, identificamos se a unidade os mantém ativos, quando foi a última vez que ocorreram e com que frequência eles acontecem. No Quadro 5 apresentado abaixo, podemos observar os dados coletados.

Quadro 5 - Espaços de análises, debates e deliberações institucionais nos CENSES pesquisados

(continua)

Espaço	Unidade Socioeducativa	Possui (sim/não)	Última realizada	Frequência
Assembleias	CENSE Ponta Grossa	Sim	2019	Semestral
	CENSE Curitiba	Sim	não lembra	Conforme a demanda
	CENSE São Francisco	Não	não realiza	Não realiza
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2019	Semestral
Comissões Temáticas	CENSE Ponta Grossa	Sim	2019	Conforme demanda
	CENSE Curitiba	Sim	2020	Conforme demanda
	CENSE São Francisco	Sim	2020	Mensal
	CENSE São José dos Pinhais	Não	não realiza	Não realiza
Reuniões de Equipe Multidisciplinar	CENSE Ponta Grossa	Sim	2020	Semanal
	CENSE Curitiba	Sim	2020	Quinzenal/mensal conforme demanda
	CENSE São Francisco	Sim	2020	Semanal/quinzenal conforme demanda
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2020	Semanal
Reuniões da Equipe técnica	CENSE Ponta Grossa	Sim	2020	Semanal
	CENSE Curitiba	Não	não realiza	Não realiza
	CENSE São Francisco	Sim	2020	Semanal
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2020	Semanal
Reuniões da Equipe de Segurança	CENSE Ponta Grossa	Sim	2019	Semanal
	CENSE Curitiba	Não	Faz tempo	Não realiza
	CENSE São Francisco	Sim	2020	Quinzenalmente
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2020	Quinzenalmente

Quadro 5 - Espaços de análises, debates e deliberações institucionais nos CENSES pesquisados
(conclusão)

Espaço	Unidade Socioeducativa	Possui (sim/não)	Última realizada	Frequência
Conselho disciplinar	CENSE Ponta Grossa	Sim	2020	Conforme demanda
	CENSE Curitiba	Sim	2020	Conforme demanda
	CENSE São Francisco	Sim	2020	Conforme demanda
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2020	Conforme demanda
Estudo de Caso	CENSE Ponta Grossa	Sim	2020	Conforme demanda
	CENSE Curitiba	Sim	2020	Apenas para casos de suicídio
	CENSE São Francisco	Sim	2020	Conforme demanda
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2020	Conforme demanda
PIA	CENSE Ponta Grossa	Sim	2020	Conforme demanda
	CENSE Curitiba	Não	-	Não realiza
	CENSE São Francisco	Sim	2020	Conforme demanda
	CENSE São José dos Pinhais	Sim	2020	Conforme demanda

Fonte: a autora.

A leitura do Quadro 5 nos permite identificar que, em relação às **assembleias**, apenas o CENSE São Francisco afirmou que não as realiza na unidade, as demais informaram que o fazem, sendo que o CENSE Ponta Grossa e o CENSE São José dos Pinhais realizaram a última em 2019 e com uma frequência semestral. Já o CENSE Curitiba não recordou quando foi realizada a última e que a frequência das assembleias é de acordo com a demanda. Verificamos com isso que apenas duas instituições estão realizando esse espaço de encontro coletivo e de discussão dos assuntos institucionais, que é fundamentalmente democrático. Deixar de realizar as assembleias extenua as possibilidades democráticas das unidades socioeducativas.

No tocante às **comissões temáticas**, o CENSE São José dos Pinhais comunicou que não utiliza essa ferramenta de gestão. Os CENSES São Francisco e Curitiba a utilizaram em 2020, e o CENSE Ponta Grossa expôs que a última vez em a que utilizou foi em 2019. Duas instituições empregam o recurso a partir da demanda institucional, e o CENSE São Francisco reconhece a potencialidade das comissões temáticas dentro da unidade socioeducativa e as utiliza mensalmente. Como discorremos anteriormente, essa é uma ferramenta muito interessante para a construção democrática de soluções dentro da instituição, e o gestor que a utiliza no cotidiano da unidade percebe o potencial de intervenção daquela.

Levando em conta a realização de **reuniões de equipe multidisciplinar**, todas as unidades pesquisadas afirmaram possuir esses espaços, de forma

constante. Os CENSES Ponta Grossa, São Francisco e São José dos Pinhais as realizam semanal ou quinzenalmente, a depender da demanda, e o CENSE Curitiba realiza quinzenal ou mensalmente, também de acordo com a demanda da instituição. Percebemos com isso a relevância desse espaço institucional de debate e construção coletiva, que é reconhecido por todos os gestores, visto que nenhum deixa de realizá-lo.

Com relação às **reuniões das equipes técnica e de segurança**, notamos que apenas o CENSE Curitiba não realiza reuniões da equipe técnica nem da equipe de segurança. Os demais CENSES informaram que promovem reuniões das equipes técnica e de segurança com regularidade semanal ou quinzenal. As reuniões das equipes são também importantes instrumentos de construção coletiva de saberes sobre a prática socioeducativa, de diálogo, de compartilhar questões e inquietações. Trata-se de espaços democráticos importantes para o trabalho nas unidades.

Quanto ao **conselho disciplinar**, todas as unidades informaram que possuem esse espaço de análise, discussão e deliberação e o realizam de acordo com a demanda da instituição. Destacamos aqui o alinhamento de todas as unidades em relação a esse instrumento utilizado para impor limites, normas e disciplina aos adolescentes que, de alguma forma, transgrediram as regras de convivência nos CENSES. Considerando os espaços de **estudo de caso**, apenas o CENSE Curitiba afirmou que está realizando estudos de caso somente em situações que envolvam tentativa de suicídio de adolescente. Os demais CENSES o realizam conforme a demanda e com regularidade. Essa é uma ferramenta de planejamento e avaliação e a sua realização aponta para a construção democrática dessas ações em relação a cada adolescente atendido.

O **PIA** é o instrumento de avaliação e intervenção junto aos adolescentes, é fundamental para que todos possam ter acesso às informações contidas no documento; sua construção prevê a participação de todos os setores da unidade, do adolescente e da família. Observando o Quadro 5, é possível notarmos que a única unidade que afirmou não utilizar esse instrumento foi o CENSE Curitiba, que, apesar de se tratar de uma unidade exclusiva de internação provisória, atende também a casos de internação sanção, para os quais, o PIA deve ser realizado. Dessa forma, é necessário se avaliar a pertinência de se manter adolescentes em cumprimento de internação sanção em uma unidade exclusiva para internação provisória, assim como

se viabilizar a realização de todos os instrumentos de intervenção àqueles que lá se encontram.

3.2.1 Participação de Adolescentes e Familiares nos Espaços Decisórios

No tocante às entrevistas realizadas com os *adolescentes*, foi perguntado a eles se já haviam participado de **espaços de decisão institucional**, vejamos as respostas que forneceram:

Não (Adolescente 1).

Não. Porque a reunião aqui é por eles que faz, não é tipo junto com os adolescentes (Adolescente 2).

Não. até agora não fiz reunião. Com todo mundo assim do CENSE? Não, não fiz ainda (Adolescente 3).

Ao observarmos os registros, fica evidenciado que em três unidades os adolescentes não participam dos processos de decisão institucional, em espaços de reuniões com todos os membros da equipe ou mesmo com representantes dos setores. Outro aspecto relevante que emergiu da pesquisa, quando perguntamos o que esses adolescentes pensariam se fossem convidados a participar, responderam assim:

Acharia interessante. Poderia ajudar alguma coisa, não sei (Adolescente 1).

la ser legal, ia ser bastante legal, pra conversar né, ia me ajudar bastante (Adolescente 3).

Notamos que dois deles afirmaram que gostariam de participar dos espaços de decisão com a equipe. Um deles acredita que, de alguma forma, poderia auxiliar nos processos da unidade e o outro entende que ele mesmo poderia se beneficiar desses momentos de reuniões, discussões e deliberações. Essa fala do adolescente remete ao que Pateman (1992) assevera sobre a experiência de participação, de aprendizado emocional e o sentimento de se estar preparado para participação em outros espaços, desenvolvendo qualidades psicológicas, sentimento de se ser capaz de participar politicamente das decisões que envolvem autoridades. De modo diverso dos demais, um dos adolescentes relatou o que segue:

Ah nós expressa nossas opinião, o que nós acha que poderia ser melhor, o que não pode, algumas nós consegue, algumas não, mas já participei. [...] Ah eu gostei, porque é melhor pra mim né, melhor pra mim, melhor pra todos. [...] Só foi o meu PIA que tipo não é uma reunião, mas tava todos os setores presentes (Adolescente 4).

Podemos identificar, nesse relato, a satisfação do adolescente com o processo participativo que vivenciou, afirmando já ter participado de processos decisórios dentro da instituição, no entanto afirmou que não participa de reuniões da equipe, apenas da elaboração do seu PIA. Vemos, na participação desse adolescente, a realização do aprendizado apontado por Pateman (1992) tendo em vista que aquele demonstra seu aprendizado ao conseguir se expressar com maior qualidade e problematizar situações na própria entrevista.

Sobre o **conselho disciplinar**, perguntamos se os adolescentes tinham conhecimento de como acontecia a decisão sobre a aplicação da medida, ao que responderam da seguinte forma:

O tempo de medida é 5 dias né, agora não sei, agora que essa pandemia. Antigamente era 5 dias daí a gente não saía para fazer... nem tipo para aula né, assistir filme né, que a gente assisti filme, daí fica dentro do alojamento, daí até dar o período que eles determinaram. [...] Pra decidir aí eles conversam entre eles né, porquê eu não sei. [...] sim eles ouvem os adolescentes (Adolescente 1).

Foi no CD. [...] Eu não participei do CD. [...] eu escrevi no papel da medida o que eu fiz (Adolescente 2).

No meu ponto de vista eu acho que eles fazem uma reunião entre eles, né? [...] pra ver o que eles vão fazer. [...] O adolescente não vai junto, ele tem a oitiva. Antes da reunião, na oitiva, quando eles chamam pra conversar e dizer o que aconteceu (Adolescente 3).

A medida disciplinar é quando apronta alguma coisa e você recebe a medida, vai ter o conselho, eles vão avaliar se a medida é média, é grave. [...] Daí nós foi separado de casa e eles pediram meu relatório, o que foi que aconteceu aí eles fizeram um conselho e daí aplicaram a medida. [...] Sim, eles perguntaram o que aconteceu (Adolescente 4).

Com os relatos, é possível percebermos que todos os adolescentes afirmaram que a equipe considera o que dizem sobre a transgressão à norma pelo que estão sendo avaliados; em três unidades disseram que eles são ouvidos antes da aplicação da medida; e em uma afirmaram que apresentam seus argumentos por escrito antes da aplicação da medida. Importa observarmos que ouvir o adolescente antes de se aplicar a medida disciplinar é norma tanto pela resolução nº 44, do DEASE, em seu art. 71, inciso I, quanto pelo SINASE, em seu art. 71, inciso III. Destacamos a fala de um dos entrevistados que afirmou que a medida é não sair para as atividades, “nem pra aula”, nesse sentido, cabe sublinharmos que a resolução nº 44, art. 62, inciso II, veda a restrição de atividades obrigatórias tais como a escolarização, sendo essa uma

prática que vigorava nas instituições, mas que, com os avanços das normativas instituídas, foi superada.

Considerando o **estudo de caso**, questionamos aos adolescentes se eles participam desses momentos. Vejamos o que disseram os adolescentes durante a entrevista e uma intervenção feita pelo agente de segurança que acompanhava o adolescente durante a entrevista:

Eu sou agente aqui na unidade e a unidade aqui não é o Educandário né não tem PIA aqui. Aqui é transitório eles ficam 45 dias (Agente de Segurança Socioeducativo que acompanhava o adolescente na entrevista).

Não (Adolescente 2).

Não com a técnica não fiz estudo de caso, só o PIA (Adolescente 3).

Não. Eu só tive o meu PIA não tive mais estudo de caso.

É possível percebermos que todos os adolescentes entrevistados afirmaram que não participaram do estudo de caso sobre o caso deles. Destacamos que houve intervenção de quem acompanhava o adolescente para informar que na unidade não se realizava estudo de caso por se tratar de unidade que atendia à internação provisória. Nesse sentido, apontamos que a resolução nº 44 estabelece que o estudo de caso deve ser realizado em todas as unidades, tendo em vista o disposto no art. 44, que estabelece os momentos em que se deve obrigatoriamente realizar o estudo de caso, entre eles, para a recepção e acolhimento, elaboração de relatórios, transferências, entre outros, ações realizadas em todas as unidades socioeducativas.

Salientamos alguns aspectos da intervenção do agente que acompanhava o adolescente na entrevista, e o primeiro é a confusão desse profissional que se manifestou em relação aos instrumentos estudo de caso e PIA. De fato, utiliza-se o estudo de caso para a materialização do PIA, contudo o estudo de caso pode ser empregado em diferentes momentos tais como para compreensão da realidade de um adolescente, para a elaboração de relatório e discussão sobre os encaminhamentos necessários para o caso, para intervenções emergenciais, entre outros; a fala do agente segue a linha de raciocínio de que o estudo de caso é utilizado apenas para a realização do PIA, tendo em vista que a pergunta era sobre o estudo de caso e ele fez esta intervenção: de que lá não se realiza o PIA por ser unidade de internação provisória. Ademais, como indicado anteriormente, há casos de internação sanção dentro da unidade, o caso específico da adolescente entrevistada, para os quais, a

unidade deveria efetivar o PIA. Evidenciamos, neste ponto, a falta de compreensão, por parte do referido membro da equipe, acerca dos instrumentos de intervenção da socioeducação e, com isso, observamos pouca publicização sobre os instrumentos pedagógicos e a utilização destes.

A respeito do **PIA**, perguntamos também sobre a participação dos adolescentes na elaboração do documento, e as respostas foram as seguintes:

Só foi o meu PIA que tipo não é uma reunião, mas tava todos os setores presentes. [...] Ali eu pude conversar, pude mostrar quem eu sou, foi bom pra mim (Adolescente 2).

Sim. É mais eu fiz com a técnica. Ah não sei, porque lá no CENSE X eu fiz uma reunião, conversei com bastante gente, aqui é mais diferente, aqui eu conversei com a técnica só (Adolescente 3).

Não. Eles marcaram só, daí veio minha família e eu fui, mas tipo elaborar o PIA não. [...] Não eles mandaram um papel pra mim perguntando o que eu gostaria de fazer, as mesmas perguntas que eles mandaram pra mim eu respondi lá e isso foi escrito no PIA, até fica na minha pasta (Adolescente 4).

Verificamos nas falas que esse foi o instrumento em cuja elaboração houve maior participação dos adolescentes. Todos os adolescentes declararam que contribuíram para a construção do seu Plano Individual de Atendimento, exceto a unidade que não o realiza. Elucidamos que, apesar de um deles falar que não participou da elaboração do PIA, quando questionado, ele informou que escreveu em um papel o que gostaria de fazer, assim, compreendemos que houve a participação do adolescente. Com efeito, não há qualquer sentido em se construir um PIA sem a participação da pessoa que se beneficiará dele, conforme a previsão da participação do adolescente e sua família na elaboração do PIA pelo SINASE, em seu art. 53. Sublinhamos nesse ponto a valorização da participação tanto na elaboração quanto em reunião para elaboração de PIA por parte de dois adolescentes entrevistados. As falas destes demonstram como eles gostam de participar desses momentos de discussão de caso, de análise, de construção de encaminhamentos, sentindo-se parte do processo.

Por fim, também foi investigado com os adolescentes sobre a **construção da sugestão de medida enviada ao Poder Judiciário**, se eles participam dessa avaliação e dessa elaboração. A seguir, dispomos os trechos das entrevistas sobre o tema:

Ah daí eu já para mim, já não depende, depende deles né (Adolescente 1).

Não (Adolescente 2).

[...] isso daí eu não falo, mas pra mim o que as técnicas decidir ali e encaminhar pro juiz tá bom. Eu tenho que cumprir o que eu fiz (Adolescente 3).

Sim, os agentes eles escrevem e deixa nós ler, alguns educador. Tem uns que chama nós para fazer junto com eles. [...] Ah eu avalio sim. [...] a minha avaliação não vai no relatório. Tipo o que eu acho de mim assim? Não (Adolescente 4).

Identificamos que três adolescentes afirmaram que não participam da elaboração da sugestão de medida a ser encaminhada às autoridades, e um adolescente relatou que há agentes de segurança que permitem que eles participem do momento em que esses agentes estão escrevendo a avaliação deles para o relatório, construindo a avaliação junto. O adolescente faz também a avaliação dele mesmo e ajuda o agente na elaboração da sua avaliação. Perguntamos também se esse adolescente mesmo faz a autoavaliação no processo socioeducativo, ele respondeu afirmativamente; em seguida questionamos se essa avaliação compõe o relatório que é encaminhado para o juiz e ele disse que não. A prática relatada pelo adolescente a respeito do fato de alguns agentes de segurança permitirem que o adolescente participe da construção do relatório a ser enviado ao Poder Judiciário é algo a ser celebrado. Diante de tantas informações de participação residual por parte dos adolescentes nos processos institucionais, esse dado de fato merece ser destacado e valorizado. Vemos nesse registro o estabelecimento de uma relação horizontal entre agente e adolescente, de respeito, pedagógica, democrática, pautada no diálogo, na reflexão e na aproximação entre eles.

Analisando a participação dos adolescentes nos espaços de decisão institucional, podemos constatar, a partir das entrevistas realizadas, que ela ocorre de forma muito exígua, sem impacto no processo socioeducativo desses sujeitos. Vimos que, em reuniões com a equipe, nenhum adolescente relatou participar, mas um apontou uma experiência de participação nos momentos em que ocorrem mudanças institucionais. Também nos estudos de caso a não participação foi o teor de todas as entrevistas, assim como na construção da sugestão da medida a ser encaminhada ao Poder Judiciário.

Já em relação ao Conselho Disciplinar, foi possível percebermos que os adolescentes tinham certo conhecimento do processo de decisão sobre a medida e todos relataram que são ouvidos antes da aplicação da medida, aspecto importante da aplicação da sanção disciplinar que assegura a ampla defesa. Nesse ponto

emergiu uma fala de um adolescente informando que, quando recebem medida disciplinar, ficam sem ir para a escola, uma prática que está vedada pela normativa estadual e que deve ser revista incontinenti.

O espaço de maior participação dos adolescentes foi, sem dúvida, o momento de elaboração do PIA: todos os adolescentes disseram ter participado desse processo, exceto na unidade em que nos foi informada a não realização do instrumento, sob a alegação de se tratar de unidade de internação provisória. Sobre essa matéria, convém ainda reforçarmos a sugestão de revisão da não realização do PIA na referida unidade, visto que nesta se encontram adolescentes que cumprem internação sanção e que, nestes casos, há previsão no SINASE, em seu art. 52, de efetivação do PIA.

De todas as falas, destacamos a valorização dos adolescentes dos momentos de participação ou mesmo da sua hipótese, seja em reunião ou em elaboração de documentos. É importante se perceber como eles se sentem participando e como isso pode interferir em seu processo socioeducativo. Por fim, não podemos deixar de louvar a iniciativa de alguns agentes de segurança de convidar o adolescente para construir, em conjunto com eles, a sugestão da medida socioeducativa, colocando-se ao lado do adolescente, estabelecendo uma relação próxima, de diálogo e muito democrática. Uma prática que deve ser valorizada em um contexto tão árido de participação de adolescentes.

Passando para a análise dos dados coletados com as *famílias* dos adolescentes internados, a respeito da participação destas nos **espaços de tomada de decisão**, obtivemos os seguintes registros de falas:

Não, mas eu gostaria, seria bom (Familiar 1).

Não. Seria legal se eu pudesse participar de alguma maneira né (Familiar 2).

Não (Familiar 3).

Não (Familiar 4).

Os registros evidenciam que todas os familiares entrevistados não participam dos **processos de decisão da unidade** e dois familiares manifestaram interesse em participar. Em relação à participação em reuniões promovidas pelas instituições, obtivemos as seguintes respostas:

Não. [...] gostaria de participar. [...] eu acredito que poderia contribuir sim (Familiar 1).

Já participei sim. [...] Achei bem importante né um momento em que eu posso tá vendo né como que eles são monitorados lá dentro né e poder estar participando também no dia a dia, um pouquinho do dia a dia deles né, eu achei muito legal (Familiar 2).

Não, essas coisas assim foi bem pouco, porque a gente estava falando mais por telefone. Era só por telefone. Agora que nós começou a fazer vídeo chamada. Que eu baixei o aplicativo pra poder ver ele (Familiar 3).

Então teve uma atividade que foi final das aulas deles que daí reuniram todo mundo, todos os meninos e familiares e foi no ginásio, também acho que foi a única vez só, em 10 meses que ele tá lá. [...] foi bom, principalmente por ter o contato com ele né porque ali eu acredito que deve ser uma solidão terrível né, aí quando a família pode se reunir né, é sempre bom (Familiar 4).

Dois familiares indicaram a não participação em reuniões promovidas pela instituição, sendo que um deles afirmou que gostaria de participar de reuniões e que acredita que poderia contribuir para o melhor funcionamento do CENSE. Houve também um familiar que afirmou já ter participado de reuniões com a equipe, manifestou satisfação com esse momento especialmente porque conheceu melhor o trabalho desenvolvido. Um dos familiares relatou uma experiência de participação em momento coletivo, com outros familiares e adolescentes, de final de período letivo, uma confraternização e comemoração, referiu a importância do evento em razão de poder fazer companhia ao adolescente e este se sentir mais próximo da família.

Considerando os espaços de **Conselho Disciplinar** e a participação dos familiares, foi perguntado a estes se tinham conhecimento sobre a aplicação de medida disciplinar dentro do CENSE, e eles responderam da seguinte forma:

Não sei (Familiar 1).

Não (Familiar 2).

Também não sei (Familiar 3).

Não (Familiar 4).

Verificamos, com isso, que todas as famílias indicaram desconhecer esse processo. Perguntamos também sobre a participação das famílias na aplicação de medida disciplinar ao seu familiar internado e se sabiam se o adolescente era ouvido nesse processo. Vejamos as falas:

Não. [...] Eu acredito sim (Familiar 1).

Não. [...] Também não sei.

Não. [...] Pior que isso aí de regra acho que ele não quebrou não, de fazer bagunça baderna não, porque ele é bem de boa, ele é bem calmo nessas partes (Familiar 3).

Olha eu não sei disso não, eu na verdade eu não tive oportunidade nenhuma de saber dessas coisas (Familiar 4).

Vimos, com isso, que todas as famílias afirmaram nunca ter participado de aplicação de medida disciplinar no seu familiar, uma delas acredita que os adolescentes são ouvidos nesse processo, outra crê que seu familiar não recebeu medidas disciplinares durante a internação e outra família afirmou que não teve oportunidade de saber a respeito da aplicação das medidas disciplinares. Com isso, cabe apontar que a resolução nº 44 estabelece, em seu art. 54, que o Conselho Disciplinar possibilitará que o adolescente seja acompanhado por membro familiar e/ou defensor.

Levando em conta os momentos de **estudo de caso, elaboração do PIA e elaboração de relatório**, obtivemos as seguintes informações sobre a participação dos familiares entrevistados:

Não. [...] Não. [...] Não (Familiar 1).

Com certeza não. [...] O PIA... Não lembro desse aí. [...] não opinei (Familiar 2).

Não. [...] Não. [...] Não (Familiar 3).

Então foi o estudo de caso sobre o Pia. [...] foi bom, inclusive minha mãe foi junto, daí ela também pode ver o meu filho e assim o pelo que pareceu ali ele poderia sair com uma cabeça melhor aí viram que ele também tem as coisas que ele gosta de fazer que eles iam tentar trabalhar nisso, foi assim. [...] na verdade eu nunca tive chance de opinar nisso não (Familiar 4).

Constatamos, com as falas, que apenas uma família afirmou ter participado de estudo de caso do seu familiar para a elaboração do PIA, os demais relataram que nunca participaram de estudos de caso. Um dos familiares não se lembra de ter participado do PIA do adolescente e outro disse que não participou desse momento. Com isso, reforçamos que, tal como há previsão no SINASE de participação do adolescente, também há previsão de participação da família, o que pode ser constatado no art. 54, da referida lei. Sobre a participação na elaboração do relatório, todas as famílias negaram participar deste documento.

Considerando a inserção das famílias nos espaços de decisão, ficou nítido que a sua participação é ínfima, sendo ainda menor do que a participação dos adolescentes. Nenhum dos familiares tinha conhecimento ou informação sobre o processo de aplicação de medidas disciplinares, momento em que obrigatoriamente deveria ser informado sobre os fatos, segundo as normas estipuladas pela resolução nº 44, em seus artigos 76, 77, e parágrafo único, 85, 91, e parágrafo único do artigo

92, podendo isso, inclusive, gerar nulidade da medida aplicada, caso o familiar não seja informado da notificação de falta disciplinar. Da mesma forma ocorreu em relação aos estudos de caso, elaboração do PIA e elaboração de relatórios. Houve apenas um relato de participação em estudo de caso para elaboração de PIA. Assim, concordamos com Ambrózio *et al.* (2018) que entendem pela necessidade da participação ativa da família na medida socioeducativa, sendo esta uma diretriz fundamental que orienta as práticas sociopedagógicas, fortalecendo os laços familiares e incentivando as famílias a se envolverem na vida e nos projetos construídos pelo adolescente durante a medida. Com isso, também podemos apontar que, para que a família participe ativamente do processo, a proximidade entre o local de internação e a residência do adolescente é de fundamental importância.

3.2.2 Participação das Equipes nos Espaços Decisórios

Dando continuidade às análises, iniciaremos a discussão dos dados coletados a partir das entrevistas com os profissionais dos CENSES, começando com o tema das **assembleias**. A respeito deste espaço, vejamos o que um dos *agentes de segurança socioeducativo* disse:

Olha, que eu me lembre assim, já faz alguns anos que não são feitas né. A comunicação é feita da seguinte forma, o diretor repasse para os referências, daí os referências reúnem a equipe, e repassa né se houver algum feedback. [...] Antes da pandemia essas assembleias eu não me lembro de ter participado da última, faz anos sabe. Mas a comunicação ela flui, apesar de não ter essas assembleias, ela flui, sempre fluiu. O diretor sempre deixou a sala aberta (Agente 1).

Nessa entrevista, o entrevistado afirmou que há muitos anos não são feitas as assembleias e que hoje são os referências de plantão que informam os agentes das situações, e que a comunicação flui. Nas outras três entrevistas, os agentes afirmaram o que segue:

Já realizou algumas, foram poucas. [...] Mas são bem raras, né. Se você for contar as assembleias que teve nesse período aqui, não dá uma por ano. Alguns anos talvez teve duas, mas em geral, uma assembleia assim com todo mundo, não dá uma por ano. São reuniões raras essas assembleias. [...] A maioria delas foi depois de alguma situação que precisou ser resolvida (Agente 2).

Não é muito frequente, mas se realiza sim. Normalmente quando acontece um problema muito grande, uma coisa grave, uma troca de direção, daí é feito uma assembleia geral, onde se convoca todos os funcionários. Pra discutir, pra conversar ou pra apresentar (Agente 3).

Quando tem alguma necessidade, quando tem alguma demanda, quando alguma merda aconteceu, aí vamos convocar uma assembleia (risos). Nunca é de forma preventiva é sempre de forma emergencial. É assim que eu tenho experienciado lá (Agente 4).

Um fator que emergiu nessas três entrevistas e que merece atenção é a realização de assembleias quando há um problema na unidade, ou uma mudança muito grande, aí se mobilizam todos os servidores para um diálogo. Também podemos notar, na fala de todos os entrevistados, que assembleias já foram realizadas na unidade, mas em nenhuma delas são uma prática regular. A respeito da coordenação e participação dos diferentes setores, todos afirmaram que é o diretor da unidade quem coordena as assembleias e que todos os setores são convidados a participar.

Abaixo, disponibilizamos algumas das entrevistas com as *técnicas*:

Assembleias, não. A gente sempre teve a questão das reuniões, né. Antigamente, a gente tinha uma reunião técnica, uma reunião geral. Isso depende muito da gestão, né. Assembleias como a gente tinha, quando fizemos o regimento interno, não. Não tivemos mais. Cada gestão tem um ritmo. Tínhamos, gestores que tinha reuniões semanais, tinha gestores com reuniões quinzenais. Agora a gente está num período que, as reuniões são feitas sempre que tem uma necessidade (Equipe técnica 1).

Aconteceram algumas vezes, mas eu acho que não dá para contar numa mão as vezes que aconteceu geralmente não é aquela assembleia de momento para ser tomadas decisões. Geralmente quando tem alguns problemas acontecendo, alguns conflitos que precisam ser resolvidos e daí se faz essas reuniões ou para se esclarecer algumas mudanças, mas nada que a gente vê um objetivo de tomar decisões para como vai funcionar a unidade (Equipe técnica 2).

Não. Para discutir determinado assunto que é para crescimento pessoal do CENSE da equipe. Um diretor até tentou algumas vezes. Chamou pra fazer alguma aproximação da equipe isso a gente teve, foi legal. Outra direção quando chegou fez uma reunião geral assim para é discutir algumas coisas, mas não é um hábito que a gente se reúna para falar sobre algum assunto alguma coisa não, isso não acontece (Equipe técnica 4).

Com os fragmentos expostos, percebemos muita sintonia com o que se manifestou na fala dos agentes tanto em relação à coordenação e participação das assembleias, as quais elas afirmaram que é a direção quem coordena e que a participação é para todos os setores, quanto em relação à realização dessas assembleias, visto que afirmaram que estas ou não são mais realizadas, ou acontecem muito raramente, para se resolver alguma situação problema. Diferentemente, em uma das entrevistas, a técnica relatou que

Nós tínhamos uma reunião mensal que a princípio era toda equipe técnica que participava, a equipe pedagógica e a equipe de segurança pra discussão dos casos de todos os

adolescentes, geralmente uma manhã toda onde a gente falava de todos os adolescentes. Mas assim, era uma reunião específica pra falar sobre os adolescentes. Não era uma reunião da instituição de forma geral, uma reunião chamando todos os funcionários pra discutir sobre a instituição, não lembro de ter participado nesse tempo que eu estou aqui (Equipe técnica 3).

Notamos, nessa entrevista, divergência entre o que o setor de segurança apresentou e o que o setor técnico apontou, visto que o agente disse que, apesar de não acontecerem com frequência, as assembleias são realizadas e a técnica disse que há reuniões com as diferentes equipes, mas que não se caracterizam como uma assembleia.

Considerando o conteúdo trazido pelos *diretores*, vejamos o que disseram:

Faz tempo que não são feitas, mas elas são feitas sim. Existe um costume na realidade de pegar e reunir os setores para tratar de assuntos gerais (Direção 1).

Essas assembleias mais amplas elas são mais raras na unidade. Quando tem essas assembleias, é meio que convocação, praticamente todos os setores participam. [...] Quando tá tendo alguma dificuldade de trabalho precisa padronizar algumas situações que envolvem todos os setores aí que a gente discute ou alguma decisão que vem lá da secretaria uma decisão importante que vai impactar em todo mundo aí que era vamos dizer assim, solicitado uma assembleia para discussão e o ponto de vista de todos (Direção 2).

Notamos, nesses fragmentos, coerência em relação às falas dos agentes e das técnicas, para os quais, as direções afirmam que há muito tempo as assembleias não são realizadas ou são mais raras. Em um desses fragmentos aparece o conteúdo de que as assembleias são realizadas para solução de problemas. Em outra entrevista, o gestor disse o seguinte:

Nós realizamos reuniões, assembleias não. Minha abordagem de gestão é um pouco diferente. É mais fragmentada, é mais setORIZADA (Direção 3).

Observamos que as informações trazidas pela direção também estão em consonância com o apresentado pela equipe técnica de que não são feitas assembleias naquela unidade. Na entrevista a seguir foi diferente:

Sim, nós fazemos reuniões esporádicas, multidisciplinar, setor técnico, setor de saúde, agentes, administrativo quando necessário e direção. E a escola, as pedagogas do proeduse também participam. [...] Algumas questões administrativas e também questões individuais de alguns adolescentes, dificuldades das casas, alguma situação de conflito que tenha existido, se avalia o contexto de uma maneira mais ampla, com dificuldades da escola, de atendimento,

de movimentação, então essas dinâmicas do dia a dia que possam apresentar alguma dificuldade, a gente busca conversar sobre e tentar solucionar (Direção 4).

Nessa entrevista houve contradição entre o informado pela equipe técnica e o dito pela equipe de segurança, visto que a direção relatou a realização das assembleias para diferentes assuntos e os outros dois setores disseram que não há esse espaço na unidade e que, quando ocorre a realização de assembleias, estas estão relacionadas com resolução dos problemas da unidade, sendo que este último aspecto está presente nessa entrevista.

Tendo em vista o conteúdo apresentado pelos diferentes setores sobre as assembleias, é possível concluirmos que estas são um espaço raramente utilizado na atualidade das unidades socioeducativas e que, quando se lança mão deste, é para se solucionar conflitos, problemas já instituídos na rotina da unidade. Destacamos a fala de um dos gestores que afirma ter uma abordagem de gestão fragmentada. Nos Cadernos do IASP, a assembleia é preconizada como espaço de encontro, que deve acontecer de forma sistemática, com os objetivos de discutir e deliberar sobre assuntos importantes da vida organizacional, com uma coordenação plural, e se prevê a participação dos adolescentes e famílias, configurando-se como uma proposta de grande potencial democrático nas mãos do gestor. No entanto, a realidade dos CENSES na atualidade difere significativamente dessa proposta como foi possível notarmos a partir dos relatos expostos. A proposta da assembleia converge com a administração pública, defendida por Souza Filho (2011) e debatida no capítulo 2, de perspectiva democrática, voltada para a ampliação da cidadania e da democracia e com a qual também nos alinhamos.

Prosseguindo com as análises, abordaremos as **comissões temáticas**, iniciando com o conteúdo apresentado pelos *agentes de segurança*, como segue nos fragmentos abaixo:

Já foi realizado. Quando eu vi elas sendo feitas elas foram coordenadas pelo diretor e vice-diretor. É livre a participação. [...] E acredito que tem até uma das comissões ela funciona com um grupo no WhatsApp, que é sobre as normas, os agentes participam lá. [...] Algumas são produtivas, não posso falar por todas. Mas em geral, quando as pessoas se reúnem, se elas pegam interesse em algum assunto, quando mais de uma pessoa tem voz e quer participar, daí em geral é produzido algumas coisas interessantes, que dão bons resultados. Em geral uma comissão sempre produz um bom resultado (Agente 2).

Sei de colegas meus aí que já foram como representantes do grupo da segurança que foram participar dessas reuniões, inclusive na sede, nas secretarias. Mas eu não participei. Quem coordena, geralmente eu acho que é a direção, o secretário, depende de quem convoca.

Quando é uma coisa mais interna é a direção que faz. [...] Eu acho que sim, né. Sempre tem um resultado positivo (Agente 3).

Vimos, aqui, que os agentes fizeram relatos positivos a respeito da realização das comissões temáticas como momentos produtivos e construtivos da equipe socioeducativa. Um dos agentes afirmou que a participação é aberta para todos os setores e os dois relataram que a coordenação é feita pela direção ou vice direção. Em outra unidade, tivemos o seguinte relato:

Até entendo a direção evitar de juntar muita gente, porque cada um pensa de uma forma e o diretor tem que conciliar todo mundo, não pode deixar que briguem e se matem lá dentro, porque o ambiente é tenso. Coloca só as pessoas para aquele determinado problema, resolve e vamos para o próximo. E assim, vamos funcionando (Agente 1).

Nesse fragmento, aparece a referência aos conflitos internos da equipe e se coloca a comissão temática como uma forma de se evitar esses conflitos em reuniões mais amplas. Diferentemente desse olhar, outro agente afirmou:

Olha comissão temática é uma coisa muito mal vista dentro do CENSE de modo geral, tanto por parte da equipe de segurança quanto por parte das próprias dinâmicas institucionais, assim que acaba engessando a coisa. [...] elas não funcionam, talvez seja um pouco por causa da resistência da equipe de segurança, porque às vezes a equipe de segurança tudo que não puder fazer eles vão não querer fazer (risos). [...] Devido ao fluxo, devido às questões burocráticas, devido a você ter que cumprir atividade que tá ali no cronograma, e aí a falta de efetivo, então essas inovações, essas comissões temáticas elas são muito mal vistas no sentido de você falar isso aí não vai dar em nada isso aí vai acabar morrendo na praia, não vai dar certo (Agente 4).

Como exposto, o agente relatou que a equipe de segurança não vê com bons olhos a realização das comissões temáticas, desacredita do potencial destas de intervenção dentro da unidade e evita participar desses momentos de construção coletiva.

No *setor técnico* emergiram os seguintes conteúdos:

Então, na verdade, a gente não tem nenhuma comissão fixa. Quando surge uma demanda é repassado em reunião. A equipe se organiza, se forma os subgrupos, que trabalha sobre esse tema. Daí, realmente, é feito o debate geral com novas sugestões tudo, e aí a gente pensa na implantação. [...] O diretor que faz a coordenação. [...] São momentos produtivos (Equipe técnica 1).

Ano passado teve uma comissão que fez um trabalho assim para discussão, inclusive aí junto com a promotoria também em alguns momentos pra discussão da visita íntima. Esse é um tema que eu lembro que envolveu profissionais da segurança, da área técnica, pessoal do DEASE. [...] A direção coordena. [...] É produtivo sim (Equipe técnica 3).

Nesses dois casos, a coordenação das comissões emergiu como difusa, as equipes se utilizam desse espaço para a construção de soluções para questões que emergem na rotina da unidade, são grupos heterogêneos que permitem a participação dos diferentes setores nessas construções. Em outra unidade, o relato foi o que segue:

Não acontece em nenhum momento. [...] Um dos diretores tentou fazer com o processo formativo, mas nem toda a equipe aderiu, a equipe que não concorda, não participa, teve as críticas depois que foi montado, foi isso o que aconteceu com o percurso formativo. [...] A pedagoga coordenou essa comissão do percurso formativo. [...] Teria sido produtivo se realmente ele tivesse sido colocado em prática o que está no papel teria sido uma coisa bem produtiva, para tanto para a equipe quanto os adolescentes (Equipe técnica 4).

Notamos aqui congruência com o disposto pelo agente de segurança que informou haver resistência, por parte dos agentes, em participar desses espaços, enquanto a técnica afirma que nem toda a equipe adere a essa proposta, evidenciando a dificuldade de essa unidade colocar em prática as comissões temáticas. A técnica entende que esse poderia ser um espaço de crescimento para todos os setores, se houvesse a colaboração, o que não ocorreu na unidade em que atua. Outra técnica afirmou o que segue sobre as comissões temáticas:

Já foram realizadas, essa mesma discussão das medidas disciplinares teve uma comissão, eu lembro de ter participado, lembro de participar de comissão de elaboração de uma cartilha para orientação dos familiares e eu sei que teve outras temáticas, mas o que muitas vezes eu percebo, é que nós conversamos sobre a importância de termos comissões para discutir determinados assuntos, as vezes acontece uma reunião e se encerra não se dá continuidade ao trabalho. Eu acho que não é dada a importância que a comissão deveria ter. [...] Sempre existe um discurso de que a gente não tem tempo pra fazer, tem outras obrigações, tem outras coisas que tomam a rotina. Realmente a rotina dentro do CENSE é muito intensa, mas eu vejo assim que essas comissões elas não têm um lugar de importância para a equipe e normalmente elas são motivadas pela equipe técnica, algumas vezes pela equipe de agentes (Equipe técnica 2).

Nessa unidade, a dificuldade relatada pela técnica foi da continuidade do trabalho, de se priorizar os momentos de comissões temáticas e de se compreender a importância desses espaços dentro da instituição. Essa técnica apontou também que a equipe técnica é mais propositiva em relação às comissões temáticas do que os demais setores, mas estes também propõem.

Nas entrevistas realizadas com os *gestores*, vejamos o que informaram:

Temos. Normalmente tem pelo menos um representante de cada setor. Dependendo do tema, se for muito específico, se for técnico, vai ser só os da área técnica. Se for uma coisa que afeta os setores, a gente procura sempre fazer multidisciplinar, com todos setores envolvidos, com pelo menos um representante. [...] É o diretor que faz a coordenação. [...] São bem produtivas (Direção 1).

De acordo com a necessidade é instituído sim. A participação normalmente é voluntária. A pessoa que as vezes se espelha ou se vê mais próxima daquele assunto e quando não há voluntários, fica mais de acordo com o que o assunto vai discutir por exemplo se vai discutir alguma questão que envolve a parte pedagógica seria a pedagoga vai resolver uma questão de ser mais técnica seria equipe técnica uma questão de segurança seria a parte segurança. [...] É o diretor que coordena (Direção 2).

Não temos uma comissão fixa para resolver nada, você monta uma comissão, por exemplo, nós temos agora a comissão do regimento interno, só que ela não é uma comissão fixa. São algumas pessoas que são fixas, mas todas as demais são convidadas a participar, então em cada reunião tem pessoas diferentes participando. [...] Na equipe você vai vendo quem tem mais disponibilidade pra fazer. Não adianta a gente convidar pessoas que não gostam, eu meio que faço o convite geral para a equipe, dou a divulgação pra toda a equipe, quem quer participar, mas nós já temos duas ou três pessoas que já estão se prontificando. [...] Elas são muito produtivas. [...] São duas questões diferentes, quando eu monto uma comissão, eu convido as pessoas, e quando elas se organizam a chance de dar certo é maior (Direção 3).

Verificamos que, nas três unidades, há relato de realização das comissões temáticas e em todas elas uma análise positiva dos entrevistados desse instrumento, bem como se apresentou, na maioria dos casos, a coordenação centrada na figura da direção. Quanto à participação, tivemos diferentes informações nas unidades, sendo aquela aberta a todos os interessados em uma unidade; em outra o diretor convida pessoas específicas, mas também abre o convite para quem quer contribuir; em outra a direção busca compor a comissão de forma multiprofissional, mas, se for uma pauta muito específica de um setor, esta fica sob responsabilidade da equipe do setor. Notamos ainda que um dos relatos aponta para a participação voluntária e autônoma dos servidores e a sua correlação com o êxito da atividade, o que deve ser valorizado e incentivado, como o próprio entrevistado depreende da sua experiência profissional. O último relato de gestores sobre o tema revela o seguinte:

Na verdade, instituir não, a gente tinha essa ideia até para a questão do regimento interno e do percurso formativo, que a gente estava se organizando para fazer esta revisão também por comissões só que a gente não conseguiu efetivar essas mudanças neste momento (Direção 4).

Notamos que essa direção informou que não conseguiu ainda instituir as comissões temáticas na unidade em que atua, informação essa coerente com aquelas fornecidas pelos setores de segurança e técnico e que permite melhor compreensão dos movimentos presentes que dificultam a implementação dessas comissões.

De todos os elementos apresentados sobre as comissões temáticas, podemos inferir que se trata de importante espaço de participação e construção da equipe socioeducativa, sendo bem avaliado pela maioria dos entrevistados. Em relação à coordenação, o espaço emergiu com possibilidade de uma coordenação difusa, sem ter sempre a mesma pessoa exercendo essa função nas diferentes temáticas, na visão das equipes que são parte do “chão da fábrica”. Identificamos, nesses relatos, um espaço com características democráticas mais aprofundadas, aproximando-se mais da democracia pluralista, na qual diferentes grupos encontram espaços para defender seus interesses pessoais exercendo influência sobre o sistema político institucional, dentro das “regras do jogo” mediado por relações políticas e sociais. Nesse sentido, os participantes buscam o consenso e uma ética que possam organizar a vida social dentro da instituição (DURIGUETTO, 2011 e DAHL, 2005). Notemos como esse espaço se destacou dos demais pesquisados, do qual as equipes demonstraram maior satisfação em participar, sentindo-o com verdadeira possibilidade democrática. Neste ponto residem a força e a potência da democracia de transformação social dentro das unidades socioeducativas.

Já pelo olhar dos gestores, a coordenação emerge como função do diretor ou vice-diretor. Indicamos neste ponto a importância da descentralização do poder institucional e da socialização das decisões institucionais, pois permitem que a equipe se sinta participante e atuante no processo, e a comissão temática é um espaço potente para isso. Relevante destacarmos a dificuldade de uma unidade em efetivar as comissões temáticas especialmente por resistências da equipe de segurança que não conseguem compreender como esse espaço pode ser produtivo e satisfatório para todos, pelo contrário, são “mal vistas” por eles.

Outro espaço pesquisado foi o da **reunião de equipe multidisciplinar** sobre a qual, na fala de dois *agentes de segurança*, apareceu o que segue:

Bom as reuniões de equipe, nós temos aí o conselho disciplinar, que pode ser considerada uma reunião de equipe é realizado semanalmente, as pessoas são convidadas a participar. Em geral a reunião está aberta para os agentes, para os técnicos, para os professores, pra saúde. [...] Existem algumas coisas que são decididas e **existem algumas que são apenas passadas as pautas, você só bate o amém no final.** [...] Diretor da unidade ou diretor assistente que coordena (Agente 2, grifo nosso).

Essa é mais constante, mais frequente. [...] Geralmente é quando precisa, vamos supor quanto estamos com algum tipo de problema na segurança, os próprios coordenadores que pedem pra fazer uma reunião. É geralmente também o diretor ou o vice que coordena, faz uma reunião dessa, geralmente são os representantes de equipe que participam. [...] Dependendo da situação são decididas também. [...] Participa geralmente os representantes de equipe. Um chefe de equipe. Ele é o representante, é a ele quando tem algum problema

na equipe com adolescente ou com funcionário é ele que toma a frente pra resolver (Agente 3).

Vemos, com isso, que as reuniões de equipe surgiram na fala de um dos entrevistados como um espaço constituído na rotina da unidade, contudo a representação da equipe é feita pelos referências ou chefes de equipe. Na fala do outro agente, o Conselho Disciplinar substitui a reunião de equipe, ou seja, aproveita-se o momento de discussão sobre medidas disciplinares para discussão de assuntos gerais da unidade. Nas duas falas, o diretor ou vice-diretor apareceram como coordenadores desse espaço e a participação dos servidores ocorre como livre participação ou por representação dos setores. Os agentes informaram também que esse é um espaço tanto deliberativo quanto consultivo, a depender da pauta. Sobre esse tema, um dos agentes trouxe a informação relevante de que algumas pautas são trazidas pela direção apenas para endossarem a decisão que já está tomada. Nesse aspecto se evidencia mais uma vez a democracia elitista de Schumpeter (2017), segundo a qual, apenas algumas elites têm condições de participar das decisões políticas, as elites representadas por referências de plantão/chefes de equipe, assim como pela ideia de que as reuniões têm função de endossar decisões já tomadas anteriormente e que não estão verdadeiramente em discussão e deliberação.

De forma diversa, outro entrevistado afirmou:

Ah tá, essa aí a gente não tem mais. [...] Era o diretor mesmo, diretamente, ele que conduzia. Ele fazia uma reunião com cada equipe. Mas sempre procurando diluir, como eu falei, pra evitar de juntar muita gente. E se tinha, era por representação, por exemplo, representante do setor pedagógico, representante do setor de serviço social, não todos do setor (Agente 1).

Observamos que o agente disse que não há reuniões de equipe multiprofissional dentro do CENSE atualmente, já existiram e, quando havia, a direção tinha a preocupação de não juntar muitas pessoas, evitando o conflito e fazendo as reuniões por representação dos setores ou, então, reuniões setorizadas. Essa forma de se manejar os conflitos também remete à democracia schumpeteriana, descrita por Chauí (2006), considerando que, para esse autor, há uma instabilidade natural dos sujeitos que leva o Estado a buscar a estabilidade das demandas por meio de acordos, diminuindo, com isso, os conflitos.

Na outra entrevista, o conteúdo diferiu um pouco desse. Vejamos:

Na primeira gestão isso era muito pouco realizado, e quando a gente tem assim essa falta de comunicação e de reunião eu vejo que isso é muito ruim porque dificulta e muito o trabalho, quanto menos você dialoga pior fica. Quanto mais você cria esse distanciamento, mais você imagina e menos você sabe o que que tá acontecendo. [...] Explodiu tanto nos adolescentes, quanto na equipe técnica, quanto nos agentes. [...] Com a segunda gestão, isso melhorou um pouco, ele ouvia muito os educadores e tudo mais e propunha um pouco mais desse tipo de reunião. [...] Na terceira eu vejo que isso já tá se assentando um pouco mais. Claro que não é uma coisa assim: ah vamos fazer reunião toda sexta-feira. Na minha opinião eu acho que reunião deveria constar em cronograma, eu acho que deveria ser algo preventivo, mas eu vejo também que existe uma certa resistência para que isso aconteça, então hoje em dia isso é proposto quando tem alguma demanda. [...] Geralmente tem a direção e vice que faz uma certa intermediação, que ouve as demandas e tenta criar articulação para resolução, então a coordenação acaba ficando um pouco na responsabilidade da direção e da vice direção (Agente 4).

Aqui o agente fez um relato de como vivenciou as diferentes gestões e, de forma muito interessante, retratou o momento em que esse espaço foi pouco utilizado e os reflexos na equipe socioeducativa, o distanciamento entre as equipes e a criação de um espaço imaginário entre estas, o que cada um pensa sobre as diferentes situações vivenciadas e o quanto isso foi desfavorável para todos. Elenca ainda que a reunião de equipe deve ser um espaço mantido dentro da rotina da unidade, de forma a se prevenir situações difíceis. A seguir, temos outra ponderação do entrevistado:

É até interessante essa tua proposta de buscar entender essa democratização do espaço socioeducativo, porque se a gente não pensa nem na geografia, a gente não pensa nem um espaço coletivo. A gente constrói um espaço de escola, a gente constrói um espaço de atendimento técnico, a gente constrói um espaço de saúde, só que a gente não pensa num espaço de diálogo. Então nenhuma das unidades até onde eu conheço do Paraná tem esses espaços próprios pra você ter um espaço de interlocução de ideias de você tentar dialogar (Agente 4).

Como vemos, o agente refletiu sobre os espaços de diálogo, de encontro, a partir da estrutura física da unidade, e fez a crítica de como muitas vezes a estrutura também não favorece esses momentos e na sua importância para o andamento do trabalho. Já as considerações da *equipe técnica*, podemos vê-las na sequência:

Foi estabelecido que a gente faria essas reuniões semanalmente, mas nem sempre acontece, depende muito das demandas da direção pelo que eu percebo e da disponibilidade da direção. [...] A própria direção coordena. [...] Participa geralmente pelo menos um dos referências de equipe de agentes, às vezes um ou outro agente também, a equipe técnica, direção, equipe de saúde e ocasionalmente não é sempre a pedagoga, as vezes as pedagogas da escola também participam quando tem alguma demanda da escola e a terapeuta ocupacional. [...] Eu acho que elas têm uma parcela deliberativa também, mas depende muito da gestão, depende de quem está na direção. Tem direções que não estão tão abertas ao diálogo (Equipe técnica 2).

Toda segunda tinha reunião. Sentava a equipe de todos os setores, saúde, educação, agente, diretor, vice-diretor, equipe técnica aí a gente discutia assuntos gerais, assim se tinha uma pauta cada um podia se pronunciar o que teria em pauta. Mas depois da pandemia a gente não conseguiu mais se reunir. [...] É a direção que coordena. [...] Tanto deliberamos como colocamos em pauta algum assunto para discussão (Equipe técnica 4).

Identificamos, nos relatos acima, que as técnicas indicaram que as reuniões de equipe são um espaço constituído dentro da unidade, mas apenas uma está em consonância com o informado pelo agente, na outra há certa divergência, visto que a técnica relata a reunião como algo instituído e o agente como algo em construção e consolidação. A divergência, neste caso, converge com a informação tratada anteriormente na construção dos instrumentos de gestão de que a equipe técnica tem maior inserção e participação nos momentos de construção e deliberação do que a equipe de agentes de segurança. Com isso, fica, para os agentes, que esses espaços não são constituídos em razão de que participam menos e, para a equipe técnica, permanece a ideia de espaços constantes, eis que sempre participam. As outras entrevistadas relataram da seguinte forma:

Depende muito de gestão. Nós tínhamos gestão que tinham reuniões semanais. Daí, eram discutidas as demandas da unidade, informações, comunicações e as demandas do setor. Agora nós temos reuniões quando existe alguma demanda. [...] Sempre a direção que coordena. [...] São mistas (risos). Algumas, em alguns momentos são para informar, dizer o que for, nos repassar o que já está definido. E outras para discussão. Dentro do que é possível ser discutido, é discutido. Dentro daquilo que tem que ser comunicado, é comunicado (Equipe técnica 1).

Com equipe toda não, a gente tem a equipe técnica com a direção e a equipe de segurança teve por exemplo uma reunião na semana passada com a direção, mas todo mundo junto não (Equipe técnica 3).

A primeira verbaliza, de forma semelhante ao agente que atua na mesma unidade, afirmando que não há reuniões de equipe nesse momento e acrescentando que isso depende muito da gestão que está no momento. A outra técnica informou que não há reuniões com setores diferentes de forma diversa ao informado pelo agente de segurança que também atua na unidade. Sublinhamos, ainda, que, em todas as unidades, a informação foi uníssona em afirmar que a coordenação da reunião é papel da direção ou da vice direção da unidade, assim como todos também afirmaram o caráter deliberativo e consultivo desse espaço de discussão. As falas dos *diretores* de duas unidades foram as seguintes:

Teria que ser semanalmente, às vezes como não tem pautas ela acaba perdurando um pouquinho mais, mas normalmente é semanal. [...] Participam os representantes dos setores. [...] São consultivas. [...] Quando não é o diretor é o vice diretor que coordena (Direção 2).

É semanal essa multidisciplinar, sempre. É uma rotina, para a gente estar sempre entendendo o que está acontecendo. [...] A coordenação, depende da demanda da reunião. Se foi uma demanda da equipe, a gente vai lá para ouvi-los, se é a gente que sente necessidade de repassar algumas questões, a gente coordena. [...] Elas são consultivas e também deliberativas a depender do assunto (Direção 4).

Uma das falas denota acordo com os demais entrevistados daquela unidade no que se refere à coordenação das reuniões de equipe, visto que afirmou ser a direção ou vice direção quem desempenha essa função. A outra direção afirmou que a coordenação depende da demanda da reunião, que, quando esta vem dos servidores, a direção vai para ouvir. Observamos também que essa fala se aproxima mais do relato da equipe técnica do que da equipe de segurança no que tange à realização e frequência das reuniões de equipe. Outro aspecto que se apresentou foi o caráter tanto deliberativo quanto consultivo da reunião de equipe em uma das unidades, enquanto na outra o diretor afirmou que esse caráter é consultivo. Importa também notarmos que essa fala está em consonância com o relato da técnica e do agente em relação à instituição desse espaço na unidade. A seguir, apresentamos a fala do outro diretor, que foi diferente das demais. Vejamos:

Sim. Toda semana, as reuniões com a direção elas são reuniões setorizadas. [...] As reuniões com representantes de cada setor também. Por exemplo o estudo de caso é uma reunião que a gente além de tratar do adolescente, trata de procedimento também. Sempre no final das reuniões de estudo de caso aí a gente fala de procedimentos, ou alguma questão que a gente quer nortear e precisa da participação de todos ou da ideia e da proposta de todos. [...] Elas são consultivas e deliberativas. [...] é a direção e o diretor assistente que coordena (Direção 3).

Verificamos, nesse fragmento, que as reuniões nessa unidade ocorrem de forma setorizada, tal como apontou a técnica, contudo o diretor sublinha que o espaço de estudo de caso também pode ser considerado um espaço de reunião de equipe, visto que os setores estão presentes nesses momentos, e que, após as discussões sobre os adolescentes, estes também discutem a respeito de procedimentos e outras questões relativas ao funcionamento da unidade. O último trecho de entrevista com direção apresentamos abaixo:

Sim. Tem também. Participam todos os setores que, que de alguma forma, a gente entende que tem envolvimento na pauta e a maioria está ligada a dinâmica institucional. [...] A maioria são deliberativas. [...] É a direção que coordena (Direção 1).

Nessa entrevista, a direção informou que realiza as reuniões multidisciplinares na unidade, contudo há certa divergência nessa informação tanto em relação ao dito pelo agente quanto pela equipe técnica, visto que o agente afirmou não haver esse espaço atualmente e a técnica apontou que essas reuniões acontecem nesse momento apenas quando existe alguma demanda.

Das informações coletadas, restou evidenciado que as reuniões de equipe multidisciplinar ainda não são espaços constituídos em todas as unidades. Em três unidades, notamos que há espaço para discussão entre as diferentes equipes sobre os assuntos referentes à rotina da unidade, e, em uma unidade, esse espaço não está constituído atualmente. Outro aspecto relevante que surgiu em uma das entrevistas é que a participação ocorre por representação, sendo que quem representa os agentes são os chefes de equipe, o que é uma característica da democracia elitista, como apontado nos relatos. Sabemos que a equipe de agentes não pode se ausentar completamente da área de segurança, considerando a particularidade do trabalho realizado, contudo não há necessidade de que a representação dos espaços de participação e decisão institucional sejam sempre ocupadas pelos chefes de equipe, há condições de que agentes que estão no “chão da fábrica” também participem desse momento.

Em outra unidade, a informação que se destacou foi a de que há assuntos que são trazidos para as reuniões de equipe apenas para serem endossados, considerando que as decisões já vieram prontas, outra prática que remete à democracia elitista. Também se confirmou que, na maioria das unidades, a coordenação está centrada na direção e vice direção. Um dos entrevistados fez uma bela reflexão sobre a importância dos espaços de reuniões de equipe dentro das unidades, a partir da sua experiência em diferentes gestões, apontando para a necessidade do diálogo constante entre as equipes para se evitar e prevenir conflitos maiores. O agente entende que uma forma de se impedir os conflitos é pela via do diálogo, dos processos democráticos, contudo algumas direções adotam como prática a separação em grupos e a fragmentação do diálogo, antidemocráticas, como forma de se solucionar os conflitos que aparecem. A ausência de alinhamento na realização de reuniões de equipe é fator que contribui para que a realização ou não, ou mesmo

de que forma realizar, se será espaço deliberativo ou consultivo, entre outros fatores, fique na discricionariedade da direção do CENSE, ocorrendo mudanças conforme muda a gestão da unidade. Cabe ainda indicarmos que emerge, desses relatos, a dificuldade em se inserir representantes de todos os setores em espaços de decisão e deliberação, revelando que a democracia, neste caso, existe apenas para grupos específicos, o que constitui, para Gramsci (2007), a manutenção desses mesmos grupos no poder.

Dando sequência, analisaremos as **reuniões de equipe técnica**, segundo o conhecimento e compreensão dos *agentes de segurança*. Sigamos com os relatos abaixo:

Não me lembro, pra nós não é repassado, mas eu acredito que devem se reunir com certeza (Agente 1).

Olha eu nunca vi, reunião no local de trabalho só da equipe técnica, eu nunca vi. Até porque você chega lá daí tem um cronograma você tem que cumprir, então a reunião é se dá tempo, reunião é segundo plano, isso aí não é uma coisa importante dentro do CENSE de modo geral (Agente 4).

Identificamos, nesses fragmentos, que dois entrevistados não souberam informar sobre a existência ou não de reuniões da equipe técnica. Um deles acredita que devem acontecer as reuniões e outro acredita que não, que não há espaço na agenda semanal da equipe que comporte uma reunião, sublinhando que, na unidade, a realização de reuniões é secundária e sem importância. Esse registro do agente aponta também para a compreensão de Schumpeter (2017) sobre a democracia de que a participação não deve ser estimulada, basta a autorização, de tempos em tempos, de representantes nas tomadas de decisão que os beneficie. Abaixo, temos outros dois relatos:

Até onde eu sei sim. Já ouvi falar quando estava em reunião de conselho disciplinar, falando que um assunto ia ser levado para ser decidido na reunião da equipe técnica e está previsto também no regimento da unidade, reuniões da equipe técnica. Então, elas realizam sim. [...] Eu imagino que participa o pessoal da psicologia, da assistência social, da saúde, eu acho que a equipe pedagógica também, acho que são essas pessoas. [...] Eu acho que é um técnico de referência, não sei se ele muda com frequência, mas existe um técnico de referência. Ele reúne e pega as informações e em geral ele que vai levar para a direção se for o caso se for preciso, vai representar se for o caso. [...] Eu já escutei na reunião do CD que algo foi decidido na reunião da equipe técnica já escutei falando isso no CD, então também é deliberativa (Agente 2).

Eu acho que sim, não sei qual que é a frequência, mas se reúne sim. [...] É a mesma situação, as vezes tem coisas que é a equipe técnica que tem que decidir aí se decide (Agente 3).

Nesses dois outros casos, os agentes acreditam que a equipe técnica tem esse espaço de discussão, ambos entendem também que é um espaço no qual a equipe técnica tem autonomia para deliberar sobre alguns assuntos. Um dos agentes elencou ainda como possíveis participantes todas as diferentes profissões que compõem a equipe técnica da unidade.

Considerando as falas das *técnicas*, temos os seguintes fragmentos:

Rotina, não. Nós temos assim, surgiu uma demanda, a nossa equipe já foi grande, agora é pequena, então a gente se reúne e discute. Mas não é nada formal ou sistematicamente nos reunirmos num dia da semana, não. É conforme existe uma demanda mesmo. [...] Não tem uma referência técnica. Normalmente é quem tá com a demanda, que coordena. Se eu tenho uma demanda, eu convoco a equipe e converso. Se tem alguém com uma demanda, também chama a equipe. Então depende não temos coordenador. [...] Todos da equipe técnica que estão na unidade participam. [...] É mais no sentido assim de uma conversa. Porque é em relação ao nosso trabalho técnico. Então, é sempre uma forma de tentar ajustar o nosso trabalho. Sempre uma construção (Equipe técnica 1).

Nessa entrevista, a técnica relatou que, no momento atual, a equipe não tem se reunido com regularidade em dia e horário específicos, mas que, quando surge uma demanda, ela se organiza para responder ao solicitado. Nessa fala se evidencia a desvalorização da própria equipe em constituir espaços de construção coletiva, de diálogo e de aprendizagem mútua. Em um contexto desnutrido de democracia, é difícil, para os servidores, beberem dessa fonte, somente com movimentos de resistência. Em outra unidade, a entrevistada informou o que segue:

Antes nós tínhamos um dia e horário que a gente sentava, cada um trazia sua pauta aí a gente discutia. Hoje, faz algum tempo que nós não estamos tendo mais essa reunião. Agora, quando tem algum assunto que a gente fica incomodado, que a gente precisa lutar e nos colocarmos, um posicionamento sobre esse assunto, então aí a gente se reúne, e chama a equipe para discutir, mas se não, a gente vai levando. [...] Participam todos os técnicos, psicólogos, assistentes sociais e a T.O. [...] Poucas vezes são deliberativas (Equipe técnica 4).

Vemos, aqui, que a profissional afirmou que, em momento anterior, a equipe tinha esse espaço definido na agenda semanal, mas que, no contexto atual, esse espaço só acontece quando há algo incomodando e que devem se unir para alguma luta específica. Nas outras duas unidades, os relatos foram os seguintes:

Realiza semanalmente. Às vezes acontece algumas situações de não poder ocorrer em algumas semanas, mas normalmente é semanalmente. [...] Não tem uma coordenação específica eu acho que a coordenação é difusa. [...] Participam os assistentes sociais e os psicólogos e daí pedagoga, terapeuta ocupacional, enfermeira quando são assuntos que elas

acham que interferem na rotina delas. [...] Nós discutimos algumas situações e assim, quando a gente acha que precisa ser modificado algum procedimento a gente leva para direção ou para a reunião de equipe. Mais consultivas, nós levamos para concordância da direção (Equipe técnica 2).

Nós sempre fizemos reuniões técnicas pra discussão de vários aspectos do setor técnico, de encaminhamentos. [...] Na verdade, não tinha um coordenador específico, a gente fazia uma reunião, trazendo as pautas, alguém fazia a ata da reunião, secretariava, e a gente ia, todo mundo ia coordenando junto. [...] Participam as técnicas do setor de psicologia, e do serviço social, a terapeuta ocupacional, a pedagoga da instituição. As vezes o setor de saúde também participava na figura da enfermeira. [...] As duas coisas, depende da pauta. As vezes a gente tinha tomada de decisão, por exemplo, alteração de documentos, como fazer encaminhamentos, pra produção de documentos, pra revisão de fluxo, organização de reuniões externas com a comunidade, com CREAS (Equipe técnica 3).

É possível notarmos, nesses relatos, que as técnicas afirmaram realizar com regularidade as reuniões técnicas, que podem acontecer de uma semana ou outra falharem, mas é compromisso acordado entre todos os participantes que haja esse espaço de discussão da equipe técnica. De modo geral, as entrevistas demonstram que, no tocante à coordenação da reunião, não há uma figura pré-estabelecida do coordenador, que varia de acordo com quem leva a pauta ou levanta a discussão. Em relação à reunião ser consultiva ou deliberativa, uma entrevistada afirmou que as discussões têm caráter de construção coletiva, outra técnica entende que as reuniões são mais consultivas, e as duas técnicas pensam que há deliberações e consultas, sendo que uma delas disse que uma minoria de reuniões tem o caráter deliberativo. Nessas duas unidades, identificamos o espaço de reuniões técnicas como momentos democráticos, de diálogo e construção coletiva, um exercício importante de aprendizado sobre participação, debate, argumentação e decisão. Vemos, aqui, a expressão de uma democracia um pouco mais aprofundada em relação ao que foi apresentado até o momento. Podemos dizer que isso reflete em parte a democracia participativa elucidada, no capítulo anterior, por Gaspardo (2018), visto que temos alguma deliberação nesses espaços, assim como o aprendizado democrático. A intensidade democrática ainda é superficial, mas, como já apontamos em outros momentos, todo aprofundamento democrático que podemos constatar nas unidades socioeducativas deve ser comemorado e destacado, sempre com a indicação de que seja aprofundado.

Nas entrevistas com os *diretores* de unidade, foi possível obtermos o seguinte registro:

Tem. Elas são deliberativas e consultivas. [...] É a direção que coordena a reunião (Direção 3).

Sim. A gente tem quando eu tenho algumas demandas que a gente precisa organizar, como que a gente vai articular, então a gente se reúne, conversa sobre as estratégias de ação, faz o planejamento. Dependendo da demanda a gente vai se organizando com essas reuniões. [...] Participa todos os técnicos. Essa última teve a presença da saúde também que às vezes muitos assuntos se misturam, se ligam, são, psicólogos, assistentes sociais, T.O. e o setor de saúde. [...] São deliberativas e consultivas. [...] A direção coordena (Direção 4).

Nesses fragmentos, percebemos que, em duas unidades, os diretores afirmaram que a coordenação da reunião de equipe técnica fica também sob a responsabilidade da direção, sendo que uma dessas falas diverge com o apresentado pela equipe técnica da unidade. Também nessas duas unidades os diretores entendem esse espaço como deliberativo e consultivo. Cabe apontarmos, aqui, que, para maior amplitude da democracia, não é indicado que as reuniões de equipe técnica sejam coordenadas pela direção da unidade, mas que essa função seja ocupada pelos próprios profissionais, de forma plural e descentralizada, remetendo-se ao fortalecimento de aspectos democráticos participativos. Em outra unidade, o relato foi o que segue:

Semanalmente. [...] Participa todos os integrantes da equipe técnica, em alguns casos também a mesma situação dos agentes quando eles veem necessidade eles chamam o representante da direção para participar também. [...] São consultivas. [...] Eles elegem alguém pra coordenar (Direção 2).

Constatamos neste caso que a direção compreende que as reuniões técnicas são espaços consultivos, o que coaduna com a percepção da técnica que atua nessa mesma unidade, mas difere do entendimento do agente. O diretor informou que esse espaço está sistematizado na unidade e ocorre com regularidade semanal e todos os atores que compõem a equipe técnica participam desse momento, sendo a direção chamada quando necessário. Essa forma de compreender o espaço como apenas consultivo restringe as possibilidades democráticas participativas, tal como vimos há pouco com Gaspardo (2018). Sobre a coordenação, há o entendimento de que esta é eleita pelo próprio grupo. Na outra unidade, o diretor afirmou:

Não. Já teve no passado, com estas alterações de gestão e tudo mais, acabou se retirando (Direção 1).

Como vemos, nessa unidade não se realizam mais reuniões de equipe técnica, alteração que adveio da gestão. O relato também está coerente com o apresentado pela técnica entrevistada.

O conteúdo apresentado pelos entrevistados permite-nos inferir que as reuniões de equipe técnica dentro das unidades socioeducativas também não demonstram alinhamento, visto que há unidades que realizam reuniões de equipe regularmente, há unidades que o fazem somente por demanda e há unidades que não as promovem. Apontamos também que, em duas unidades, os agentes entrevistados não sabiam informar se a equipe técnica faz reunião da sua equipe ou não, indicando falta de conhecimento sobre a rotina de outro setor da unidade assim como ausência de diálogo entre as equipes. No entanto, em outras duas unidades, os agentes, mesmo que por intuição, souberam dizer sobre as reuniões técnicas, mesmo que não participem diretamente desses espaços, demonstrando que há atenção nas atividades mais específicas dos demais setores. Nas falas das equipes que realizam as reuniões, ficou evidenciada a importância do espaço, como momento de construção coletiva, diálogo, compartilhamento de saber e de poder por meio da coordenação das reuniões, gerando autonomia e responsabilidade em relação às atividades específicas do setor. Cabe ainda salientar que, em duas unidades, a direção afirmou realizar a coordenação das reuniões da equipe técnica, com isso, apontamos para a importância de o gestor delegar essa função para cada setor e com isso contribuir para o desenvolvimento da cultura democrática em suas equipes assim como de autonomia, responsabilidade e cooperação.

Outro espaço pesquisado, sobre o qual nos deteremos neste momento, é a **reunião de agentes de segurança socioeducativo**. Sobre o tema, vamos ao que os *agentes* informaram:

Temos sim, reuniões. Sempre que tem alguma mudança, algum comunicado, o representante da equipe chama para a reunião. As vezes o vice-diretor está junto. [...] Tem as duas coisas, tem vezes que é só pra comunicar alguma coisa, e tem vezes que é pra gente decidir. [...] O referênciã que coordena (Agente 3).

Nesse trecho, podemos visualizar a emergência do conteúdo de que a reunião de agentes é realizada quando acontece alguma mudança e algum comunicado necessita ser feito. Em outra unidade o conteúdo foi diferente. Vejamos:

Sim, eu acho que sim. Pelo menos na equipe que eu participo pelo menos uma vez a cada duas semanas a gente conversa para lembrar alguma coisa, nem que seja uns 15 minutos. Às vezes quando tem alguma discordância a gente leva mais tempo. Já aconteceu da gente se reunir aí uns três plantões seguidos durante meia hora, uma hora, debatendo um assunto, porque a gente não chegava a um consenso, acontece. [...] Em geral quem coordena essas reuniões é um profissional chamado referência, a não ser que já tenha sido designado outro agente para coordenar. [...] Em geral tem muita deliberação, muita conversa. Pessoal gosta de discordar bastante, mas é bom, é colocado vários pontos de vista e é analisado a situação. É melhor assim, se não prevalece só uma opinião, daí fica chato. Tem alguns que não gostam, que preferem que venha mastigado. Mas a maioria gosta de dar a opinião. E é bom ouvir (Agente 2).

Nesse caso, vemos que as reuniões ocorrem com mais regularidade e frequência, como espaço de debate e construção coletiva do setor, que aproxima e integra a equipe. O relato desse agente também aponta para aspectos de uma democracia participativa nesses espaços, tal como ocorreu nas informações prestadas pela técnica que atua na mesma unidade. Interessante observarmos como a experiência democrática contagia de um setor ao outro, fazendo com que a comunidade toda se beneficie desses momentos. Notamos também que o agente frisa a satisfação de vivenciar a experiência democrática participativa, de aprender com os diferentes pontos de vista.

Em uma das unidades tivemos um relato significativo. Vejamos:

Sim, elas acontecem. Mas acontecem daquele jeito que eu falei, são os agentes com o referência de equipe. [...] Ninguém gostava muito de reunião, pessoal já ia pra reunião já contrariado, com a mudança da direção não houve mais essa lembrança, a gente não ia atrás, porque vai querer ir atrás de uma coisa que também não gosta muito. Era uma reunião por mês, talvez duas, quando tinha. Mas era pra tratar de alterações de alguns procedimentos. [...] Tinha nesses dois formatos consultiva e deliberativa. [...] A direção, referência de equipe coordena (Agente 1).

Podemos compreender, desse trecho, que os agentes não gostam de reuniões e que, como a atual gestão não cobra e nem realiza as reuniões com regularidade, para eles fica mais confortável não demandarem por esse espaço também. Assim como observamos na outra unidade que a experiência democrática contagia os setores, vemos aqui que o inverso também é verdadeiro. Apontamos, no relato da técnica dessa unidade, a desvalorização dos espaços democráticos e como a ausência de momentos de participação e construção coletiva desconstrói a noção da relevância da democracia para a socioeducação. O agente afirmou que as reuniões ainda acontecem na unidade, mas não têm regularidade nem frequência estipulada pela equipe. Em outra unidade, o relato foi este:

Não. Na verdade, todo início de trabalho a gente acaba se reunindo indiretamente no refeitório que é o espaço que todo mundo vai tomar um café e tal para começar o plantão, no horário do almoço e a gente troca algumas ideias, que aconteceu nos outros plantões e tal, mas isso é uma coisa que vai meio no automático. Não é nada assim, vamos agora parar para uma reunião. Não isso aí não é algo de costume nosso, mas indiretamente a gente acaba ali comentando uma coisa, conversando e tudo mais (Agente 4).

Vemos com esse registro que o agente relatou que não há esse espaço constituído para discussão da equipe de agentes, que eles encontram espaços informais para conversarem sobre os assuntos do plantão, das ocorrências, tais como os momentos de refeição, mas que não são espaços instituídos de diálogo da equipe. Mais uma vez, a aridez democrática trazendo a descrença na equipe nas possibilidades que a democracia tem, tanto na equipe de agentes quanto na equipe técnica, relataram não fazer mais as suas reuniões com regularidade.

Considerando a questão de quem coordena as reuniões, houve sintonia entre todos os pesquisados que afirmaram que o agente referência de plantão é a pessoa responsável por essa tarefa ou o diretor/vice-diretor, quando estão presentes, assim como coadunam da ideia de que essas reuniões têm caráter deliberativo e consultivo.

Abaixo, seguiremos com os dados coletados com as *equipes técnicas*, tal como apresentado:

Sempre que precisa alinhar, o trabalho das equipes, ou repassar uma normativa nova, é feito reunião sim. Porque a gente vê a movimentação, hoje tem reunião, vamos discutir sobre isso. É feito com a equipe do dia, é feito com a equipe da noite. Então, é feito sim (Equipe técnica 1).

Acontecem quando é um assunto que se tem que tratar. [...] A direção e a vice direção que coordena. [...] Eu acho que elas são mais consultivas do que deliberativa (Equipe técnica 4).

Nessas duas entrevistas, as técnicas percebem a movimentação das reuniões quando há algum assunto que necessita ser alinhado dentro da equipe; em uma delas a profissional acredita que essas reuniões têm caráter mais de consulta do que de deliberação. Nas outras duas unidades, as técnicas percebem o seguinte:

Eu sei que eles realizam. [...] Eu acho que tem algumas coisas que eles decidem entre eles da rotina. Mas acho que eles sempre buscam o aval da direção. Como isso ocorre, eu não sei, mas já chegou por exemplo de haver situações em que foram mudados os procedimentos sem o nosso conhecimento de coisas que alteram o funcionamento do trabalho (Equipe técnica 2).

Fazem, eu sei que fazem. Geralmente o referência do dia faz a reunião com o restante da equipe e as vezes junto com a direção também. [...] É o referência do dia que coordena. [...]

Participa a equipe de segurança, os agentes de segurança, o referênciador e as vezes, quando é necessário tem a participação da direção também. [...] Eu acredito sim que eles tenham deliberações (Equipe técnica 3).

Notamos, com isso, que as técnicas dessas unidades sabem que os agentes realizam seu espaço de reuniões e o compreendem como espaço de construção e deliberação também. No geral, podemos perceber que, em todas as entrevistas, essas técnicas compreendem que as reuniões de agentes de segurança socioeducativo acontecem na unidade em que atuam e são espaços importantes para a equipe.

Considerando as informações prestadas pelos *diretores*, os mesmos disseram o que segue sobre as reuniões dos agentes de segurança:

Muito pouco, quase informal. São aquelas conversas da sala dos agentes. Fazer uma reunião faz tempo que eu não vejo. A dinâmica da unidade, ela acaba não permitindo. Já fizemos reuniões, mas não tem assim uma rotina de reunião (Direção 1).

Nessa entrevista, o diretor disse que raramente são realizadas reuniões com agentes e que eles conversam mais informalmente, indicou também que a dinâmica da unidade dificulta a realização das reuniões de agente de forma regular, dentro de uma rotina. Em outra unidade o diretor retratou da seguinte forma:

Normalmente é tirado um dia da semana para as reuniões de equipes, onde eles discutem assim procedimentos de rotina, revisões de algumas situações, algumas melhorias, algumas questões que não tá dando certo então é semanal. [...] Participam só os agentes e quando eles necessitam um representante da direção. [...] Consultivas também é só para avaliação das rotinas mesmo. [...] O referênciador coordena (Direção 2).

Nessa unidade, podemos ver uma rotina estabelecida de reuniões dos agentes, nas quais o diretor participa apenas quando os agentes solicitam, caso contrário, as reuniões fazem parte da organização da equipe com a coordenação do referênciador de plantão, sendo espaços de consulta apenas. Nas outras duas unidades, os diretores informaram o que segue:

Temos, participam todos os agentes que estão presentes no plantão. [...] são consultivas, num primeiro momento e algumas deliberativas. [...] é Diretor assistente que coordena (Direção 3).

Sim, participa os agentes e quem comanda as reuniões é o vice-diretor, se tem alguma demanda a gente vai junto sempre para ajudar e fechar essas questões. [...] São deliberativas e consultivas. Que para algumas questões da gente apresenta o norte e para discutir sobre, e verificar qual é o caminho mais adequado para a gente seguir (Direção 4).

Aqui, verificamos que, nas duas unidades, o vice-diretor é a pessoa responsável por coordenar esses momentos de diálogo dos agentes de segurança e tanto aquele quanto estes consideram o espaço como de caráter deliberativo e consultivo, a depender da pauta. Informaram também que normalmente participam desse momento os agentes que estão de plantão no dia. Novamente sublinhamos que, para se ampliar a democracia, não é indicado que as reuniões da equipe de segurança sejam coordenadas pela direção ou vice direção da unidade, mas que a própria equipe possa se ocupar com esta função de forma plural e descentralizada.

Percebemos, com os dados coletados sobre o espaço da reunião de agentes socioeducativos, que também não há alinhamento entre as unidades sobre a realização daquela. Na maioria das unidades, as reuniões acontecem para se resolver questões específicas que emergem do cotidiano. Em uma das unidades há uma rotina de reuniões preestabelecidas para discussão de assuntos diversos, um espaço de construção de consensos, de diálogo e de aproximação da equipe que atua no mesmo plantão, e em outra unidade há ausência desse espaço. Nas unidades em que as reuniões existem, a coordenação é feita pelo referencial de plantão ou pelo vice-diretor. A maioria dos entrevistados entende a reunião como espaço deliberativo e consultivo sobre as questões relativas ao setor de segurança. Realçamos, nesta ocasião, as observações de Gramsci sobre os conselhos de fábrica, o movimento operário e a representatividade dos trabalhadores nesses espaços, reconhecendo ali uma democracia com participação da base, de “chão de fábrica”, que se mostrou potente para a organização, reflexão e transformação dos trabalhadores. Com isso, resguardadas as diferenças de conteúdo e históricas de cada forma de participação, entendemos que fomentar espaços institucionais como a reunião dos agentes de segurança pode fortalecer uma perspectiva democrática participativa e mais radical do que a que encontramos mais facilmente nos relatos desta pesquisa, que seguem um padrão elitista.

Dando sequência às análises, seguimos para o tema do **conselho disciplinar**, iniciando a apresentação a partir do conteúdo das entrevistas com os *agentes de segurança socioeducativos*. Esta análise está composta de forma diferente das demais e foi realizada a partir de três aspectos. O primeiro é sobre a realização do conselho disciplinar, o segundo, sobre o seu objetivo e o terceiro aborda a questão da tomada de decisão nesse espaço de discussão socioeducativo.

Sobre a realização do conselho, em uma entrevista, o *agente* sucintamente informou que se realiza o conselho quando acontece algo grave na unidade. Outro entrevistado descreve a realização do conselho da seguinte forma:

Ele é feito quando é aplicada a medida disciplinar. Nesse caso é chamado um representante pedagógico, um professor, a assistente social ou psicólogo que acompanha o interno, o agente de segurança, de preferência o agente que aplicou a medida, para poder explicar e trazer situação, isso tudo entremeadado pelo diretor, que faz a condução dessa reunião do conselho disciplinar seguindo tudo o que estabelece o Regimento Interno (Agente 1).

Aqui, o agente dá ênfase na presença da equipe multidisciplinar e o papel da direção como condutor e mediador, sendo balizado pelo regimento interno. Nas outras duas unidades os agentes falaram o que segue:

Ele é realizado toda semana, a priori, para debater as questões da unidade e às vezes ele é realizado em alguns casos em que necessita por causa de algum procedimento, às vezes necessita, por causa de algum acontecimento, ou com adolescente, ou com alguma mudança de casa, alguma coisa que abalou a ordem natural da unidade e precisa de alguma reunião, é feito. Mas pelo menos semanalmente ele é feito, às vezes duas vezes por semana, em alguns casos já foi feito três vezes na semana (Agente 2).

O conselho ele é agendado toda semana, faz um bom tempo que eu não vou no conselho. Mas parece que agora em dois dias da semana. Depende muito da demanda, então por exemplo se tem adolescente naquela semana que teve uma medida disciplinar, então conselho é realizado, agora se você não tem nenhum adolescente que pegou medida naquela semana então o conselho não é realizado (Agente 4).

Como podemos ver, apontam para a realização regular desse espaço, minimamente semanal, acompanhando a demanda do trabalho, mostrando que, sempre que há uma medida disciplinar, a reunião do conselho é realizada. Em uma das unidades, o agente informou que outros assuntos também podem ser debatidos nesse espaço. Todos os entrevistados concordam que se trata de um momento para se analisar uma falta disciplinar praticada por adolescente interno da unidade.

Nas entrevistas com a *equipe técnica*, um dos relatos sobre a realização do conselho foi o que segue:

O conselho disciplinar ele é realizado sempre que tem uma ocorrência que necessita fazer a avaliação da atitude do adolescente. Após ser feita a oitiva do adolescente, o conselho faz essa deliberação, ouve as oitivas, ouve o comunicado inicial que deu início ao processo, e faz a deliberação. Se o adolescente realmente teve implicação naquela situação, se há necessidade de alguma sanção, geralmente a gente não faz só a sanção como ela é prevista ali dentro da normativa, mas as vezes a questão da intervenção da equipe técnica, ou as vezes a equipe técnica junto com a equipe de segurança, se é um problema maior que envolve mais meninos de uma mesma ala, então é uma conversa, uma roda de conversa em grupo, pra tratar daquele problema, junto com os adolescentes, e a equipe técnica por

exemplo, a equipe de segurança, a direção, todo mundo junto. Então a gente faz uma deliberação a respeito da situação, como que vai ser a intervenção. As vezes a família é chamada, quando tem algum caso em que necessite a participação da família, então a ideia do conselho disciplinar é sempre essa (Equipe técnica 3).

Vemos, aqui, que a técnica desenvolveu, em detalhes, como é realizado o procedimento, passando pela realização da oitiva do adolescente, depois pela discussão do caso no conselho disciplinar e pela decisão. No relato, ela destaca que a equipe tem a preocupação de realizar intervenções diferenciadas com o adolescente e família para que ele possa, de fato, refletir sobre suas atitudes e comportamentos dentro da unidade. Outra entrevistada aponta o seguinte:

Nas situações que tem que haver aplicação de medida disciplinar, até onde eu sei é para ser aplicada em todas, é pra ser utilizado o conselho disciplinar em todas. Na verdade, em muitos momentos a gente discute a possibilidade de fixar dias da semana para ocorrer. No começo ocorre bonitinho nos dias que foram acordados, mas com esse discurso da imprevisibilidade dentro da rotina da unidade ele acaba muitas vezes não acontecendo nos dias que está previsto (Equipe técnica 2).

Vemos, com isso, a organização da equipe com os momentos de conselho disciplinar, que, em algumas situações em razão das ocorrências imprevistas na unidade, acabam não acontecendo nos dias e horários pré-agendados. A técnica também destaca que o conselho disciplinar deve acontecer em todas as situações de aplicação de medida disciplinar. Em outra unidade, a profissional relatou:

Só quando tem notificação de adolescente, aí cata todo mundo. Eu fujo sempre para não participar e vai quem está vez. Quem é catado no corredor, vai pro conselho disciplinar. Agora o defensor está participando das oitivas com os meninos das situações mais médias ou graves (Equipe técnica 4).

Nesse caso, a técnica fez um relato curioso de que prefere fugir desses momentos de aplicação de medida disciplinar e sublinha que o defensor público está participando dos conselhos que avaliam medidas disciplinares médias e graves. Abaixo temos o fragmento da última entrevista com a equipe técnica:

Toda vez que tem uma aplicação de medida disciplinar, que exige que o conselho se reúna, é feito a notificação. É o processo normal, toda vez que tem uma falta disciplinar que exige que seja feito o conselho disciplinar, é feito (Equipe técnica 1).

É possível notarmos que a entrevistada aponta para a realização do conselho nas situações em que este é exigido, como se houvesse situações em que não se tem exigência de realização do conselho disciplinar. Compete apontarmos que a resolução nº 44 estabelece normas para a realização do conselho disciplinar e, em seu art. 52, disciplina que as ocorrências disciplinares serão analisadas e deliberadas pelo esse conselho, não deixando possibilidade de aplicação de medida disciplinar sem as devidas análise e deliberação dessa instância.

Observaremos, a partir deste momento, o que os *diretores* declararam sobre esse espaço de decisão acerca das medidas disciplinares, iniciando pelo aspecto da realização do conselho disciplinar, como segue:

O conselho disciplinar é feito, por demanda também. Vamos dizer assim, o adolescente tem qualquer medida disciplinar aplicada, ele é feito. [...] Tinha algumas divergências da gestão anterior, na ideia do conselho disciplinar antes medidas disciplinares até X dias, não iam para conselho. Com a nova gestão, qualquer medida disciplinar tem que passar por conselho. Acabava acontecendo uma moralização das medidas disciplinares porque elas eram aplicadas diretamente pelo próprio servidor, que dizia que identificava o problema e aplicava a medida (Diretor 1).

Nessa unidade, o diretor fez referência à gestão anterior do CENSE que não realizava o conselho para todas as medidas e que, com a entrada da atual gestão, passaram a realizá-lo, o que veio ao encontro do relato da equipe técnica e do agente de segurança, nesse aspecto, de não se proceder ao o conselho em todas as situações de ocorrência disciplinar. Isso nos leva a compreender que a mudança é um fato recente que ainda não foi completamente absorvida pela equipe que demonstrou entendimento alinhado ainda com a gestão anterior de realizar esse conselho apenas em determinadas situações. Em duas entrevistas, os diretores foram mais sucintos em relação ao tema afirmando que o realizam com a participação de todos os setores ou nas situações previstas em lei. Outra direção fez o relato abaixo:

Realiza conselho disciplinar de acordo com a demanda, a gente busca fazer o mais rápido possível uma vez ou duas vezes na semana. Quando se detecta algum tipo de falta sobre as regras. De acordo com a normativa. Participam o técnico, educador, direção, saúde e defensor público, das medidas de natureza grave (Diretor 4).

Percebemos que esse diretor deu ênfase na agilidade da realização do conselho disciplinar, convocando a reunião sempre que necessário, acompanhando a

normativa a respeito, destacando também a presença dos diferentes setores e, para as medidas graves, a participação do defensor público.

Sobre a realização do conselho disciplinar, verificamos que todas as unidades o realizam de forma sistemática, com a participação de equipe multidisciplinar, e, em algumas unidades, a presença do defensor foi um diferencial. A referência à norma que regulamenta a realização do espaço também foi um aspecto destacado pela maioria. Vemos, com isso, o valor da criação de parâmetros para o trabalho socioeducativo, visto que esse foi o primeiro espaço em que encontramos alinhamento entre as unidades. Em uma unidade apenas, emergiu a ideia de que é possível se prescindir do conselho disciplinar em algumas situações, o que foi elucidado pelo gestor: trata-se de prática da gestão anterior e que, com a atual gestão, já houve a mudança e adequação à resolução nº 44.

Considerando o objetivo do conselho, os agentes informaram o que está disposto abaixo:

O objetivo do conselho é deliberar aplicação da medida disciplinar ou não. Porque é feita a avaliação de quantos dias o interno vai pegar, por exemplo, no caso de uma reincidência é uma quantidade de dias maiores, qual será a sanção aplicada para aquele caso específico (Agente 1).

Nesse caso, o agente destacou que o objetivo é a aplicação ou não da medida disciplinar ao adolescente que cometeu falta disciplinar. Em outra unidade o agente sublinhou:

Eu acredito que o objetivo é dar participação maior aos membros da unidade. Como eu falei lá no início, para o CD todos estão convidados a participar, os agentes, a equipe pedagógica, a equipe técnica, a direção. Então ali é o momento que o pessoal tem a possibilidade de se manifestar sobre o que acontece, dar sua opinião, concordar ou discordar (Agente 2).

Aqui a ênfase recaiu sobre a participação dos diferentes setores na unidade e o agente identificou como momento de manifestação da comunidade socioeducativa sobre os fatos e ocorrências disciplinares. Outro agente disse o seguinte:

O objetivo do CD é você avaliar o número de dias que o adolescente vai ficar de medida disciplinar, a partir do que o adolescente fez, vão deliberar quantos dias de medida, enquadram aquilo lá no conceito, no artigo, e delibera. Ele não vai sair para atividades que não são obrigatórios que seriam então atividade lúdica, atividade de filme, atividade esportiva que não seja aula, e aí ele vai ficar no alojamento mais tempo, então basicamente, de modo

geral o conselho é para definir isso. Eu não vejo assim um conselho para definir a articulação em rede do adolescente com a família para ver o que pode ser. Isso aí é muito mais na legalidade da Lei, no ideal da lei do que na prática do dia a dia da unidade (Agente 4).

Nessa entrevista, o agente detalhou o processo de avaliação da medida do adolescente, retratando a discussão sobre a quantidade de dias e em quais atividades este ficará sem acesso durante o tempo estipulado. Também esse agente reflete sobre outros aspectos que, em sua análise, seriam importantes de serem considerados nesse espaço tais como intervenções com a rede e com a família e que poderiam trazer mais benefícios ao adolescente do que os dias de privação de atividades em si. Já o outro agente foi mais sucinto compreendendo que o conselho deve resolver a situação problema.

Considerando o objetivo do conselho, seguem abaixo os relatos obtidos nas entrevistas com a *equipe técnica*:

É avaliar essa falta disciplinar, né. Então, nós, o conselho procura averiguar a situação que ocorreu. Então, é averiguado o relato de quem fez a notificação da falta disciplinar do adolescente. Tem o relato da defensoria pública ou do advogado. E, quando possível, se o técnico de referência achar necessário, participa também para falar sobre o adolescente. Então o objetivo do conselho disciplinar é dizer qual vai ser a responsabilização desse adolescente, frente a essa falta disciplinar (Equipe técnica 1).

Nessa entrevista, a técnica aponta a avaliação da falta disciplinar, passando pela averiguação dos relatos sobre os fatos e a participação da defensoria pública nesses momentos, sendo o objetivo final determinar a responsabilização do adolescente perante a falta disciplinar. A segunda técnica disse o seguinte:

O objetivo é a aplicação mesmo da medida. Muito menos da discussão das situações que estão levando à medida e muito mais da aplicação em si da medida. Depende muito da direção, da postura da direção. A gente já teve momentos bem complicados em que a gente sentia que não tinha muita voz nesses momentos, dependendo da direção da unidade (Equipe técnica 2).

Nessa entrevista, a técnica apontou para a questão da sanção disciplinar como objetivo da reunião, destacou a ausência ou pouca atenção dada à discussão sobre o contexto que leva o adolescente a quebrar as normas institucionais, sublinhou ainda que, dependendo da gestão que assume a unidade, a equipe técnica pode ficar sem voz nesses momentos. A posição da terceira entrevistada é a que segue:

O que menos a gente se preocupa é a questão da punição em si, mas assim a questão de levar o adolescente a reflexão do seu ato, a responsabilização pelo que ele fez, o entendimento de tudo que é feito tem suas consequências e procurar na medida do possível, fazer esse trabalho de restauração dos vínculos, seja com outro adolescente, com a equipe de segurança, então de poder ter esse momento de reaproximação do adolescente com a equipe também (Equipe técnica 3).

Como vemos, a profissional levantou a dimensão da responsabilização como objetivo do conselho disciplinar e salientou o olhar da equipe para a reflexão do adolescente sobre o seu ato deste e para a restauração dos vínculos que possam ter sido afetados com a situação em si, preocupando-se menos com a punição. Em outra entrevista o relato foi o seguinte:

O objetivo é tirar dias de atividade de lazer do menino (risos), é tirar os dias de lazer que ele nem tem. [...] O objetivo assim, é muito difícil nós falarmos de uma ação sócio pedagógica, é uma briga bem intensa que eu não participo, eu me nego, se eu consigo fugir, eu fujo, porque eu me desgasto muito em ter que dar dias e não falar sobre o que está acontecendo, ainda mais se são repetidas vezes o mesmo adolescente (Equipe técnica 4).

Como evidenciado, a entrevistada sinalizou que o objetivo do conselho é restringir as possibilidades de participação em momentos de lazer oportunizados aos adolescentes da instituição, sublinhando, tal como apontaram outra entrevistada e o agente de segurança da mesma unidade socioeducativa, a ausência ou incidência muito residual de uma discussão sociopedagógica sobre a medida, sendo esse o real motivo da fala anterior da entrevistada, o porquê de ela fugir desses momentos, revelando que são desgastantes para ela enquanto profissional em razão da ausência dessa discussão e reflexão por parte da equipe.

No tocante aos objetivos do conselho, um dos *diretores* apontou o que segue abaixo:

O objetivo é a responsabilização, a questão da proteção dele também e dos demais que estão envolvidos, desde os agentes e demais socioeducandos e o respeito a lei, respeito ao regimento, as normas da unidade (Diretor 3).

Nesse fragmento, percebemos a responsabilização do adolescente como principal objetivo da instância assim como a sua proteção e as dos demais quando comete uma falta disciplinar. Em outra unidade, a direção afirmou:

O objetivo do conselho disciplinar é que todos os setores participem e possam deliberar a respeito da infração disciplinar do adolescente e qual é a medida mais adequada. O conselho

disciplinar é feito, por demanda também. Vamos dizer assim, o adolescente tem qualquer medida disciplinar aplicada, ele é feito (Diretor 1).

O destaque, nesse caso, foi para a participação dos diferentes setores na deliberação sobre a infração disciplinar e a decisão sobre a medida mais adequada. O entendimento do diretor é semelhante ao do agente de segurança e da equipe técnica: de um espaço de análise sobre os dias em que o adolescente permanecerá em medida disciplinar. Em uma das unidades, o diretor falou o seguinte:

Objetivo é justamente tentar solucionar aquela questão que está sendo discutida, tentar solucionar o problema, qual foi o porquê daquela medida, tentar dar uma resposta de certa forma imediata àquela infração disciplinar (Diretor 2).

Nesse caso, a direção sublinha a importância de se dar uma resposta adequada, correta e de forma imediata para a infração disciplinar cometida pelo adolescente e de se compreender o motivo da medida. Nesse contexto, há divergência entre a fala da direção e a da equipe técnica que afirmou que normalmente se definem os dias da medida e não se observam os motivos que levaram o adolescente a cometer a falta disciplinar. Outro gestor destacou o que segue:

A medida é não ir para aquelas atividades que não são obrigatórias, é um jogo, ou ir para a sala de jogos. que ele acaba não participando, e a gente busca trabalhar muito a questão do quanto isso vai fazer diferença no seu processo socioeducativo e trabalhar essa questão com adolescente também, que mais do que a punição imediata, também um reflexo que isso pode dar em todo o seu processo (Diretor 4).

Vemos que esse diretor trouxe a dimensão do que o adolescente perde, quando recebe uma medida disciplinar, e do impacto da medida no processo socioeducativo deste. Essa fala está em consonância com o apresentado pela técnica e pelo agente dessa unidade, que afirmaram que o conselho tem como objetivo a definição do número de dias em que o adolescente permanecerá sem atividades que não são obrigatórias.

Em relação aos objetivos do conselho disciplinar, notamos que há diferentes compreensões entre as unidades - em algumas há convergência entre os membros da equipe em outras não. A preponderância das falas direciona para uma realização mais engessada e pragmática do que está disposto na regulamentação e na definição do número de dias em que o adolescente ficará sem acesso às atividades que não

são obrigatórias. Três profissionais teceram críticas a isso, apontando a necessidade de ser esse conselho um espaço crítico e de reflexão dos seus membros, de buscar compreender a atitude do adolescente que comete falta disciplinar, de inserção da rede, da família para encontrar a solução para a questão. Em apenas uma unidade, a profissional da área técnica relatou o conselho disciplinar como espaço de reflexão, análise e deliberação sobre a responsabilização do adolescente, contudo agente e diretor da mesma unidade relataram de outra forma. Observamos, aqui, a relevância de a formação ético-política acontecer em conjunto com a normatização, considerando que há um alinhamento em relação à forma, mas não o há em relação ao conteúdo do conselho disciplinar.

O terceiro aspecto abordado sobre esse conselho é como a equipe costuma tomar a decisão sobre a medida do adolescente e, nesse ponto, obtivemos os seguintes relatos dos *agentes de segurança socioeducativos*:

A decisão é tomada com o diretor consultando todo mundo, lógico ele vai perguntar se todos estão concordando. E todas as reuniões que eu participei todas tiveram um consenso (Agente 1).

Aqui, houve o destaque à consideração da direção em relação a todas as manifestações dos profissionais presentes e à formulação do consenso sobre os dias de medida. Outros dois agentes disseram o seguinte:

Olha depende o tipo de decisão. Algumas vezes a decisão já está tomada, baseada no regimento interno, baseado no código de normas, é só pra conhecimento e para assinarem. Algumas vezes, em algumas situações, é preciso mesmo conversar, debater, o pessoal conversa, as vezes bem distendidos os pontos de vista, e nesses casos a reunião é bem deliberativa, pessoal expõe bastante seus pontos de vista. Chega-se a decisão quando a pessoa ou ela consegue a maioria do CD das pessoas participando a favor dela ou quando a maioria cansa (Agente 2).

A decisão depende muito da situação. É ouvido todas as partes, é ouvido a parte do adolescente, é ouvido a parte técnica, todo mundo pra montar o CD pra chegar a tomar uma decisão (Agente 3).

Vemos, nesses relatos, que um deles incluiu a escuta de todos os envolvidos sobre os fatos como aspecto importante do processo, e o outro ressaltou que há momentos em que a decisão já está pronta antes da discussão, por se sustentar na norma, e, em outros momentos, debate, construção de consenso e também desistência do processo argumentativo por membros. Há, aqui, indícios de um processo um pouco mais democratizado pela presença do momento de

argumentação, construção do consenso e deliberação, como vimos anteriormente com a democracia participativa, mas o agente também refere momentos mais pragmáticos e pouco reflexivos. Outro agente disse o que segue:

Demos cinco dias de medida para o adolescente, agora estamos aqui reunidos novamente vamos dar mais cinco dias, daí você cria um círculo vicioso da **não-socioeducação** entendeu? E aí não é, não tem praticamente conselho disciplinar para você discutir uma efetividade da socioeducação, você tem conselho para aplicar uma certa medida para o adolescente, se isso vai impactar, se isso vai gerar alguma coisa, é bônus, mas não é discutido isso (Agente 4, grifo nosso).

Nesse caso, o agente teceu crítica sobre como o processo se realiza, sem reflexão sobre os impactos disso na vida do adolescente, apontando que esse espaço, na unidade em que atua, é procedimental e formal e com isso sem qualquer conteúdo pedagógico da medida disciplinar. Esse aspecto reforça a necessidade de formação ético-política em paralelo à construção de parâmetros, para que seu conteúdo seja verdadeiramente democrático.

A respeito do processo de decisão do conselho, vejamos o que disseram as representantes das *equipes técnicas*:

Para decidir tem as normas. Então, é analisada assim, o que ele fez, se enquadra em qual falta disciplinar. Dentro dessa falta disciplinar, qual é o período que ele teria que cumprir dessa falta disciplinar, quais são os atenuantes, quais são os agravantes. E cada membro manifesta a sua opinião. Vence a maioria (Equipe técnica 1).

Como vemos, a profissional faz referência às normas, ao enquadre da falta e ao tempo de medida, à manifestação das opiniões e à decisão tomada pela maioria. Novamente a presença do caráter formal, procedimental e legal do espaço, mas vazio em relação ao conteúdo, que deve ser reflexivo, pedagógico e democrático. Outro relato diz o seguinte:

A gente avalia o que aconteceu no momento em que ele cometeu essa medida, para que ela seja discutida para ver se é cabível a aplicação de medida disciplinar ou não. Nos reunimos, é lido o relato do agente que aplicou a medida, é lido do a justificativa do adolescente e é discutido se deve haver a aplicação ou não. Aí normalmente a medida como é enquadrada nas classificações do regimento interno já vai ter um mais ou menos número X de dias que caberia essa medida, então, geralmente vai ser discutido dentro daquele número, daquelas classificações quantos dias vai ser de acordo com a gravidade do que foi feito. Daí medidas alternativas, práticas mais pedagógicas, assim, raramente são discutidas, raramente são aceitas. E assim, eu vejo que há uma percepção ainda, por boa parte da equipe, que a medida tem que ser mais punitiva para que o adolescente não comente mais. O que nem sempre acontece, porque tem adolescente que comete a mesma medida toda semana. Então eu sinto assim que há dificuldade em se trazer uma nova forma de aplicação que tenha mais um lado

pedagógico, com um pouco mais de criatividade no que possa ser aplicado ao adolescente (Equipe técnica 2).

Notamos que a profissional da área técnica relata, com um pouco mais de detalhes, o mesmo processo descrito anteriormente, acrescentando a crítica de que medidas alternativas, restaurativas são discutidas de forma muito branda e são pouco aceitas, quando propostas. Aponta que há forte cultura punitivista dentro da equipe multiprofissional, que endossa a constatação anterior da necessidade de formação ético-política e que o regramento apenas não consegue democratizar as decisões. Em outra entrevista, tivemos a seguinte informação:

Toma-se a decisão com base na normativa que tem a previsão de tempo e aí ela é tomada com base se o menino é reincidente, o que a gente acha que seria melhor principalmente a questão de tentar o diálogo de pensando sempre em aspectos restaurativos, quando tem a questão de um conflito entre dois adolescentes e sempre pensando na garantia de direitos, na questão de salvaguardar a vida de cada um dos adolescentes (Equipe técnica 3).

Nesse caso, a entrevistada coloca ênfase na perspectiva restaurativa, na busca do diálogo com o adolescente, tendo como referência, além da normativa, a garantia de direitos. O último fragmento da equipe técnica sobre o tema segue abaixo:

A decisão é feita por votação, eu sempre perco. É por isso que eu falo para você que eu me desgasto muito, porque eu quero fazer a discussão e tentar fazer o convencimento, mas a maioria dos agentes que participam não é assim é punição mesmo não é que tem que punir tem que ser o máximo de dias. Até no último que eu participei foi legal porque foi alguns agentes mais socioeducativos, então a gente conseguiu fazer essa discussão (Equipe técnica 4).

Nesse relato, a entrevistada expõe o caráter punitivista e pouco reflexivo sobre as medidas disciplinares, de pura formalidade das regras do jogo democrático bobiano e que não busca uma compreensão mais aprofundada sobre o fenômeno. Essa fala se mostra em completa consonância com a do agente que também atua nessa unidade.

Considerando agora a fala dos *gestores*, no tocante à tomada de decisão do conselho, tivemos os seguintes registros:

A decisão é pautada pelo código de conduta, no qual existe, as medidas disciplinares e a duração das medidas disciplinares. E, de acordo com a conduta e com esse código, é deliberado com todos, o que cada um, o enquadramento, em qual conduta se enquadra e, vamos dizer assim, na sanção. Qual sanção melhor seria, no momento em que todos se

manifestam a respeito, qual seria o enquadramento e qual seria a sanção adequada. (Diretor 1)

Nessa entrevista, vemos a ênfase no aspecto normativo e burocrático da decisão, em completa consonância ao apresentado pela técnica e agente dessa unidade, refletindo com nitidez a fragilidade no conteúdo democrático nesses espaços do CENSE. Em outra unidade o relato foi o que segue abaixo:

E equipe chega à decisão de acordo com a resolução, que já tem as medidas pré-estabelecidas então de acordo com aquela infração, são analisados os atenuantes e agravantes e de acordo com aquela situação é chegado ao resultado final. Cada integrante da equipe dá o seu parecer e de acordo com o parecer de todos os integrantes chega-se a uma conclusão. Às vezes tem integrantes lá presente, a medida é de dois a oito dias, um integrante diz sete, outro diz 8 e outro diz dois dias, outro integrante diz cinco, então chega mais ou menos numa média de acordo com aquilo que todos integrantes estão falando. Não leva nem o peso mais pesado nem o mais leve, é uma média. É uma decisão, é democrático, tem que ser um consenso de todos (Diretor 2).

Vemos, aqui, a descrição também dos aspectos normativos e burocráticos da decisão e fez-se referência ao caráter de consenso que deve ter o conselho disciplinar. Outro gestor declarou o fragmento que segue:

É decisão da equipe, faz toda a leitura das oitivas, faz do relatório, da segurança e depois das oitivas dos envolvidos, e aí a psicóloga a fala do atendimento que ela teve, o que ela conseguiu perceber, e a assistente social também faz se ela atende o menino e aí a gente delibera dentro do regimento interno daquelas previsões que nós temos de medida disciplinar. Participam praticamente todos os técnicos que estão na unidade. Diretor, diretor assistente, pedagoga, algum representante da saúde, pessoal da área de segurança (Diretor 3).

Podemos observar, nessa entrevista, que a direção apontou para a importância de se ouvir todas as pessoas envolvidas para poder se analisar, a partir das normativas, a medida, destacou também os setores que participam da discussão. O relato também é procedimental e formal, diferindo significativamente do da técnica, que relatou um processo reflexivo e pedagógico da medida. E a última fala de gestores sobre o tema foi a seguinte:

Para tomar a decisão o menino é ouvido, ele tem a possibilidade tanto de falar quanto de escrever sobre o fato, a gente busca, além da punição efetiva, pensar de que forma a gente pode melhorar sob determinada falta de uma forma construtiva e pedagógica, a gente busca entender um pouco sobre isso em que momento que o menino está, precisamos fazer um estudo de caso, então a gente busca fazer essa leitura também, além da questão punitiva (Diretor 4).

É possível notarmos o destaque para o momento da oitiva do adolescente, como espaço de sua manifestação, e esse diretor apontou para a reflexão também da equipe sobre o trabalho desta, como melhorar e buscar uma forma construtiva e pedagógica de intervir com o adolescente, compreender a etapa em que este se encontra para, com isso, ir-se além da punição. Contudo o conteúdo apresentado difere bastante do apontado tanto pelo agente como pela técnica dessa unidade que sublinharam a ausência de processo reflexivo na aplicação da medida, como vimos anteriormente nos relatos.

Sobre a decisão da aplicação da medida, evidenciou-se a utilização da resolução nº44 de forma burocratizada, de formalidade, de manutenção de aparência democrática e sem reflexão sobre as particularidades de cada adolescente, sem espaço para discussão e deliberação, restringindo-se a decisão da medida pela maioria a respeito do número de dias em que esse adolescente ficará sem participar de atividades. Emergiu com isso a prevalência do caráter punitivista da aplicação da medida com pouco espaço para práticas sociopedagógicas e restaurativas.

De forma geral, o que foi possível percebermos a respeito do conselho disciplinar é que a criação de parâmetros para a sua realização com a instituição da resolução nº 44 foi fundamental para o alinhamento das unidades em relação à sua forma de realização, contudo o regramento não conseguiu alcançar o conteúdo ético-político que deve também estar presente nesse espaço para que a medida disciplinar apresente significado de responsabilização para o adolescente. Para tanto, apontamos para a necessidade de formação das equipes com conteúdo ético-político, eis que a equipe deve compreender o espaço do conselho disciplinar como momento de debate, argumentação, construção de consenso, mas, para isso, é essencial que os argumentos sejam condizentes com os direitos fundamentais dos adolescentes, e isso deve estar evidenciado para os servidores, contudo esse processo somente será possível, só poderá avançar se houver aprendizado democrático.

Prosseguindo com as análises sobre os espaços de decisão institucionais, passaremos à apresentação dos dados sobre o **estudo de caso e elaboração do PIA**. Trouxemos os dois temas juntos em razão de que, nas entrevistas, eles apareceram entrelaçados, como poderemos identificar nos fragmentos de entrevistas. Fizemos também uma separação por aspectos investigados dentro do tema, sendo que inicialmente apresentaremos o que disseram os entrevistados sobre a realização do estudo de caso; em um segundo momento, sobre a participação nos estudos de

caso; em um terceiro momento, sobre a realização de estudo de caso para elaboração de relatório e construção da sugestão de medida ao Poder Judiciário; e, por fim, a realização do estudo de caso para elaboração do PIA.

Começamos com os *agentes de segurança* sobre a realização do estudo de caso, como podemos ver no fragmento a seguir:

Essa parte do estudo de caso é mais com o setor do serviço social, a gente não tem muito acesso. Não participamos. A gente chegou a participar, houve uma época em que a gente participava, mas em função da quantidade reduzida de agentes, às vezes a gente era obrigado a trancar (os adolescentes) uma sala de aula porque ia fazer estudo de caso, enfim, a gente preferiu fazer a nossa manifestação por escrito. Daí que veio a ideia da elaboração do relatório disciplinar, ali a gente detalha tudo a respeito da conduta do interno dentro da galeria e sua interação com os demais internos e os servidores. No estudo de caso é anexado esse documento que é o informe disciplinar. Foi a forma que a gente encontrou. Mas às vezes a gente é convocado para participar de estudos de caso e havendo possibilidade, e tendo gente suficiente a gente participa também (Agente 1).

Nessa unidade, o entrevistado relatou que os agentes não participam do estudo de caso, entendendo que é assunto que compete mais ao setor técnico. Disseram que já participaram e atualmente são chamados para tomar parte em algumas situações, mas que, em razão da rotina da unidade, preferem enviar suas considerações por escrito. Novamente vemos, no relato do Agente 1, a redução da participação se intensificando nessa unidade à medida em que o tempo vai passando, a justificativa nessa situação é a diminuição do número de servidores. Esse movimento retrata o desvanecimento da democracia no CENSE, resultado da ausência de parâmetros democráticos para a gestão das unidades. Sobre o tema, Levitski e Ziblatt (2018) elucidam que,

Sem normas robustas, os freios e contrapesos constitucionais não servem como os bastiões da democracia que nós imaginamos que eles sejam. [...] O paradoxo trágico da via eleitoral para o autoritarismo é que os assassinos da democracia usam as próprias instituições da democracia – gradual, sutil e mesmo legalmente – para matá-la. [...] As democracias funcionam melhor – e sobrevivem mais tempo – onde as constituições são reforçadas por normas democráticas não escritas. (LEVITSKI e ZIBLATT, 2018, p. 20)

Os autores apontam para a importância do regramento institucional robusto para dar sustentação às democracias e advertem que é possível se asfixiar a democracia dentro das suas próprias regras, como vemos se desenhando nesta dissertação, e, por fim, dão a direção para uma saída possível, se houver uma conduta democrática, as democracias funcionam melhor. É nesse sentido que apontamos que

a participação de todos os setores nos espaços constituídos, mesmo que eles sejam pouco democráticos, se constitui como resistência das equipes contra o autoritarismo e em favor da manutenção da democracia nos CENSES assim como que abrir mão desses espaços representa seu inverso.

Em outra unidade, o agente relatou o que segue:

O estudo de caso é realizado quando se pretende analisar a vida do adolescente sobre o que ele pode fazer na unidade, como ele pode progredir na unidade, como ele pode progredir fora, quando sair da unidade, em geral ele é mais feito pensando em como o adolescente vai se preparar para quando sair da unidade, o que ele vai fazer quando sair, o que eu vejo é isso. Quando está mais próximo do prazo do adolescente ir embora é realizado o estudo de caso, mas ele é feito em outras situações também quando necessário. Se o adolescente estiver dando problema na unidade ou ele não está se adaptando numa casa, ou ele tem muitos desentendimentos com muitos adolescentes ou tem muitos desentendimentos com a equipe, então nesses casos pode ser realizado o estudo de caso (Agente 2).

Aqui podemos notar que o agente retratou os momentos em que a equipe lança mão desse instrumento para atender a diferentes demandas dentro da unidade, para elaboração de relatórios, atividade externa, progressão no processo socioeducativo, quando apresenta dificuldades no processo, evidenciando o instrumento como espaço para reflexão sobre cada caso atendido na unidade. Em outra entrevista, o registro foi o seguinte:

Um estudo de caso do adolescente, quando precisa trocar ele de uma ala para outra, quando ele está tendo problemas num alojamento ou numa ala, é feito o estudo de caso pra ver pra onde que vai encaminhar, se vai tirar ele de onde ele está, se vai levar ele pra outro lugar (Agente3).

Esse agente informou que a equipe faz estudo de caso para troca de alas, quando há problemas de relacionamento do adolescente e para avaliar como intervir, com encaminhamentos necessários. Já em outra unidade o relato foi diverso. Vejamos:

Do estudo de caso, sim ele é bem raro. Ele é algo assim quando tá no cronograma. Eu acho que o técnico agenda com a vice direção, tal dia vamos fazer o estudo de caso do adolescente, aí é colocado em cronograma, e aí comparece lá o agente de segurança, até o adolescente, as vezes a família (Agente 4).

Nesse caso, esse agente afirmou que o estudo de caso é raro acontecer na unidade em que ele atua e ocorre quando o técnico insere no cronograma e o agente

participa desse momento. Destacou que adolescente também participa e família, às vezes. Observamos que o estudo de caso é o momento para se pensar questões relativas ao adolescente, às suas particularidades; nas unidades de grande porte, a demanda pela realização de estudos de caso não é pequena, assim, a escassez relatada pelo agente sinaliza pouco diálogo dos diferentes setores sobre os adolescentes inseridos.

Passando para as informações prestadas pelas *equipes técnicas* sobre a realização do estudo de caso, temos o que segue:

Então, estudo de caso a gente realiza em situações em que a gente sente a necessidade. Na verdade, o que a gente faz, fala aqui muito, é que não temos o estudo de caso formal. Temos em situação de suicídio, em risco, aí a gente senta, conversa, mas na verdade, a gente acaba fazendo estudo de caso diariamente. Você atende o adolescente vai lá e conversa com o agente, conversa com o professor, conversa com a saúde. Então, o estudo de caso ele é informalmente é feito o tempo todo. Formalmente a gente faz quando tem um caso mais grave (Equipe técnica 1).

Vemos que essa entrevistada informou que, na unidade em que trabalha, se realiza estudo de caso apenas em situações em que se sente necessidade deste; que a equipe dialoga muito entre os setores; que o estudo de caso acaba acontecendo dentro dessa informalidade dos diálogos; e que o estudo de caso formal só é realizado em situações mais graves. É relevante destacarmos que a resolução nº 44, em seu art. 44, torna obrigatório o estudo de caso na recepção do adolescente; para elaboração de relatório e definição de encaminhamentos; para construção, acompanhamento e avaliação do Plano Individual de Atendimento - PIA; para a realização de transferências entre Centros de Socioeducação ou Casas de Semiliberdade; para a realização de atividades externas, todas situações que são ou que podem ser vivenciadas dentro da unidade, considerando que atendem a adolescentes em cumprimento de internação-sanção.

Em outra unidade, a técnica relatou o seguinte:

Fazemos estudo de caso para a questão da elaboração do relatório multiprofissional. A gente vem em diversos momentos discutindo a importância da elaboração no momento do PIA, nem todos os momentos que a gente consegue fazer porque, justamente, por essa questão da rotina da unidade não permite que se tenha tempo para fazer essas reuniões essas discussões. É muito difícil porque muitas vezes a gente agenda um estudo de caso ele não ocorre, e as vezes agenda, uma, duas, três semanas seguidas e não consegue realizar, e quando ele ocorre normalmente é para essas questões mesmo do relatório. Não para discutir o caso adolescente para se pensar o que vai ser trabalhado (Equipe técnica 2).

Podemos perceber que a técnica afirma que a equipe faz os estudos de caso para a elaboração de relatórios, entende a importância de realizá-los também para a elaboração do PIA, contudo nem sempre conseguem em razão da rotina de trabalho. Assim como no relato anterior, esse também não é compatível com a normativa estabelecida pelo DEASE. Em outra entrevista, a técnica afirmou:

O estudo de caso ele é semanal, e ele sempre tem assim o viés pra progressão da ala 1. Então os adolescentes que estão fechando o tempo da ala de recepção, passam por essa avaliação de qual a ala que ele vai ser encaminhado, deliberação sobre alojamento também é feito com a equipe, progressão de fase do percurso, ela também é discutida em estudo de caso, necessidade as vezes de avaliação para uma atividade extraordinária, atividade externa, se vai acontecer um evento, os adolescentes que seriam indicados para participar de evento, que já estejam na fase correspondente, os adolescentes que precisaram sair do alojamento por causa de briga e foram para alojamento individual se ele tem condições de voltar pra aquela ala ou a necessidade de uma transferência, então tudo isso é discutido no estudo de caso (Equipe técnica 3).

Vemos, aqui, que a profissional entrevistada disse que a equipe realiza o estudo de caso toda semana para progressões dos adolescentes de uma ala para outra, dentro do percurso, para uma atividade extraordinária ou externa, conflitos dentro da unidade, necessidade de transferência de unidade. Outra técnica trouxe o seguinte conteúdo sobre o estudo de caso:

A gente conversa sobre como que o adolescente está respondendo desde que chegou, é como é que ele está na escola, como é que ele voltou a ter esse interesse (porque geralmente eles já estão fora há muito tempo). A gente faz algumas atividades externas com o adolescente, analisa quais as ações, o que ele vai fazer, chama o CREAS, como é que está, então é visto, é construído desde que o menino chega no CENSE, e aí a gente faz tudo isso e vai avaliando como o adolescente aderiu a tudo isso. Dependendo do adolescente, quando eu atendo eu chamo ele no estudo de caso para pensar e refletir o que que ele aprendeu no período de internação, o que foi para ele, como é que foi a experiência para ele. Mas se não, é só no atendimento mesmo que a gente conversa sobre isso. Quando ele recebe a manutenção a gente chama um estudo de caso também para pensar novas estratégias, se ficou, vamos ver o que o Juiz deixou, o que o juiz falou para você, que você ainda não atingiu os objetivos, o que precisa que você faça vamos pensar e aí a gente discute no estudo de caso algumas estratégias de ação nesse período que ele vai permanecer (Equipe técnica 4).

Segundo a profissional, o estudo de caso é utilizado para se avaliar tanto o momento de chegada do adolescente na unidade como a permanência e evolução daquele dentro do processo socioeducativo, como possibilidades de saída e, no caso de permanência, como espaço de repactuação de objetivos a serem alcançados e também de diálogo intersetorial. Notamos que a equipe técnica dessa unidade faz um relato bastante diverso do apresentado pelo agente dessa unidade, refletindo algo que

percebemos presente na elaboração dos instrumentos de gestão, que é a pouca participação da equipe de agentes nesses momentos de debate e construção conjunta.

Passaremos, agora, a apresentar o ponto de vista dos *diretores* em relação à realização do estudo de caso, como está disposto abaixo:

Não era mais feito estudo de caso e essa é uma nova demanda nossa, fazer estudo de caso, isso meio que se perdeu. [...] Não que não se reúnam, que os setores não se conversem para fazer o relatório, mas aquele ato formal de se reunir para tratar do caso do adolescente não existe hoje. Já existiu, retrocedeu e tá havendo uma retomada. Estudo de caso que se faz hoje é pro suicídio (Direção 1).

É possível identificarmos que esse diretor informou que, naquela unidade, o estudo de caso não estava mais sendo realizado e que essa é uma demanda que a direção está trabalhando para que seja atendida. Entende que os setores conversam sobre os adolescentes, mas não há um momento formal para esse diálogo, seu relato está em consonância ao apresentado tanto pela equipe técnica quanto pela equipe de segurança. Destacou que atualmente fazem o estudo de caso apenas em casos em que há tentativa de suicídio. Nas outras três entrevistas, os relatos que obtivemos foram estes:

Os estudos de casos mais frequentes são nas elaborações de pia, nas elaborações de relatórios, em alguma discussão que se vê necessidade de uma atividade externa de um curso de uma escolarização extra unidade. Então acho que depende da ocasião também (Direção 2).

O estudo de caso é feito para progressão de fases, pra mudança de ala, para participar de algum tipo de projeto, ou para atender alguma solicitação de algum adolescente, para relatório, para PIA (Direção 3).

Fazemos estudo de caso para PIA, relatório e situações específicas que a gente entenda que o menino tá trazendo essa demanda que a gente tenha que ter uma conversa mais específica sobre algum encaminhamento (Direção 4).

Vemos, com isso, que os diretores disseram que os estudos de caso são realizados para elaboração de PIA e relatórios, sendo que, em duas entrevistas, as equipes se reúnem também para situações em que veem a necessidade e, em outra, para se discutir mudanças do adolescente dentro da unidade. Identificamos, com os relatos dos gestores, que o estudo de caso é instrumento utilizado pela maioria das unidades, uma delas afirma estar trabalhando para que a equipe volte a utilizá-lo, buscando se adequar em relação ao preconizado pela resolução nº 44.

No tocante à participação nos estudos de caso, os agentes informaram:

Participa em geral alguém da direção, as técnicas de referência dele, os agentes que trabalham com ele especificamente na casa, alguém da equipe pedagógica, alguém da saúde. O adolescente, a não ser que ele esteja dando muito problema, mas acho que em noventa e nove por cento das vezes ele participa do estudo de caso e a família também é convidada a participar, nem sempre conseguem. Eu já vi participando o pessoal aqui no caso da escola, que é do PROEDUSE, que é do setor pedagógico, o pessoal do CEJUSC que lida com justiça restaurativa eu já vi eles participando em estudo de caso, e outras secretarias eu não sei, eu não lembro de ter visto, nas vezes que eu participei, alguém de outra secretaria vindo participar, talvez teve (Agente 2).

Estudo de caso geralmente é saúde, setor pedagógico, um agente de segurança, o técnico e quando possível a direção ou a vice direção e o adolescente e em tese a família. [...] Assim, não vou dizer que nunca participou, mas não é costume isso, não é costume vir lá gente de fora para pensar como fazer um estudo de caso para determinado adolescente (Agente 4).

Nessas duas entrevistas, os agentes afirmaram que, além dos diferentes setores da unidade, comumente adolescentes participam da reunião e, quanto às famílias, isso é mais raro, mas eventualmente participam. Um deles relatou também a presença de outras instituições participando dos estudos de caso, e o outro disse que não é costume que haja pessoas de fora da unidade tomando parte dos momentos de estudo de caso. Notamos, nesses relatos, uma participação plural nos estudos de caso, oportunizando diferentes olhares sobre o adolescente, inclusive o do próprio adolescente. Uma unidade mais que a outra consegue também trazer o olhar de quem está fora da unidade, o que é muito importante para se dialogar intersetorialmente, isso porque o estudo de caso é um espaço especialmente propício para se contemplar aspectos democráticos participativos. Nas outras duas unidades, os fragmentos de entrevista selecionados foram estes:

No momento adolescentes e familiares não participam. É consultado depois. Depois a assistente social convoca. É feito uma reunião e ela repassa tudo o que está acontecendo em relação a conduta do filho dentro da internação (Agente 1).

Participa geralmente a parte da segurança junto com a equipe técnica e a direção. [...] Após ser feito essa reunião e tomada a decisão aí sim se comunica a família e o adolescente (Agente 3).

Podemos observar, aqui, que os agentes afirmaram que adolescentes e famílias não participam dos estudos de caso, mas que, após estes, são comunicados das decisões tomadas nessa reunião. Nesses dois casos, há empobrecimento da participação em relação às duas primeiras, tendo em vista que adolescentes, famílias e agentes externos à unidade estão excluídos desse momento.

Nas entrevistas com a equipe técnica, obtivemos as seguintes informações:

Normalmente, o setor técnico, setor de segurança, setor pedagógico, e (incompreensível) e setor de saúde, a direção também quando necessário. [...] adolescentes e familiares não. [...] Outras secretarias, ou outros parceiros não (Técnico 1).

O adolescente e familiares não participam do estudo de caso não. São deliberações da equipe técnica (Equipe técnica 3).

É possível identificarmos consonância do conteúdo com o afirmado pelos agentes nas duas unidades que negaram a participação, no estudo de caso, de adolescentes e familiares, bem como de setores externos à unidade. Destacamos que a participação dos adolescentes e familiares nesse estudo é fundamental para que o objetivo de se reunir nesse espaço seja alcançado, em todas as situações que a resolução nº44 estabelece como obrigatórias. Lembremo-nos do que nos ensina Luiz (2005) que é a participação do usuário em espaços institucionais de decisão que nos permite conhecer as reais demandas deste e, com isso, buscar atender a elas, da mesma forma isso trará aprendizado democrático aos adolescentes e familiares de participação nos espaços de políticas públicas. As outras duas entrevistas têm o seguinte teor:

E aí normalmente participa a direção, o agente que trabalha na casa que o adolescente está inserido, os técnicos ou o técnico, dependendo do momento que a gente tá se a gente está em dupla ou não, o pessoal da saúde, pedagogia, terapia ocupacional, mas assim é muito mais essa decisão de dar continuidade ou não da medida socioeducativa do que realmente um planejamento de trabalho para adolescente. Adolescente e família participam muito menos do que a gente gostaria. Tem alguns familiares que são de fora, que tem essa dificuldade de participar durante a semana, porém muitas vezes os CREAS conseguem vir, e trazer esses familiares pra gente entrevistar e aproveitar o estudo de caso, mas acho que acontece muito menos do que deveria. Deveria acontecer em quase cem por cento dos casos, salvo os que não é possível mesmo (Equipe técnica 2).

Todos da equipe agente de referência da casa, a saúde, educação, diretor ou vice-diretor o técnico, e às vezes quando eu acho que é importante, eu chamo o adolescente também para participar do estudo de caso. Quando a família podia estar indo, a gente chamava família para participar do estudo de caso. [...] quando a gente faz sim, o CREAS, não governamentais eu acho que uma vez mas geralmente o CREAS participa, conselho tutelar quando tem uma necessidade de chamar, a gente faz esse trabalho sim (Equipe técnica 4).

Podemos visualizar, nessas entrevistas, que há concordância em relação à participação dos diferentes setores, mas houve certa divergência sobre a participação de adolescentes, famílias e setores externos à unidade em relação ao informado pelos agentes, visto que, em uma dessas unidades, a técnica informou que a participação de adolescentes e famílias acontece muito menos do que se gostaria, que deveria ser

próximo do 100%, o que não acontece, e o agente entende que na quase totalidade dos casos o adolescente participa. Na outra unidade, a técnica informou que a CREAS e o Conselho Tutelar participam, quando necessário, dos momentos de estudo de caso, já em relação à participação do adolescente, essa fala tem consonância com a do agente. Chamamos a atenção aqui novamente para a participação dos adolescentes e familiares, sublinhando que a equipe deve compreender que se trata de presença fundamental em todas as situações, não apenas em algumas. A formação ético-política é instrumento para se tratar dessas questões.

Entre os *diretores*, selecionamos dois relatos sobre a participação nos estudos de caso, inicialmente, que são os seguintes:

Num primeiro momento, é reunido os setores para deliberar sobre o fato em si (nos estudos de caso que realizam em situações de suicídio), depois tomada de decisões do que fazer, aí vai envolver a família. Isso pode acontecer, mas hoje não acontece. A primeira reunião não acontece com a família, nem com o adolescente (Direção 1).

Participam as técnicas que atendem o adolescente. O estudo de caso na verdade é todas as técnicas. Porque no estudo de caso a gente não vai se reunir pra falar só de um menino. A gente vai falar ali de 5 meninos, então todos os técnicos acabam participando do estudo, não só o técnico referência mais os demais também. Participam também o diretor, diretor assistente, pessoal da área da saúde, da segurança, o educador da ala do adolescente, o chefe de equipe. [...] O adolescente e sua família, não participam. Participa nas entrevistas, nos atendimentos técnicos, por exemplo a técnica ela sempre traz a vontade do menino. Não presente na reunião, mas a vontade dele eu digo assim que 80% é respeitada. Só não é muito respeitada quando tem alguma questão envolvendo a segurança. Da família não muito. Da família mais raro. [...] Em questões específicas participa, os CREAS, os caps, aí quando nós temos alguma questão mais específica de encaminhamento, daí eles são convidados para participar (Diretor 3).

Podemos perceber, com esses fragmentos, que há harmonia quanto à não participação de adolescentes e familiares nas duas unidades e que agentes e técnicas informaram dessa forma. Em uma das unidades, o diretor relatou que a participação dos adolescentes ocorre de forma indireta, por representação da técnica, que leva as pautas destes para a reunião, e destacou também que, em momentos mais específicos, outras instituições participam dos estudos de caso. Nesse fragmento que compreende a participação do adolescente de forma indireta, evidencia-se a concepção liberal de democracia, segundo a qual, é necessário se identificar lideranças qualificadas e competentes que possam representar os interesses da população nas discussões políticas. Nas outras duas entrevistas com diretores, os relatos foram os que seguem abaixo:

Normalmente participa os representantes dos setores ou o técnico de referência, representante da direção, um agente de referência do adolescente que está trabalhando diretamente com ele então representante de praticamente todos os setores envolvidos. Os adolescentes e familiares normalmente participam. Em alguns casos a gente tem algumas participações de CREAS (Direção 2).

Participa a equipe técnica, o agente que está na casa onde o adolescente está, setor de saúde, e a direção quando dá. [...] Agora adolescentes e familiares não estão participando, mas a trajetória é de que eles sempre estivessem participando deste momento, e até na questão dos relatórios também para eles entenderem qual é a perspectiva que eles têm frente a medida. A gente busca muito trazer o CREAS, é quando tem o atendimento no CAPS para eles estarem participando, algum menino que venha de abrigo, a gente busca então a equipe para estar junto com a gente, então essa informação com a rede ela existe sim (Direção 4).

Identificamos, aqui, que esses diretores também informaram que adolescentes e familiares participam dos estudos de caso e fizeram referência à participação de outras instituições, tal como emergiu nas entrevistas com as técnicas e um dos agentes. De forma geral, podemos afirmar que há sintonia entre o que foi declarado nos três diferentes setores em todas as unidades sobre a participação dos diferentes atores, com pequenas divergências de informação em um setor ou outro. A participação de diferentes setores da unidade, adolescentes, familiares, setores externos à unidade amplia a capacidade democrática do espaço de estudo de caso, são diferentes olhares e perspectivas, refletindo e debatendo um objetivo comum, tornando o espaço mais produtivo, rico e com maior significação, tanto para a equipe como para adolescentes e familiares.

Na investigação sobre o estudo de caso, perguntamos sobre a realização específica deste para elaboração de relatório, a sugestão de medida e a participação dos atores, em especial, o adolescente e família, na construção da sugestão da medida ao Poder Judiciário. Os *agentes* de duas unidades afirmaram:

Também é feito estudo de caso para a elaboração de relatório. [...] Tinha uma época que a técnica fazia a sugestão, mas com esse juiz que nós temos isso não funcionou. Ele decide em cima dos relatórios mesmo, em cima do processo e tudo (Agente 1).

Nos relatórios, em geral sim e feita a sugestão de medida. [...] Olha eu acredito que ela é sugerida mais por como foi o comportamento dele na unidade. Em alguns casos é levado em conta o que aconteceu antes da unidade (ato infracional). [...] O adolescente é consultado, a família também é consultada, sobre o que pode acontecer o que não pode, que os pais acham da possível situação futura do adolescente, o que ele acha, ou então quando tem responsável eles são consultados, são convidados a dar a sua opinião, os adolescentes também (Agente 2).

Como podemos observar nesses relatos, o estudo de caso é feito para a elaboração de relatório, sendo que um dos agentes disse que já foi feita sugestão de

medida, mas atualmente isso não ocorre mais porque o juiz da comarca não aceita. Nesse relato específico, notamos completa divergência de informação em relação ao apresentado pela equipe técnica e ao dito pela direção da unidade que afirmam que os estudos de casos não estão sendo realizados neste momento na unidade, exceto para situações mais graves. A situação denota a ausência de diálogo entre as equipes e o quanto a equipe de agentes se distanciou dos momentos de estudo de caso com a decisão de não participar mais e fazer apenas o relatório informativo, tal como o agente afirmou no primeiro fragmento destacado. Na outra unidade, o agente destacou que o adolescente e família são consultados sobre a sugestão, convidados a opinar. Em uma das unidades, o agente relatou o que segue:

Eu não sei te responder se faz estudo de caso para elaboração de relatório. [...] Não participo. Meu trabalho tá sendo feito nos últimos anos mais a noite, aí eu não tenho muita participação nas atividades do dia, que é onde acontece mais essas coisas. [...] Pelo que eu sei, pelo tempo que eu trabalho aqui, pelo conhecimento que tenho eu acho que é sim feita sugestão da medida, a equipe técnica tem essa função. [...] Também não sei como chega nessa conclusão, não participo dessas reuniões com a equipe técnica, geralmente eu acredito que isso seja uma coisa decidida entre a equipe técnica, entre psicóloga, pedagoga. [...] eu acho que adolescente e família participam sim (Agente 3).

Observamos que, nessa unidade, o agente afirma não ter conhecimento sobre essa atividade em razão de trabalhar no período noturno, mas que, por sua experiência dentro da unidade, acredita que seja realizado o estudo de caso para a elaboração do relatório e que o adolescente e família participam desse momento. Um dos agentes disse:

Não é feito estudo de caso para elaboração de relatório. [...] Relatório é uma coisa que cada um faz o seu. Tem agente que sugestiona. Então essa conclusão fica entre a equipe técnica, gestão e quem envia um relatório. Dificilmente essa conclusão final ela é dialogada com setor de segurança dificilmente (Agente 4).

Vemos aqui que, para esse agente, o estudo de caso nessa situação não é feito, que o relatório é elaborado de forma individual e que cada profissional pode colocar sua sugestão, se assim o desejar, mas que a conclusão fica sob a responsabilidade da equipe técnica e da gestão, não sendo compartilhada com o setor de segurança. Esse relato demonstra como as pessoas percebem os espaços destinados à construção coletiva e diálogo quando estes estão esvaziados dos processos e condutas democráticos, da tolerância mútua e do comedimento entre os

participantes, tal como descrito por Levitski e Ziblatt (2018, p. 21), como anteparos que evitam a “luta sectária mortal que destruiu democracias em outras partes do mundo”.

Em duas das entrevistas com a *equipe técnica*, obtivemos a seguinte informação sobre o estudo de caso para a elaboração de relatório:

Para relatório é o que eu te falo, nós não fazemos o estudo de caso formal, nós fazemos o informal. [...] Sim. Fica a critério do técnico também fazer ou não a sugestão de medida. [...] Não, da sugestão não há participação dos outros setores. [...] Isso sim, adolescente e família participam da construção da sugestão da medida. Porque cada atendimento que você faz com o adolescente, com a família, a gente vai construindo, amadurecendo isso (Equipe técnica 1).

Não fazemos para elaboração de relatório. Só em casos mais específicos, adolescentes que tem uma dificuldade maior. [...] Geralmente quem participa mais dessas conversas e as vezes elas não são formalizadas em ata, mas são discussões entre a equipe técnica. Mas não existe uma reunião formalizada nessa discussão. Acaba que as decisões elas são tomadas através das conversas entre os vários setores, mas não existe um estudo de caso formalizado pra manter, pra chegar a essa conclusão, são várias conversas informais digamos. [...] Geralmente é o setor técnico, a psicóloga que está acompanhando o adolescente que elabora a conclusão. [...] A gente sempre faz um contato com a família, busca não só as informações, mas a verificação, olha a gente está pensando se ele sair agora, se a juíza for favorável, onde que ele vai morar, que ele tem, que a família tem pra oferecer nesse momento, como que a família vai se posicionar, pra que ele, pra ajuda-lo nesses projetos que ele tem pra que ele não volte a infracionar (Equipe técnica 3).

Nesse caso, identificamos que o estudo de caso não é realizado para elaboração do relatório nas duas unidades, sendo que, em uma destas, a técnica entende que a família e o adolescente participam da construção da sugestão da medida por meio dos atendimentos técnicos, relatou ainda que os demais setores não participam da sugestão da medida, sendo que a técnica responsável de cada caso fica a critério de o técnico fazer ou não. Na outra entrevista, a técnica também faz referência à participação da família por meio dos atendimentos técnicos e aponta que a elaboração da conclusão é responsabilidade do setor técnico. Aqui fica evidenciada a noção elitista de democracia, na qual alguém com competência técnica representa os interesses da população, também constatamos o esvaziamento dos espaços destinados ao debate, argumentação e construção do consenso. Verificamos também o descumprimento da resolução nº 44, que prevê a obrigatoriedade de realização do estudo de caso para elaboração de relatório. Em outra unidade, a técnica disse:

[...] Hoje a gente faz estudo de caso para o relatório, para escrever o relatório. [...] Não é feito sugestão de medida nos relatórios. Dependendo do que você escreve é uma sugestão de medida. Se o menino atingiu os objetivos da medida é uma sugestão que ele está pronto para ir embora e o juiz é que vai acatar o que ele melhor achar, mas assim a gente não sugere

diretamente. A gente fala que o adolescente não atingiu ainda os objetivos propostos pela medida socioeducativa isso quer dizer que ele não está pronto para ir embora, mas a gente não fala em manutenção. [...] é construído coletivamente no estudo de caso se ele alcançou ou não os objetivos da medida. [...] Antes da pandemia adolescente e família participavam do estudo de caso para elaboração de relatório (Equipe técnica 4).

Segundo a técnica, nessa unidade é realizado o estudo de caso para elaboração do relatório, contudo não se faz sugestão de medida ou se diz se o adolescente atingiu ou não os objetivos, mas não se sugestiona diretamente; entretanto, a conclusão se o adolescente alcançou ou não os objetivos traçados é construção coletiva dos participantes do estudo de caso. Há contradição entre o relato do agente dessa mesma unidade que afirmou não ser realizado estudo de caso neste momento e que, quanto ao relatório, cada um faz o seu, demonstrando a dificuldade de diálogo entre as equipes, de toda a comunidade socioeducativa ter conhecimentos sobre os processos democráticos da unidade. Em uma das entrevistas, a técnica discorreu o que segue abaixo:

Pra elaboração do relatório, o objetivo deveria ser reflexão de encaminhamentos, e dependendo muito do momento que a gente tá na unidade, os estudos de caso são bem produtivos a gente consegue fazer esse resgate mesmo de toda a trajetória do adolescente, com objetivo de fazer encaminhamentos. Mas tem muitos momentos em que a gente percebe que é feito bem proforma: vamos decidir se o adolescente vai ser liberado ou não e tá resolvido. Eu acho que cada setor acaba tendo seu ponto de vista ali com relação à situação às vezes mais tocados no ato infracional do que no progresso do processo socioeducativo. A gente tenta, independente das dificuldades, entrar num consenso e se não há consenso daí eu acho que depende de como cada técnico vai agir, porque essa conclusão ela é feita pelo técnico de referência do adolescente. Então dependendo do técnico vai apontar essas divergências. Ou a gente vai procurar entender como foi o entendimento da maioria. Cada profissional tem a liberdade de apontar na sua parte do relatório como entende, como deve ser feito o encaminhamento. [...] Adolescente e família dificilmente participaram desse momento. Tem realmente alguns casos em que participam, mas é muito raro, não é uma cultura da instituição que isso ocorra (Equipe técnica 2).

O que fica evidente, nesse fragmento, sobre a construção da sugestão da medida entre os membros da equipe é que há a formalização e o conteúdo democrático nos processos em alguns momentos, ou seja, a equipe se reúne e debate os encaminhamentos e busca o consenso, e, quando não há consenso, a divergência é apontada, contudo isso ocorre apenas em alguns momentos. Considerando os poucos espaços democratizados encontrados nos relatos, todo aquele no qual os encontramos deve ser destacado. Nesse caso, sublinhamos que o debate e construção de consenso se constituem de conteúdos pedagógicos, ou seja, há aprendizado democrático. Outro aspecto presente e que também deve ser ressaltado

é o fato de o dissenso ser apontado nos relatórios em contraponto à simples votação e decisão pela maioria, distanciando-se, dessa forma, das regras do jogo de Bobbio e se aproximando de um conteúdo democrático com potencial direcionamento ético-político. Há, também, situações em que as equipes ficam na formalidade, no respeito ao disposto na resolução nº 44, e não avançam para a debate ético-político tão necessário para o aprofundamento da cultura democrática na instituição.

No caso dos *diretores*, não tivemos considerações a respeito e, quanto a uma das direções, visto esta ter informado que não há estudo de caso para elaboração de relatório naquela unidade, o que vem ao encontro do informado pela técnica também. Outro diretor relatou o que se encontra no fragmento abaixo:

Normalmente é feita a sugestão da medida para o juiz. ela é construída nas reuniões de equipe, baseado no comportamento, baseado na produtividade dele aqui dentro, no andamento, na participação efetiva dele, o que ele tem apresentado no período que ele tá aqui, num consenso também, são discutidas todas as partes, todos os setores dão seu ponto de vista e de acordo com a sua representação dentro do seu setor e da sua responsabilidade ele apresenta seus resultados e de acordo com aquilo a equipe entra num consenso se é passível dele ficar mais tempo se é passível de progredir. Quando acontece o dissenso acaba que não coloca no resultado final do relatório não vai uma conclusão, aí essa conclusão fica a critério do Judiciário. Alguns casos o adolescente participa dessa construção, não são todos em alguns casos (Direção 2).

Nesse relato, vemos que, de forma muito parecida com o que a técnica informou, o diretor falou da construção do consenso, sustentado na evolução do adolescente, ouvindo todas as partes, e diferiu um pouco quando afirmou que, no caso do dissenso, não é feita a conclusão, deixando esta a critério do Poder Judiciário. Outra direção relatou o seguinte:

Principalmente psicologia, serviço social e segurança. Saúde nem tanto porque as informações alimentadas não vão direcionar. Pedagogia em alguns casos sim. É entrado num consenso. Já aconteceu em uma ou duas situações específicas que a assistente social achou que não e a psicologia achou que sim e cada uma colocou a sua posição no relatório e foi pra promotora e a promotora tomou a decisão e o judiciário também (Direção 3).

Aqui vemos a compreensão da direção de que há também a construção do consenso entre a equipe, sendo que essa informação entra em contradição com o informado pela técnica, que relatou ser competência do setor técnico tal elaboração. No caso de dissenso, segundo o diretor, aquele é apontado no relatório e fica a critério da decisão judicial. A ideia da formação do consenso está muito presente nas democracias pluralistas que apresentam um pouco mais de aprofundamento

democrático em relação à democracia elitista, visto que entendem que há democracia quando diferentes grupos conseguem expressar suas demandas e interesses privados, contudo esta democracia não é suficiente para o contexto socioeducativo, visto que desconsidera a ausência de neutralidade nos espaços de integração das demandas, e é necessário se considerar as diferenças de classe e opressão presentes nesse contexto e que esta pesquisa vem demonstrando em dados. Em outra entrevista, a direção disse apenas que a sugestão da medida é feita apenas em alguns casos em que há elementos mais contundentes para se sugerir, mas na maioria das situações não é feita a sugestão.

Sobre a elaboração do PIA, elencamos as informações de todos os setores:

O entendimento do setor técnico que não é adequado fazer o PIA na internação provisória (Direção 1).

Participam da elaboração do PIA o adolescente, o técnico, vamos dizer assim, diretamente são esses, mas indiretamente são todos integrantes que participam do estudo de caso para elaboração do PIA (Direção 2).

Pra realização do PIA a gente faz um estudo de caso, a gente conversa entre os profissionais, antes do PIA, a gente troca, mas não tem uma reunião formal antes da data. Aí na data a família participa junto com o adolescente e pelo menos um representante de cada setor pra gente confeccionar o PIA (Equipe técnica 3).

Pra realização do PIA sim. Eles chamam o adolescente sempre antes e aí a gente tem uma espécie de reunião com o adolescente e a família, e aí a gente faz o estudo de caso questiona para ele quais são os planos motivações de vida dele se ele tem alguma habilidade natural para que quando ele sair do CENSE se a gente pode facilitar alguma coisa nesse sentido, e aí a gente questiona ele todas essas coisas para poder tentar elaborar um planejamento individual e o estudo de caso propriamente dito (Agente 4).

Vemos, nesses fragmentos, que há participação do adolescente e família na maioria das unidades, sendo que essa informação é consoante com os relatos de adolescentes e familiares que indicaram ser o momento mais participativo deles dentro da unidade. Contudo, uma das unidades informou não elaborar esse documento por se tratar de execução de internação provisória, no entanto, como apontado anteriormente, a unidade recebe também adolescentes em internação sanção. Reforçamos aqui novamente a necessidade de se salvaguardar os direitos do adolescente privado de liberdade, estabelecida pela lei 12.594/2012, em seu artigo 52, que determina a realização do PIA para o cumprimento da medida, ao que sugerimos ao DEASE rever a permanência de adolescentes com internação sanção em uma unidade de internação provisória e assegurar que aqueles que estão naquela unidade tenham acesso à elaboração do PIA.

Analisando as informações obtidas sobre a realização do estudo de caso, podemos verificar que também nesse instrumento não há alinhamento entre as unidades, visto que tivemos relatos de situações em que a equipe não utiliza o estudo de caso assim como informação de que as equipes o empregam em determinadas situações e em outras não e equipes que relataram utilizá-lo nos mais diferentes momentos.

A respeito da participação nos estudos de caso, houve convergência em todas as unidades que realizam o estudo de caso quanto à participação dos diferentes setores da unidade nesse momento. Algumas unidades relataram que adolescentes e famílias participam dos momentos de estudo de caso e outras afirmaram que não, da mesma forma aconteceu em relação à participação de pessoas/entidades/instituições externas à unidade, visto que algumas unidades conseguem oportunizar a participação e outras não.

Sobre o estudo de caso, quanto à elaboração do relatório e construção da sugestão da medida, também há diferentes formas de serem realizadas nas unidades, não podendo identificarmos um padrão. Há unidades em que o estudo de caso é feito para a elaboração de relatórios e há unidades em que não é realizado este estudo de caso. Da mesma forma em relação à sugestão de medida, há unidades que não fazem a sugestão da medida e outras que a realizam. Dentre as que fazem a sugestão, também há diferentes relatos da construção da sugestão, há unidades que buscam o consenso da equipe nos estudos de caso para a sugestão da medida, há unidades em que a equipe técnica fica responsável por essa elaboração e há unidades em que a equipe técnica, em conjunto com a direção, fica com essa função. Quando não há consenso em relação aos encaminhamentos e sugestões, o que apareceu de forma mais constante foi o encaminhamento do dissenso ao Poder Judiciário.

Como foi possível identificarmos, algumas unidades estão em desacordo com a resolução nº 44, do DEASE, por não realizarem o estudo de caso em situações que a normativa estabelece como obrigatórias. É importante observarmos que as argumentações dos profissionais demonstram dois aspectos importantes que devemos considerar na análise: o primeiro é a desvalorização do espaço de debate, de construção coletiva, de participação, que aponta para a ausência de conteúdo democrático, em algumas unidades há a formalidade, mas não se consegue alcançar o conteúdo democrático do espaço e, com isso, se torna desestimulante, desinteressante a participação. Para tanto, sugerimos, além da criação de parâmetros

democráticos robustos para a gestão, a realização de formação ético-política das unidades, que possibilitará a emergência do conteúdo democrático nesses espaços, como sublinhamos ao longo das análises, com a compreensão da equipe da relevância da participação e envolvimento com os espaços regulamentados.

O segundo aspecto diz respeito às condições materiais e efetivas de trabalho o que, em algumas situações, dificulta, de forma significativa, que a equipe participe e possa desenvolver as atitudes e condutas democráticas tão importantes para o aprendizado socioeducativo tanto dos adolescentes e de seus familiares quanto da própria equipe, como demonstrado ao longo das análises.

Para finalizarmos o exame dos espaços de análises, debates e deliberações institucionais no contexto das unidades privativas de liberdade e da participação dos atores nesses espaços, afirmamos que foi possível concluir que a maioria dos espaços constituídos para o diálogo, construção coletiva, participação dos diferentes setores internos e externos à unidade, de adolescentes e familiares, são escassamente utilizados pelos gestores e equipes das unidades socioeducativas. Não há um alinhamento sobre a realização desses espaços, quando eles são utilizados, visto que cada unidade tem sua forma de compreender a função e utilização do instrumento. Nesse sentido, consideramos importante e sugerimos ao órgão gestor a parametrização desses espaços institucionais que assegure os princípios democráticos. O único instrumento em que foi possível notarmos certo alinhamento entre as unidades foi o conselho disciplinar, visto que todos fazem uso deste. Cabe o destaque em relação a esse dado de que se trata de instrumento utilizado para aplicação de medidas disciplinares aos adolescentes que infringiram alguma regra institucional e que emergiu nas entrevistas como instrumento burocratizado, de pura formalidade e de aparência democrática, que tem como função restringir a participação de adolescentes em certas atividades durante um período de tempo determinado, de caráter punitivista, com poucas reflexões sociopedagógicas e restaurativas. Nessa outra perspectiva, identificamos a necessidade, para além da criação de parâmetros, da formação ético-política para que os servidores possam avançar na compreensão da relevância da participação e da democracia para os processos de gestão das unidades socioeducativas bem como compreender que a construção dos argumentos deve estar alinhada com os direitos fundamentais dos adolescentes; esse é um ponto que deve estar nítido para todos, algo que só avançará se houver aprendizado democrático.

Também não podemos deixar de falar das comissões temáticas que se evidenciaram como importantes espaços de participação e construção das equipes socioeducativas e nas quais foi possível observarmos entusiasmo das equipes com esse instrumento além de certa descentralização do poder institucional, de socialização das decisões entre os membros de equipe, revelando-se, com isso, serem potentes instrumentos democráticos das unidades que devem ser valorizados e utilizados pelos gestores.

4 A TOMADA DE DECISÃO NOS CENSES E A RELAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E COM A SOCIEDADE CIVIL

Outro aspecto que demonstra a democratização da gestão nos CENSES se refere aos processos de tomada de decisão nestes e à relação institucional com as diferentes políticas públicas e com a sociedade civil e que se constituem como nossa segunda categoria de análise. São essas as categorias que perpassam este capítulo. Para aproximação, a análise foi realizada em dois subitens que foram investigados: a tomada de decisão e a participação no contexto institucional; e a participação do CENSE nos espaços de decisão das políticas públicas e da sociedade civil na instituição. Dessa forma, apresentaremos continuamente as informações coletadas com os instrumentos escolhidos.

4.1 A TOMADA DE DECISÃO E A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL

Em determinado momento, abordamos nesta pesquisa a participação dos atores envolvidos com a socioeducação nos processos de **tomada de decisão na gestão da unidade**. Buscamos identificar a democratização nos espaços de decisão institucional e quais atores participam desses momentos e processos. O formulário aludiu ao tema com os gestores, do qual extraímos as informações constantes no Quadro 6 que segue abaixo.

Quadro 6 - Participação dos diferentes sujeitos do CENSE e da sociedade (profissionais, adolescentes e familiares) nos espaços de tomada de decisão institucional

Sujeitos	CENSE Ponta Grossa	CENSE Curitiba	CENSE Francisco São	CENSE São José dos Pinhais
Adolescentes	Não	Não	Não	Não
Familiares	Não	Não	Não	Não
Sociedade civil	Sim	Não	Sim	Não
Equipe Técnica	Sim	Sim	Sim	Sim
Equipe de Segurança	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: A autora

A apreciação do Quadro 6 nos mostra que, em todas as unidades socioeducativas pesquisadas, adolescentes e familiares estão excluídos dos processos de decisão sobre a gestão da unidade, ou seja, não há socialização do poder com o público alvo da socioeducação, mesmo sendo esses adolescentes os principais beneficiários das ações e interessados no processo. Nesse sentido, é importante destacarmos a necessidade de se colocar em pauta a efetiva participação

dos adolescentes e familiares nos espaços de tomada de decisão, salvaguardando-se, evidentemente, as questões referentes à segurança em seus aspectos sigilosos, tanto em relação à estrutura interna quanto à externa das instituições, assim como as questões que implicam sigilo ético das profissões. Contudo, isso não deve impedir a abertura de espaços profícuos de participação dos usuários da socioeducação, à luz da inclusão e do protagonismo da população no âmbito das estruturas do Estado, pelo modelo de gestão descentralizada e participativa, de argumentação entre os diferentes sujeitos envolvidos, permitindo a construção de uma relação inédita entre Estado e sociedade, reconhecendo as demandas dos usuários e as reais necessidades destes, a democratização da socioeducação e permitindo o surgimento desse espaço pedagógico de emancipação social (YAZBEK, 2004 *apud* LUIZ, 2005, p. 145).

Sobre o tema da gestão descentralizada e participativa, Bento (2003) nos ensina:

Muitas são as vantagens atribuídas às reformas descentralizadoras. Do ponto de vista da eficiência administrativa e governamental, afirma-se que as instituições descentralizadas são mais flexíveis, podendo responder com mais agilidade e rapidez às circunstâncias e às necessidades concretas dos cidadãos; estão mais próximas das pessoas e de seus problemas, podendo responder a eles de maneira mais efetiva; são mais inovadoras e criativas e têm melhor capacidade de adaptação, são mais comprometidas e produtivas. [...] a descentralização administrativa com vistas à eficiência é mais amplamente defendida como necessária na medida em que os órgãos prestadores de serviço público tendem a se tornar cada vez mais complexos do ponto de vista organizacional e seus agentes cada vez mais qualificados tecnicamente. Nesse contexto, organizações altamente centralizadas e hierarquizadas, nas quais os profissionais não têm liberdade para agir segundo as conveniências do serviço, tornam-se contraproducentes (BENTO, 2003, p 117).

Retornando à análise do Quadro 6, podemos identificar sobre a participação da sociedade civil: duas unidades informaram que há participação nos processos de decisão, informação essa que foi detalhada ao longo das entrevistas, as quais abordaremos na sequência da análise. Podemos também constatar, nesse quadro, a participação em todas as unidades das equipes técnicas e de segurança nos processos decisórios.

4.1.1 Os Espaços de Decisão Colegiada

Seguindo, apresentaremos as informações coletadas nas entrevistas realizadas com os diferentes setores, aos quais foi perguntado sobre o funcionamento dos **espaços de decisão colegiada**. Os *agentes de segurança socioeducativos* afirmaram:

Olha, faz muito tempo que nós não fazemos isso. Essas reuniões que você fala, reuniões deliberativas, isso faz muito tempo que a gente não tem. Fazíamos reuniões pontuais pra resolver situações específicas, a questão da reforma dos alojamentos, a pintura das paredes, as cobertas que precisavam ser trocadas, entre outras. Mas de certa forma, tem muita coisa que precisa também do aval da secretaria e a secretaria também tem dificuldade, enfim, a gente vai fazer o que? (Agente 1).

É possível verificarmos, nesse fragmento, que o agente argumenta em favor da direção, afirmando que há muito tempo não se realizam mais esses espaços, mas que a decisão necessita do aval do DEASE, indicando que também o diretor não tem poder decisório em muitas situações. Em que pese o argumento do agente em favor da gestão em não oportunizar mais espaços de decisão colegiada, podemos identificar, na resolução nº 44, artigo 11, que o diretor de unidade tem bastante autonomia para o exercício da sua função. Evidentemente, ele mesmo também está submetido às normas estaduais e federais, mas, longe de isso ser um impedimento para a tomada de decisões, elas lhe dão subsídios e direcionamentos, não podendo esse argumento justificar a ausência de espaços de decisão colegiada nas unidades. Neste próximo recorte de entrevista, temos que:

Ele funciona de duas formas. Algumas vezes a decisão ela é passada para equipe e é deixado que as pessoas exponham as suas opiniões e a opinião mais coerente vai para frente. Mas eu acho que isso não é a maioria das vezes. **Em geral a direção já tem uma opinião pronta, então ela já argumenta que tem de ser daquele jeito. É para saber a opinião de vocês, mas não vai valer opinião de vocês porque já tá meio decidido. É só para você tomar conhecimento e dizer que participou da reunião.** A mesma coisa, por exemplo, ou a maioria concorda com a situação e às vezes tem alguém, um ou dois, agentes ou técnicos que não concordam e se conseguirem falar mais alto eles não vão deixar a vontade da maioria prevalecer porque você ficar batendo o pé ali até que o pessoal se cansar, então façam o que vocês querem porque o pessoal enjoa, o pessoal não está disposto a se indispor por pouca coisa (Agente 2, grifos nossos).

Podemos identificar, aqui, que o agente aponta para as discussões, a participação dos setores, mas que fundamentalmente, na maioria das situações, a decisão já estava tomada antes do debate. Nessa fala, constatamos a ideia de

ampliação de participação dos setores, mas sem a socialização das decisões e que, no processo de competição, as equipes se articulam anteriormente à discussão política realizada no espaço legítimo. Percebemos, com isso, que, para que haja socialização do poder, não basta que os espaços de participação sejam ampliados, é necessário se considerar o conteúdo democrático desses espaços. Essa prática está presente na teoria democrática liberal das poliarquias, desenvolvida por Robert Dahl, que, segundo Pereira (2019, p. 63), “é um sistema de governo marcado por uma forte competição entre diferentes grupos políticos, ao mesmo tempo em que se garante uma ampla participação dos cidadãos”. A participação em si não garante o conteúdo democrático, pois, como bem apontou o sujeito da pesquisa, aquela pode ser utilizada de forma instrumental para endossar para decisões já tomadas.

O agente também relatou que há situações em que se vence pelo cansaço e não pela argumentação/adesão da maioria em relação à ideia defendida e também existem situações mais democráticas em que se faz o debate e se decide pelo argumento mais coerente, mas estas são as exceções. O Caderno Gestão dos Centros de Socioeducação elucidava sobre o tema ao abordar os princípios fundamentais que devem compor a identidade do sistema socioeducativo do Paraná, sendo a decisão colegiada um deles. Está disposto, nessa normativa estadual, que os espaços de decisão podem ser diversos, tais como reuniões, conselhos etc., mas que há aspectos que devem ser observados para que a decisão colegiada aconteça, sendo eles o acesso às informações, liberdade de expressão, análise profunda dos assuntos com previsão das suas consequências e busca do consenso. A normativa conclui ainda que “o aprendizado de participação é essencial para uma gestão democrática” (PARANÁ, 2006, p. 21). Vemos, nesse relato, uma dificuldade em seguir esse princípio fundamental da gestão.

Em outra unidade o agente afirmou:

Geralmente são feitas reuniões, acho que ninguém decide sozinho, um representante de equipe tomar uma decisão e decidir sozinho, isso não acontece. Realmente é feito, se é uma situação de segurança é reunido os educadores todos e o representante de equipe pra se resolver o problema, se é um problema da equipe médica, se é um problema da equipe técnica geralmente se reúne pra resolver. Sempre tem né as discussões, as vezes alguém tem uma opinião, outro tem opinião diferente, mas sempre se chega num consenso (Agente 3).

Nessa entrevista, percebemos que o agente declarou que as decisões não são tomadas de forma solitária por alguém da instituição, mas que se procura fazer reuniões para se decidir coletivamente, dentro de determinado setor. As normativas da socioeducação, nacionais e estaduais, apontam para a gestão democrática e para as decisões colegiadas, e esse relato demonstra o diálogo dos setores para decisões institucionais, mas é necessário maior aprofundamento desses diálogos, que devem ser partilhados entre setores, com adolescentes e familiares e com a sociedade civil. É mister que possamos compreender a importância da participação para o aprendizado democrático, como agente transformador do pensamento dos cidadãos participantes, vendo-se como protagonista das decisões coletivas, disseminando o sentimento de comunidade entre todos, tal como Chauí (2006) destacou das ideias de MacPherson sobre a democracia participativa.

Na outra entrevista realizada, o profissional nos trouxe a seguinte informação sobre o tema:

De modo geral essas decisões são tomadas a partir de uma certa experiência passada, que a pessoa já tenha tido, essa decisão de modo geral ela, primeiro passa pelo crivo do gestor, da direção, da vice depois ela é repassada para os outros setores. Uma decisão que foi realizado entre a gestão e a equipe de segurança e acho que foi comunicado setor técnico alguma coisa assim que iria ser feito daquele jeito dali em diante e os professores também, o setor pedagógico. **Consultar as pessoas é uma coisa que não tem muito no CENSE sabe, essa coisa de consultar lá o que que você acha, eu acho que tanto da equipe técnica para o setor de segurança e quanto do setor de segurança para equipe técnica, assim como muitas vezes até da gestão para todos os setores a coisa é muito mais impositiva sim, não tem essa coisa de você falar: o quê que você acha da gente fazer assim agora? Não, esse tipo de educação é uma educação que até mesmo pela falta desses espaços que a gente tá discutindo aqui, isso não é a tônica.** Então a gente decide e comunica os técnicos daquele dia que vai ser daquele jeito se a demanda é uma demanda do setor técnico que eles decidem e fazem, já articulei tal dia vai estar no cronograma e vocês tem que levar o adolescente para a externa no lugar tal, então é colocado também goela abaixo tanto de um lado quanto do outro (Agente 4. Grifo nosso).

Esse registro dá indícios de que as decisões colegiadas não são asseguradas materialmente, desrespeitando as regulamentações da socioeducação, indicando fragilidade nos aspectos democráticos participativos. Como pode haver democracia no “chão da fábrica” se os servidores não opinam nas tomadas de decisões da unidade? Sem espaços colegiados de participação democrática, os setores acabam se oprimindo uns em relação aos outros, impondo suas agendas de trabalho, mitigando as relações e a qualidade do trabalho desenvolvido. Verificamos, nesses registros, que a tendência predominante nas falas dos agentes é de centralização das

decisões na direção e do uso do espaço participativo para se legitimar decisões. Em uma perspectiva de uma democracia substantiva, essa tendência certamente pode ser qualificada como antidemocrática, visto que se restringe às regras do jogo liberal burguês e desconsidera o conteúdo democrático.

Esse significativo relato faz emergir com força a imperiosa necessidade de formação ético-política, de formação humana para os servidores da socioeducação, e a noção de Estado, em Gramsci, nos ajuda a compreender a importância desse aspecto. Lembremos que Gramsci (2007) nos instruiu sobre duas formas de domínio do Estado: pela coerção, com o uso legítimo da força e da lei, e pelo consenso. Interessa-nos aqui a formação do consenso, dimensão na qual o Estado assume função de educador e na qual ele se amplia integrando a sociedade civil, formando opiniões e ideias que, disseminadas, levam à sociedade a aceitar as normas e leis determinadas.

O Estado educador forma seus membros para o consenso, saindo da esfera específica do regramento e alcançando o conteúdo democrático almejado para seus espaços de participação. Criar parâmetros têm importância fundamental e atuam na dimensão coercitiva do Estado, e isso é essencial para a democracia. Contudo, este agindo isoladamente não alcança o propósito de democratização. Para que os servidores possam adquirir atitudes democráticas, é necessária a educação, somente esta pode contribuir nesse processo. É a educação que pode promover a elevação da consciência dos servidores e a criação da cultura democrática dentro das instituições. A elevação da consciência, para Gramsci (1999), é a trajetória do sujeito para sair de uma posição egoísta, focada nos aspectos individuais/econômicos, e alcançar uma reflexão ético-político, de olhar para o coletivo, para o social.

Nesse relato do servidor, vemos que essa equipe ainda se encontra em um momento egoísta-corporativo da consciência quando decide entre os seus e “enfia goela abaixo” as decisões tomadas àqueles que não fazem parte de seu grupo. Com isso, pensar uma formação dos servidores, pautada na elevação da consciência e buscando a superação da dimensão da correlação de forças egoísta-corporativas, tão presentes nos relatos apresentados nesta pesquisa, para se ascender à dimensão ético-política que pensará para o coletivo, para a unidade do CENSE, da comunidade socioeducativa, expandindo-se moral e intelectualmente, é crucial. As formações não podem ter apenas caráter teórico e técnico, elas devem ser formações éticas, elemento fundamental para se pensar a coletividade dentro de qualquer ambiente.

Para tanto, o conteúdo democrático também é essencial, mas não qualquer democracia, uma democracia que respeite as condições do “chão da fábrica”.

Seguindo com as análises, vejamos o conteúdo apresentado pelas *equipes técnicas*:

Eu não tenho acesso. Eu não posso te falar. Não teria como te falar sobre isso (Equipe técnica 1).

Verificamos, nesse relato, um estranhamento da profissional em relação aos espaços de participação, que demonstra igualmente sua subjugação no ambiente institucional uma vez que relata não acessar os espaços de tomada de decisão e desconhece esses processos. De outro lado esse relato indica, do mesmo modo, o distanciamento da técnica em relação à luta pelo direito de participação, posto que nesses espaços as decisões tomadas impactam diretamente no seu agir profissional e condução do trabalho com os adolescentes. Novamente ficam evidentes aqui o desvanecimento dos espaços democráticos e suas consequências nos sujeitos envolvidos, tal como trabalhado por Levitski e Zibblatt (2018).

Em outra unidade, a profissional evidencia o que segue:

Tomada de decisão (risos). Olha, eu não sei se a gente tem tantos espaços para isso, eu acho que é mais na reunião de equipe. **Depende muito do posicionamento da direção, com relação aos assuntos.** Então a maioria das decisões elas são tomadas com muito embate, é muito comum que haja posicionamentos bem diversos na unidade. Então eu acho que depende muito de como que a direção conduz essas discussões para onde que ela tende, se ela tende mais para determinado viés ou para outro. Depende muito do momento que a gente tá na unidade, de quem tá participando desses espaços de como conduz a discussão, da capacidade de argumentação de cada uma das pessoas que estão presentes. O que acontece geralmente na equipe técnica a gente busca nas nossas argumentações utilizar o embasamento legal, que é o que muitas vezes define as situações, mas depende muito de como a direção conduz esse processo também, se a direção tá mais votada para atender o que está nessas questões legais, normalmente eles acabam concordando. Porque o que está previsto em Lei não tem muito o que discutir, tá previsto. Agora se há dificuldade em fazer essa argumentação, eu acho que daí acaba vencendo uma postura mais punitiva, vai depender também do entendimento da direção. Está subentendido que se os outros setores não chegam numa conclusão, quem tem que decidir é a direção (Equipe técnica 2, grifo nosso).

Nessa entrevista, emerge a informação da grande influência da direção que ocupa o cargo, como esta entende o processo de decisão colegiada, se abre espaço para isso ou não, bem como a sua compreensão sobre os encaminhamentos, já que pode se posicionar mais para o campo da legalidade ou para o do punitivismo; sua posição direciona as ações tendo em vista os embates entre a equipe técnica e a

equipe de segurança. Essa fala indica uma liberdade e autonomia grande aos diretores de unidade que podem, ao seu modo, gerir, sem necessariamente necessitar seguir os parâmetros instituídos. Convém, neste ponto, destacarmos que a descentralização político-administrativa foi projetada pela CF/88, junto com os direitos sociais e a participação social na definição das políticas públicas, conforme nos ensina Souza Filho (2011); ainda, segundo Bento (2003), a nova administração pública substitui a centralização e a hierarquização típicas do serviço público pela descentralização e participação popular.

A descentralização é defendida como requisito de eficiência na prestação de direitos sociais, eis que aproxima a administração pública do problema, ou mais precisamente dos usuários do serviço, os clientes ou consumidores do sistema, assim considerados, como também dos entes privados locais interessados em trabalhar em cooperação com o Estado (BENTO, 2003, P. 50).

Vemos, nos diferentes depoimentos, mas nesse em especial, de forma muito nítida, se confirmar a ausência de parâmetros para a gestão institucional, ou seja, se o diretor tem boa vontade política e um perfil de liderança democrático, as decisões caminham democraticamente, mas, se ele não tem esse perfil, não há nada que não seja um travo normativo que o direcione. Não podemos, em uma instituição que trabalha com questões tão complexas, com uma penalidade imposta a adolescentes, que restringe direitos, não nos preocuparmos com a criação de critérios objetivos de gestão. Há o risco de se deixar as unidades amparadas apenas pelo perfil de um gestor, eis que, quando este não tem um perfil de líder democrático, há o risco eminente de a unidade vigorar no estado de exceção. Isso é algo que tem valor para todas as instituições de privação de liberdade, não apenas de adolescentes. Quando pensamos em Estado Democrático de Direito, devemos identificar alguns princípios gerais tais como os da constitucionalidade, da democracia, dos direitos fundamentais, da justiça social, da igualdade, da divisão de poderes, da legalidade e da segurança jurídica (BRASIL, 2007). Nesse sentido, reforçamos a necessidade imperiosa das normatizações do fazer socioeducativo, especialmente a respeito da gestão democrática, para o Estado não correr o risco de garantir os princípios democráticos da instituição apenas a partir do perfil de liderança do gestor, garantindo, dessa forma, uma estabilidade institucional, instituindo travos normativos e impedindo arbitrariedades e autoritarismos nas instituições. Sublinhamos que isso também é

importante por trazer segurança jurídica para os próprios gestores e demais servidores, melhorando a qualidade do serviço prestado. O que assinalamos aqui não é algo novo, já houve preocupação dos órgãos gestores com essas questões que podem ser lembradas com o Caderno Gestão dos Centros de Socioeducação e dos Cadernos do IASP (2006, p. 64-67) que trabalham o conceito de liderança servidora compreendendo a verdadeira liderança como a autoridade conquistada por quem influencia e inspira os demais e não pela força do poder.

Em outra entrevista, a técnica fez o seguinte relato:

Tivemos uma situação em que a decisão veio hierarquicamente, do DEASE, veio de cima e houve a questão de acatar essa decisão, não foi uma decisão que a equipe pode contrargumentar, não houve uma possibilidade de reorganização do trabalho, alguma coisa assim nesse sentido. Outra situação foi a da visita íntima, na qual houve uma discussão que foi conjunta. Foi o pessoal do DEASE, o jurídico de Piraquara, a equipe do CENSE, acho que depende muito de cada situação (Equipe técnica 3).

Nessa entrevista, emergiu também a questão da autoridade do DEASE sobre a unidade, visto que a equipe vivenciou situações em que decisões lhes foram determinadas, sem abertura para qualquer decisão colegiada. Mas também essa equipe ponderou que existiram momentos de debates e construções coletivas com o DEASE, como foi a situação da visita íntima, que ainda não está ocorrendo na unidade, mas que foi debatida por pela equipe junto com DEASE e outras instituições. A profissional entende que depende da situação, havendo situações que são autoritárias e outras mais democratizadas. Frisamos, neste ponto, que os princípios do Estado Democrático de Direito, debatidos há pouco, também devem constituir os princípios do órgão gestor. Na outra entrevista com a equipe técnica, a profissional falou:

É na pressão, geralmente na pressão. No sentido de que aqui eu mando e aqui eu faço, você sabe que vai ser difícil, mas se não é assim, não acontece sabe. Não tem uma decisão colegiada da gestão. Com uma direção, não existia muito isso, a direção sofria mais a pressão, quem pressionava mais a direção cedia, pra tomar aquela determinada posição. Outra direção entregava mais também, tentava mediar mais e não acontecia muita coisa. Nessa direção a gente percebe isso e precisava ter um momento que alguém fizesse isso, só que tem que ter muito cuidado, porque você se perde também, porque muita rigidez, muita coisa tem que ter um meio termo, e tem horas que não tem esse meio termo (Equipe técnica 4).

Restou demonstrado, nessa fala, o pouco espaço democrático da atual gestão e nas anteriores também, visto que funcionavam sob pressão; essa equipe aponta ainda a necessidade de se encontrar um meio termo e de haver mais diálogo dentro da instituição. Esse elemento da pressão, presente nessa fala, também retrata a democracia liberal na qual os pares se unem para fortalecer sua pauta nos debates; dentro dessa perspectiva, é justo que os mais fortes ganhem o debate, uma lógica muito presente nas falas dos entrevistados. A construção dessas alianças é resultado da ausência de regramento e das garantias democráticas apresentadas recentemente - quando não há parâmetros técnicos com conteúdo democrático que os sustentem, as pessoas sentem necessidade de se fortalecer entre seus pares, criando seus próprios “lobbys”. Notas técnicas são instrumentos potentes que orientam e podem dar o suporte de conteúdo democrático para as unidades, reforçando os regramentos já existentes e os novos, dando uma direção intelectual e moral para que a socioeducação e seus servidores desenvolvam atitudes mais democráticas.

Analisando todas as falas das equipes técnicas, é possível percebermos que, assim como na fala dos agentes, emergiu novamente o conteúdo pouco democrático nos espaços de gestão colegiada nas diferentes unidades, com relato de decisão autoritária imposta desde a gestão estadual.

Nas entrevistas com *gestores*, as informações foram as seguintes:

Fazemos reuniões, com pelo menos um representante de cada setor pra alguns temas. Tem, às vezes, regras e normativas que vem, que a gente acaba comunicando e adequando a nossa rotina, mas quando está na nossa mão, assim de pegar e alterar uma rotina, a gente geralmente faz colegiado, divide ali responsabilidades, não adianta você pegar e tomar decisão sozinho e ela não ser efetiva. Tem que pegar e ter receptividade do grupo ali, todo mundo ajudando, chega num lugar comum, senão não dá certo. Perguntado se há um consenso do grupo, a respeito daquela ideia, quando é aberto pra deliberação, é feita uma votação no grupo, se tá todo mundo de acordo, se estiver ele é instituído. Se tiver uma pessoa divergente, essa pessoa tem a chance de pegar e contra argumentar, pra verificar se pode modificar ou não, se vai ser voto vencido ou não (Direção 1).

Nesse fragmento, o diretor enfatiza a importância da participação dos diferentes setores para melhor adesão a respeito da decisão tomada. A representação dos diferentes setores é uma forma exequível de se proporcionar a participação em situações e momentos em que não possam estar todos presentes e não se pode furtar de utilizá-la. Contudo, é importante observarmos que a pessoa que ocupa esse lugar de liderança e representação deve representar de fato as ideias do setor, assim como depois compartilhar as informações socializadas nas reuniões e também a

rotatividade nas representações, para que não se transforme em uma representatividade ao estilo liberal, no qual a representação exclui os demais (VITULLO, 2009).

Em outra entrevista, a direção afirmou:

É muito eventual essa questão depende muito quando vai discutir alguma questão de algum curso externo que exige que algum representante daquele setor venha conversar, mas eu acho que é muito esporádico. As tomadas decisões também são pautadas nas reuniões é baseada em todos os setores eu acho que nessas questões de gestão colegiada, num conselho disciplinar numa reunião. Eu acredito que participa o adolescente a família quando as pautas estão ligadas ao adolescente, uma atividade, um curso (Direção 2).

Vemos, aqui, a declaração do caráter eventual das decisões colegiadas, mas que elas encontram espaços nas reuniões de conselho disciplinar, de equipe multiprofissional, e que há participação de adolescentes e familiares naqueles assuntos que estão ligados mais diretamente aos primeiros tais como cursos ou atividades que estes realizarão. Enfatizamos, neste ponto, a relevância de participação dos adolescentes e famílias não apenas nas questões individuais, mas também naquelas que dizem respeito ao coletivo institucional. Pensar o todo, a unidade traz um aprendizado de participação, de experiência democrática, que é essencial para que o olhar de quem participa se volte para a sociedade e, com isso, possa também refletir sobre a inserção na sua família, na sua comunidade, na sua cidade e por aí fora. Esse aprendizado democrático contribuirá na reflexão do adolescente a respeito da prática de atos infracionais, sua inserção social como cidadão implicado com a transformação social.

A participação de adolescentes e familiares nos assuntos que dizem respeito ao processo socioeducativo daqueles é um elemento muito presente ao longo de toda a pesquisa, e isso por si só revela a importância de nos determos sobre esse aspecto que emerge e pensarmos o que os Centros de Socioeducação ensinam aos adolescentes e familiares com essa perspectiva de trabalho. Que a participação destes é válida quando é para se atender aos seus interesses individuais, reforçando o ideal neoliberal. Há implícita, aqui, uma subjugação da capacidade do adolescente e dos familiares para a participação das decisões que envolvem o todo. Com isso, apontamos para a necessidade de a unidade trabalhar com esses sujeitos a participação nas questões que dizem respeito ao coletivo, à comunidade socioeducativa, ensiná-los a pensar para a coletividade, com isso se ensinarão

cidadania e democracia, não apenas para adolescentes e familiares, mas também para toda a comunidade socioeducativa. Há, neste ponto, uma potente ação de transformação social a ser iniciada nos Centros de Socioeducação.

Em outra unidade, o diretor aponta:

A decisão ocorre através do consenso e da necessidade. Do consenso, da necessidade e da legalidade. Então o que é consenso, o que é nossa necessidade e o que é legal. Então se tiver as três coisas, consenso, necessidade e legalidade a gente encaminha. Participam as pessoas que estão envolvidas diretamente. Por exemplo essa questão aí que é estrutura física eu não chamei nenhum técnico pra falar de estrutura física (Direção 3).

Podemos notar, com esse relato, que, segundo o diretor, o acordo é buscado sempre a partir da necessidade e da legalidade, que os assuntos são debatidos entre os setores envolvidos e que se mira o consenso para a tomada de decisão. Lembramos, neste ponto, as lições de Gramsci sobre coerção e consenso. Para o autor, o Estado lança mão do consenso, da construção do pensamento hegemônico, semeia um conjunto de valores e normas que vão endossá-lo e com isso evita o uso da força. O Estado se torna educador na construção do consenso, visto que, ao mesmo tempo em que dissemina seus ideais, ele deve também incluir, ao menos em parte, os diferentes interesses postos à mesa, inserindo-os no interior do Estado. Posto isso, vemos, no contexto das unidades, que os diferentes setores passam a ocupar espaços de decisão, o que lhes possibilita a edificação de novos posicionamentos, a emergência de consciência crítica dos participantes e, conseqüentemente, abre a possibilidade de transformação social.

Em outra entrevista, a direção afirmou:

Momentos assim para tomar decisões, né de uma forma colegiada semanalmente a gente está conversando, fora os conselhos disciplinares que daí são mais específicos. Participam todos os setores envolvidos naquela ação. Na construção dessa decisão, não estou de acordo assim com votação, tem que achar um denominador comum, eu entendo que essa construção tem que ser coletiva (Direção 4).

Como podemos notar, segundo esse diretor, existem espaços semanais para as conversas com os setores e que destas participam todos que estão envolvidos na pauta por representação; ele entende ainda que se deve buscar o consenso e não se decidir por votação. Vemos, neste ponto, uma definição exígua de democracia que prevê participação por envolvimento na pauta, deixando esta empobrecida e

desinteressante; a presença de pessoas sem ligação com a pauta pode trazer elementos novos para o debate, olhares diferentes daqueles que estão mergulhados na questão.

De forma geral, podemos notar que, na compreensão dos diretores, as unidades possuem espaços de decisão colegiada, conteúdo que diverge significativamente do informado pelos demais setores, como verificamos há pouco. Esses diretores apontaram situações que não são passíveis de decisão colegiada, visto que são determinações do DEASE ou postas pelas normas e legislações vigentes, indicando uma gestão centralizada, como apontado anteriormente, mas que, em algumas situações, em que cabe ao gestor decidir, afirmam a existência de espaço para compartilhamento das decisões.

A partir dos dados coletados com os diferentes setores sobre os espaços de gestão colegiados, restou evidenciado que, para a equipe de agente de segurança socioeducativo e equipe técnica, o compartilhamento de decisões por parte da gestão é apenas residual, não gerando impactos significativos na rotina de trabalho dos profissionais, pelo contrário, esses dados verbalizaram a intensidade da força em detrimento do consenso. Em contrapartida, os gestores argumentaram que há situações em que não há espaço para decisões colegiadas, que estão postas pelas normativas, e que, naquilo que é possível, a construção do consenso é feita. Contudo, vimos também que as próprias normativas estabelecem as decisões colegiadas, compartilhadas e a construção de consenso como princípio fundamental da gestão, que deve ser democrática. Posto isso, verificamos que há uma discricionariedade grande dos gestores para compreenderem as decisões colegiadas e, com isso, emerge a necessidade de regulamentação, por parte da gestão estadual, no que se refere à gestão democrática, instituindo parâmetros para as tomadas de decisão colegiada dentro das unidades socioeducativas.

4.1.2 Participação de Adolescentes, Familiares e Sociedade Civil nas Tomadas de Decisão de Gestão

Perguntamos também a todos os entrevistados sobre a participação dos diferentes atores nas decisões de gestão. Vejamos como cada categoria profissional respondeu para cada grupo de atores. Iniciando pela pergunta se **adolescentes participam das tomadas de decisão da gestão da unidade** aos *agentes de*

segurança, dois agentes apenas responderam negativamente à pergunta e os outros dois informaram:

Olha, já foi convidado em alguns casos o adolescente a participar, não é comum, mas em algum caso ou outro já foi feito né. Devido a se falar em gestão democrática em alguns casos eles já foram convidados a participar de uma ou outra reunião para se tomar decisão, não em todas mas já aconteceu (Agente 2).

Não. Eu acho que não só na que eu atuo, eu acho que nenhuma unidade tem isso aí. Pelo menos até onde eu conheço (risos) eu nunca vi isso aí na vida! (Risos) (Agente 4).

Como é observável no registro, um dos agentes também negou a participação de adolescentes e familiares nas decisões de gestão e ainda acredita que isso não ocorre em nenhuma unidade do Estado. O outro entrevistado afirmou que já aconteceu de adolescente participar de uma reunião ou outra, mas que realmente isso é uma exceção e não a regra.

Entre as profissionais da *equipe técnica* entrevistadas, tivemos os seguintes relatos:

O que acontece, os adolescentes, eles trazem algumas demandas, né. Então, não que eles não participam. Não dessa forma. Participam trazendo as demandas deles. Que daí vai para análise, se é possível ou não suprir. Então, é nesse sentido que eles participam. Mas, não assim de voto, a eu voto que, que todo mundo saia pra atividade, assim não. Eles trazem uma demanda, por exemplo, não dá pra ter mais atividade? Então, tem essa demanda, vamos pensar sobre isso. Eles não têm voto, nem poder de decisão, mas eles têm a liberdade de trazer as suas demandas, que levam no atendimento técnico. [...] Em reuniões que são da equipe os adolescentes não participam. Há muito tempo que nós não fazemos a oficina da palavra. A oficina da palavra era pra isso. Uma reunião em que o técnico reunia seus adolescentes pra conversar sobre assuntos, ou da unidade, ou demandas de cada um pra trabalhar em grupo. Mas isso já faz algum tempo que a gente não faz mais, mas sempre com o técnico também (Equipe técnica 1).

Observamos, nesse registro, que a técnica argumentou que os adolescentes apresentam suas demandas nos atendimentos técnicos e que estas são levadas nos espaços de decisão e, portanto, há, sim, participação daqueles, apesar de não participarem de nenhuma reunião deliberativa. Lembrou-se essa técnica, inclusive, de atividade dirigida aos adolescentes para levantamento de demandas a serem encaminhadas, mas que isso atualmente não está acontecendo. Diante desse relato, é importante refletirmos sobre o lugar que o adolescente tem para se expressar, apresentar seus interesses: seria apenas no atendimento técnico? Por que não acessa outros espaços? Ademais, é imperioso apontarmos que participar do atendimento técnico é elementar e não se pode com isso afirmar a participação do

adolescente em espaços de tomada de decisão, apenas dizer que sua presença é mediada pelo técnico. Do mesmo modo, não podemos deixar de indicar a posição técnica de representar as demandas do adolescente, quando deveria defender o direito deste à participação efetiva nos espaços institucionais.

Em outra unidade, a técnica relatou o seguinte:

A gente tem uma casa que é de convívio, que os adolescentes permanecem mais tempo fora dos alojamentos no espaço de convívio, então eles participam da elaboração das normas do convívio, mas é assim algo mais superficial, na verdade as regras que são discutidas, elas têm que estar de acordo com que a gente direciona, do que a unidade entende de como deve funcionar, então eu não lembro de haver algum momento de discussão de algo que seja de impacto na unidade, de participação dos adolescentes (Equipe técnica 2).

Nessa situação, vemos o registro da participação dos adolescentes na elaboração das normas da casa de convívio, na qual permanecem, mas a técnica pondera a superficialidade da participação. Apesar da cautela da profissional em reconhecer a iniciativa como de efetivo protagonismo dos adolescentes para pensar o coletivo, diante de um cenário tão arenoso, essa experiência ganha relevo e importância e deve ser destacada. A partir desse relato, também podemos refletir sobre a contribuição desses adolescentes nas normas da unidade, por que não?

Em outra unidade, tivemos apenas a resposta negativa sobre a participação de adolescentes nas decisões de gestão da unidade e, em outra, o seguinte registro:

Eu acho que de uma maneira geral não. Talvez em situações específicas, pontuais, mas de uma maneira geral não. Por exemplo, existem algumas conversas que a direção faz direto com os adolescentes, eu não sei se alguns combinados, questões de horário, de atividades, alguma coisa assim, mas aí seria direto da direção com os adolescentes. Por exemplo, sei que na sexta feira dá pra ficar com a televisão ligada até mais tarde, pois não tem aula no sábado. Acho que existem alguns combinados que são feitos assim, mas não de uma maneira geral. De uma maneira geral na unidade eles não tem essa participação (Equipe técnica 3).

Nesse fragmento, notamos que a profissional faz referência a conversas do diretor com os adolescentes, nas quais este levanta algumas demandas e as autoriza como combinados feitos entre as duas partes, mas também nega a participação nos espaços institucionalizados. Registramos as entrevistas com *diretores*:

Difícilmente. Ano passado já teve alguma tentativa, mas tivemos muitas resistências do setor de segurança, ainda é um paradigma a se quebrar (Direção1).

Nessa entrevista, percebemos que o diretor afirmou a dificuldade de desenvolver a participação dos adolescentes na unidade e argumentou que tentaram realizar esse trabalho, mas que houve resistência por parte da equipe de segurança, reconhecendo que devem enfrentar o tema. Esse fragmento indica a presença de posições antagônicas e de conflito de posições ideopolíticas entre os membros da comunidade socioeducativa, assim, indicamos a relevância da reflexão sobre a necessidade de se avançar em uma perspectiva participativa, fomentando a cultura democrática nas unidades.

Em outra unidade, o diretor refletiu sobre a pergunta e argumentou o que segue:

Eu acredito que não. Pensando melhor eu acho que os adolescentes são ouvidos, então de certa forma temos espaço na gestão que considera a opinião dos adolescentes. Não é muito, mas sempre tem um espaço. Normalmente informalmente quando vai tomar alguma decisão as equipes consultam, perguntam, discutem com eles sobre o assunto, o que eles acham e dependendo da situação acaba mudando algumas decisões justamente de acordo com o comportamento deles para evitar as crises. Então certa forma eles são representados (Direção 2).

Constatamos, com esse fragmento, que a direção entende que o fato de a equipe ouvir a opinião dos adolescentes e considerá-la nos momentos de tomada de decisão faz com que os adolescentes tenham representação nesses espaços. Tal como discutimos um pouco antes, há, nesse raciocínio, uma subjugação da capacidade dos adolescentes em se fazerem representar nos espaços institucionais de decisão. Da mesma forma, novamente apontamos para o grande potencial de aprendizado para toda a comunidade socioeducativa que a maior participação dos adolescentes pode trazer.

Nas outras duas unidades, os relatos foram estes:

Em relação à segurança não. Em alguma questão de projetos sim. Mas não participam de nenhuma reunião representando os demais adolescentes (Direção 3).

Não. Somente nos PIAS e estudos de caso, da unidade não (Direção 4).

Também verificamos aqui a negativa de participação dos adolescentes na gestão da unidade, sendo que, em uma delas, o diretor aponta a participação dos adolescentes na questão dos projetos que são desenvolvidos dentro da unidade, e o outro indica a participação somente naquilo que diz respeito individualmente do

adolescente, no seu projeto de vida e estudo de caso. Reforçamos, aqui, o apresentado recentemente sobre a necessidade de o CENSE ensinar os adolescentes a pensar para o coletivo, para a comunidade e que, com isso, se ensinam cidadania e democracia, algo essencial para se atingir os objetivos socioeducacionais.

As informações obtidas com as entrevistas demonstram a ínfima participação dos adolescentes nos processos decisórios das unidades. Apenas uma unidade relatou uma experiência de participação efetiva dos adolescentes para estabelecimento de normas coletivas, uma participação ainda segmentada, como foi relatado, visto que não se trata de uma inserção nos espaços de gestão colegiada da unidade, mas é uma experiência que deve ser exaltada diante de um cenário de tão pouca participação dos adolescentes. Destacamos que é a participação efetiva, nos espaços de decisão de gestão instituídos na unidade, que permitirá uma aprendizagem dos processos democráticos e, com estes, a potencialização do desenvolvimento de reflexões críticas e conectadas à realidade social, de fomento ao desenvolvimento de cidadania nesses jovens, visto que os espaços de gestão colegiada são verdadeiras reproduções dos espaços de participação social que os adolescentes encontrarão em sua comunidade.

O segundo grupo pesquisado sobre a **participação nas tomadas de decisão** foi as **famílias**. Segundo os *agentes*, temos a seguinte informação:

Acredito que não, talvez em algum caso alguém já pensou em convidar. Mas até onde eu sei, em uma decisão de gestão isso eu não lembro, talvez já foram convidados a dar opinião sobre algo mas não em reunião de gestão (Agente 2).

Como notamos, um agente argumentou sobre a possibilidade de convidar as famílias, mas negou que isso tenha acontecido em algum momento na unidade. Nas demais unidades, as respostas foram simplesmente a negativa. Verificamos, com isso, que, na compreensão dos agentes, não há participação das famílias nos espaços deliberativos de nenhuma unidade pesquisada. Nas entrevistas realizadas com as *equipes técnicas*, o registro foi o seguinte:

Podem trazer demanda, mas não participam da decisão, da tomada de decisão (Equipe técnica 1).

Nessa entrevista, a profissional lembra que as famílias trazem suas demandas, mas nega a participação destas nas decisões. Mais uma vez a compreensão de que as demandas das famílias e dos adolescentes são formas de participação. Quando falamos em participação, estamos nos referindo à inclusão nos processos decisórios, nos debates deliberativos, para que esses momentos possam ser verdadeiramente de aprendizagem, de qualificação para a cidadania, aumentando a capacidade de análise e avaliação das questões sociais.

Outras duas profissionais apenas negaram a participação. A quarta entrevistada relatou o que segue:

Algo que seja significativo, realmente eu não me recordo. Teve esse momento assim dessa cartilha de orientações aos familiares, que na verdade é um documento que a gente produziu de orientação aos familiares em que foi feita uma reunião em que foram coletadas as dúvidas dos familiares ou foi trazido sugestões, mas as decisões com relação ao que ia contar nos documentos foram feitos pela equipe e eu não me recordo de nenhum momento, dos familiares participarem de uma forma realmente significativa de discussões a respeito da unidade (Equipe técnica 2).

Podemos inferir, dessa entrevista, que houve um momento de participação das famílias na elaboração da cartilha de orientação aos familiares, na qual puderam sugerir, trazer dúvidas, mas essa equipe ponderou que não houve participação destes em decisões. Vemos, com isso, que a participação se dá na busca de opiniões e sugestões, sem envolver o fazer coletivo, apenas para discussão de questões individuais, que abordem demandas pessoais e familiares, mas que não se vislumbra uma participação mais ampla que permita o exercício democrático dentro de um CENSE.

Por parte dos *diretores*, os relatos foram estes:

Só no atendimento técnico mesmo, conversa do setor técnico, mas assim, uma reunião deliberativa com familiar não é feita (Direção 1).

Não lembro de algum caso, mas quando envolve, por exemplo, uma questão de visita uma mudança na data de visita por exemplo os familiares são consultados para saber como que fica melhor qual que seria o dia melhor, mas eu acho que é muito esporádico, então dá para se dizer que tem uma participação efetiva, são poucas as situações (Direção 2).

Das questões relacionadas aos adolescentes sim, PIA, estudo de caso, conselho disciplinar, aí sim. Rotina da unidade, não (Direção 4).

Verificamos, nesses registros, a ausência de participação dos familiares nos espaços de decisão de gestão. Um dos diretores pondera a consulta aos familiares,

quando pretendem mudar algo em relação aos dias de visita, mas nega uma participação efetiva desses sujeitos. Outra direção assinala que as famílias participam apenas nas questões relacionadas à particularidade do seu familiar adolescente, na rotina da unidade não.

Dos elementos trazidos pelos profissionais nas entrevistas, constatamos a completa ausência de espaços de participação em processos decisórios para as famílias dos adolescentes internados. O espaço permitido aos familiares é apenas para apresentarem suas demandas ou para tratarem de assuntos individuais, não encontramos qualquer menção à participação em questões referentes ao coletivo institucional.

Investigamos também a participação da **sociedade civil** nas tomadas de decisão da gestão da unidade, vejamos, então, o que disseram os *agentes de segurança* sobre o tema:

Não, a princípio não. Eu não tenho conhecimento que eles tenham reunião com a direção, ainda mais para tratar a respeito da decisão interna da unidade. Mas se eles forem chamados para opinar com certeza vão falar, dar a contribuição, mas a princípio não se viu necessidade disso (Agente 1).

Olha, talvez exista na cidade aí algum conselho para falar sobre isso, mas dentro da unidade ele atua muito pouco, infelizmente (Agente 2).

4)

Verificamos, na fala dos agentes, que todos negaram a participação da sociedade civil nas decisões de gestão, um deles sublinha que, se aquela for convidada, certamente haverá contribuições, mas não vê necessidade disso. Outro agente reflete se não há algum conselho que faça essa interlocução, mas não percebe a atuação deste. Reconhece, com isso, a importância da sociedade civil, sua potencialidade de contribuição, contudo ainda não vê essa participação no dia a dia institucional. Fomentar a participação de diferentes setores da sociedade tais como conselhos profissionais e representantes de comissões de direitos humanos é uma ação que traz muitas contribuições para a unidade socioeducativa, enriquece o debate a respeito das decisões institucionais, instrumentaliza intelectual e eticamente todos os atores do sistema, contribuindo para a transformação social almejada.

Seguindo com a análise dos dados, dos coletados com as *equipes técnicas*, tivemos a negativa de participação da sociedade civil em todas as entrevistas. Avaliando agora as falas dos *gestores*, temos o que segue:

Eu acho que certa forma sim em alguns casos acredito que sim. Algumas decisões a gente tem que ouvir o lado do Judiciário, queira ou não queira, que também representa, faz parte. Então a gente não depende só da decisão interna, algumas questões dependem de questões externas também (Direção 2).

Eles fazem visitas, o CMDCA, a saúde, a saúde até participa mais com as questões de saúde (Direção 3).

Constatamos, nesses registros, que, em duas unidades, há o entendimento de participação da sociedade civil nas decisões de gestão, sendo que em uma delas o diretor faz referência à necessidade de se ouvir o que o Poder Judiciário determina. Na outra unidade, o diretor falou das visitas do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA - e da equipe de saúde municipal que contribuem na elaboração dos protocolos de saúde. Nas outras duas unidades, os diretores negaram existir esse espaço de participação para a sociedade civil. Sublinhamos a relevância da inclusão dos conselhos de direitos na participação das pautas da unidade, promovendo, com isso, o alinhamento das ações dentro da instituição com as políticas locais.

Sintetizando os elementos trazidos pelos sujeitos sobre a participação da sociedade civil nos espaços de decisão da unidade, constatamos que aquela é praticamente nula, havendo apenas resquícios de participação da sociedade civil nas decisões institucionais.

Considerando agora a participação da **equipe técnica nas tomadas de decisão da gestão da unidade**, os *agentes* assim entendem:

Olha, eu não tenho essa informação, mas eu acredito que sim. Através das reuniões, as reuniões da equipe técnica com a direção (Agente 1).

Eu acredito que participa, a equipe técnica participa. Em geral as decisões de gestão, a maioria delas são tomadas no CD e nessas reuniões a equipe técnica participa. Então nessas reuniões eles tem a oportunidade de participar da gestão (Agente 2).

A equipe técnica acredito que sim, deve ser através de reuniões (Agente 3).

Eu acho que sim. Parece que a coisa vai acumulando que chega uma hora que a coisa explode, entendeu? Então quando a coisa explode seja na área de segurança seja na área da equipe técnica seja na área da pedagogia, eles vão chegar com uma força na gestão que a gestão vai ter que dar uma resposta. Querendo ou não ela no mínimo ela vai ter que ouvir e tentar aliviar as coisas, ainda que não dê em nada, mas vai mostrar que tá tentando fazer. Então de modo geral é assim que funciona as coisas na unidade, a coisa vai se acumulando, não tem esse diálogo, não tem esse espaço democrático, não tem essa articulação geral, não se tem esse diálogo constante, a coisa vai crescendo, toma certas proporções, devido a essa falta desse espaço de diálogo, devido essa falta da presença do próprio adolescente, da família, dos setores extras, você trouxe até essa coisa da faculdade, é uma coisa muito escassa então, essa falta de articulação de fato em rede que é muito falada mas é pouco praticada ela gera com que o estresse fiquei muito grande e quando esse estresse fica muito

grande e explode. Aí então para responder a sua pergunta, aí sim aí o técnico, o agente segurança, a pedagogia, vão ter uma certa efetividade, mas aí essa efetividade vai durar até a resolução daquela questão, daí parece que a coisa volta meio que no automático de novo, aí vamos esperar explodir de novo (Agente 4).

Identificamos, com essas falas, que os agentes acreditam que há participação da equipe técnica nas decisões de gestão, sendo que as reuniões foram reconhecidas pela maioria como espaço em que a participação acontece. Em um dos fragmentos (Agente 4), vemos demonstrados o poder organizativo dos diferentes grupos internos da unidade e suas intervenções por mudanças junto à direção. Esses fragmentos mostram também a articulação dos atores para o direcionamento das ações dentro da unidade, de acordo com os interesses particulares daquele grupo e a pressão que os diferentes grupos exercem sobre a direção. Mais uma vez, podemos identificar as consequências da falta dos parâmetros objetivos da gestão democrática, da instabilidade do regimento institucional, de servidores em conflito interno; não há respeito aos espaços democráticos e, conseqüentemente, às pessoas, só lhes restando a força, a pressão sobre a direção, impelindo esta a decidir em favor de determinado grupo. Vemos a fragmentação dos grupos e a dificuldade de construção de uma posição da unidade, de todos. Na fala do agente, este também denuncia a ausência de regularidade dos espaços de decisão democráticos e as consequências nefastas de não haver uma estrutura democrática perene e robusta que permita a efetiva participação dos diferentes sujeitos.

As profissionais da equipe técnica disseram o seguinte:

Acho, dentro daquilo que te falei, dentro daquilo que é possível, sim (Equipe técnica 1).

Eu acho que na maioria dos momentos sim. Normalmente ou nas reuniões de equipe, ou quando nós percebemos algo dentro da reunião técnica e é levado para reunião de equipe ou para a direção (Equipe técnica 2).

Sim, como eu falei antes a gente é consultado é trazido ao conhecimento nas próprias reuniões (Equipe técnica 3).

Verificamos que, em sua maioria, as técnicas compreendem que contam com espaço de participação nas decisões de gestão, sendo que apenas uma afirmou que não há espaço de participação para a equipe técnica nas decisões de gestão. Na concepção dos diretores, estes afirmam:

Sim. Toda decisão que afete, qualquer dinâmica de outro setor, a gente procura envolver, é escutado, é dado opiniões e, se o argumento for válido, é acatado. Existe a confluência de setores para resolver uma demanda, irá ter voto igual, ter deliberação como outro qualquer (Direção 1).

Sim com certeza, a participação ocorre nas reuniões, normalmente quando vai se tomar alguma decisão antes da direção tomar qualquer decisão novamente ouve todas as partes (Direção 2).

Sim. Depende de qual seja a questão, quando vai abranger a todos a gente busca o entendimento de todos, mas tem algumas decisões que acabam sendo mais da gestão. Quando a gente faz novas propostas de atividades, de encaminhamentos, na época que para os meninos a gente poderia fazer algum encaminhamento externo, então essas decisões elas sempre são construídas por todos, não só pela equipe técnica mais pela equipe de agentes de referência também (Direção 4).

Também podemos notar, nas falas dos gestores, que todos compreendem que há participação da equipe técnica nas decisões de gestão, como fica evidente nas transcrições das entrevistas realizadas.

De maneira geral, os sujeitos entrevistados apontaram para a participação da equipe técnica nas decisões de gestão, sendo que as reuniões multidisciplinares emergiram como espaços com maior potencialidade de participação nos processos decisórios. Em uma das unidades, tanto agente quanto técnica apontaram limitação dos espaços democráticos na gestão da unidade, diferentemente do entendimento do gestor dessa unidade que relatou a busca pelo entendimento de todos em algumas circunstâncias, mas que também considerou que certas decisões são de responsabilidade da gestão. Ressaltamos, aqui, o que já apresentamos em momento anterior sobre a descentralização da gestão pública, sendo esta preconizada pela Constituição brasileira, assim como nas normativas paranaenses sobre a gestão dos Centros de Socioeducação (PARANÁ, 2006), devendo o gestor estar alinhado a elas, não somente por serem diretrizes de gestão, mas também por alcançarem melhores resultados, tal como elucidou Bento (2003).

4.1.3 Participação das Equipes nas Tomadas de Decisão de Gestão

Em relação à **participação da equipe de agentes de segurança socioeducativos nas tomadas de decisão da gestão da unidade**, os próprios *agentes* disseram:

Já teve mais, mas ultimamente não. Era feita através da comunicação direta. A gente levava a questão para o referência, para o representante da equipe, e ele levava direto para direção.

A gente elaborava uma pauta, e daí levava, até para ciência da direção. Mas tudo mediante o referência de equipe (Agente 1).

Eles também são convidados a participar, então nessa reunião de CD, que acontece pelo menos semanal, todos são convidados a participar, é aberto aos agentes que quiserem participar e dar sua opinião (Agente 2).

Geralmente sim, através de reuniões (Agente 3).

Eu acho que é um mecanismo que ele opera na unidade de modo geral, dificilmente as pessoas vão propor espaço de discussão democrática. Porque se ela falar isso ela vai tomar muito na cabeça, ela vai se ferrar para caramba, vai chegar a hora que ou ela vai desistir e vai para um outro extremo, eu sou dono da verdade (Agente 4).

Vemos, nesses fragmentos, que os agentes, em sua maioria, entendem que têm participação nos espaços de decisões de gestão das unidades em que atuam, sendo que um dos agentes afirmou que já houve mais espaços de participação e que recentemente não existem tantos e destacou que as pautas dos agentes sempre foram feitas pela mediação dos profissionais de referência da equipe diretamente com a direção da unidade. Outro agente demonstra sua descrença na democracia a partir das suas vivências no trabalho institucional; ao longo da sua fala na entrevista, evidenciou que há razões objetivas para analisar dessa forma. A falta de credibilidade na democracia e seu potencial transformador remete ao que nos alertou Costa (2006) de que a sociedade brasileira não pode ser considerada substancialmente democrática, visto que conviveu séculos com as injustiças sociais, naturalizando as relações autoritárias, nas quais a população não tem voz nem vez. Nesse sentido, consideramos fundamental o fortalecimento dos espaços democráticos e oportunizar os devidos espaços de participação para servidores, adolescentes, família e sociedade civil.

Nas entrevistas com as *técnicas*, este foi o conteúdo que emergiu:

Sim. Eu acho que existe espaço de participação dentro do que é possível, porque a gente sabe que tem algumas coisas, normas, que não é possível. A participação ocorre através de contatos mesmo. Ah, tem as reuniões, ou de uma procura direta com a direção, ou com seu representante. Vamos dizer, o setor pedagógico através dos pedagogos. O setor de segurança, através dos seus chefes de equipe. Nós técnicos, não temos representantes, então vamos todos lá conversar com a direção (Equipe técnica 1).

Eu acho que é da mesma forma como a equipe técnica (Equipe técnica 2).

Acredito que sim, principalmente porque todos os aspectos envolvem sempre a questão da segurança. Acho que sempre a equipe de segurança, com seus referências estão sempre em contato direto com a direção. Eles têm também grupo de WhatsApp, acredito que eles façam trocas de informações e buscam essas ideias de como melhor gerir determinadas situações da unidade. Eu acredito que o grupo funcione pra isso também (Equipe técnica 3).

Percebemos que a compreensão da maioria das entrevistadas também vai na direção de participação dos agentes nas decisões de gestão, sublinhando os espaços de reuniões, grupos de WhatsApp e contatos diretos com a direção como espaços deliberativos e assemelhando a forma de participação dos agentes com a da equipe técnica, no sentido de que compreendem que as duas equipes têm o mesmo espaço. Uma das profissionais registrou posicionamento diferente das demais, entendendo pela não participação também dos agentes nas decisões de gestão assim como pela participação da equipe técnica.

Da parte dos *gestores* das unidades, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, hoje nós trabalhamos com referências de equipe, eles pegam e representam essa equipe em qualquer coisa que afete o setor deles eles são chamados, conversam junto, muitas propostas vêm deles mesmo (Direção 1).

Também possui, nas reuniões que são tomadas decisões é ouvido a parte dos agentes (Direção 2).

Também, os agentes participam nas reuniões que como eu falei pra você são deliberativas e consultivas (Direção 3).

Também, no mesmo contexto que eu falei da equipe técnica (Direção 4).

Identificamos, com essas informações, que esses diretores também entendem, de forma unânime, que há participação da equipe de segurança nas decisões de gestão. As reuniões também foram identificadas como espaços potenciais de decisão institucional e de gestão.

Vimos sobre a participação dos agentes de segurança socioeducativos nas decisões de gestão da unidade que, em sua maioria, os entrevistados entendem que o setor participa das decisões institucionais, contudo novamente emergiu, em uma unidade específica, tanto por parte do agente quanto por parte da técnica, o entendimento de que a participação nos processos decisórios é ausente.

Concluindo a análise sobre a participação dos diferentes sujeitos do CENSE e da sociedade nos espaços de tomada de decisão institucional, podemos verificar que, em relação aos espaços de gestão colegiada, na visão da equipe, o compartilhamento de decisões é exíguo e que elas acontecem primariamente pela força e não pelo consenso. Já na visão dos gestores, estes buscam o consenso, exceto nas situações em que não há possibilidade de diálogo e construção coletiva. Da análise articulada com os aspectos legais e normativos, restou evidenciado que as decisões devem ser democráticas e o consenso, priorizado, indicando

discricionariedade dos gestores na compreensão do que pode ou não ser compartilhado. Com isso, verificamos a importância da normatização em relação à gestão democrática e instituição de critérios para a tomada de decisões institucionais. Considerando ainda a participação dos diferentes atores, notamos que as informações corroboram a análise sobre os espaços de decisão colegiada, visto que a participação de adolescentes, familiares e sociedade civil é praticamente nula. Já em relação à participação da equipe, há predominância na compreensão de compartilhamento de decisões com as equipes de segurança e técnica, exceto em uma das unidades em que os dois setores apontaram limitação significativa na socialização das decisões institucionais, gerando contradição com a compreensão da direção da unidade que entende que o que é possível é dialogado com a equipe. Salientamos ainda uma experiência de participação dos adolescentes na elaboração das normas da casa em que permanecem, que, apesar de ainda ser uma experiência segmentada, deve ser valorizada no cenário de participação praticamente nula. Reiteramos também que a experiência participativa permite aprendizado democrático, potencializando o desenvolvimento de reflexões críticas e correlacionadas com a realidade social, propiciando a manifestação da cidadania nos jovens, visto que os espaços de gestão colegiada da instituição reproduzem espaços de participação social que os adolescentes encontrarão em sua comunidade.

4.2 A PARTICIPAÇÃO DO CENSE NOS ESPAÇOS DE TOMADA DE DECISÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NO CENSE

Também faz parte do escopo desta pesquisa compreender a participação dos diferentes atores do sistema socioeducativo nos espaços de participação social das políticas públicas tais como conselhos de direitos, comissões temáticas e especiais criadas pelos municípios, diferentes espaços de controle social. No Quadro 7 apresentado abaixo, temos a sistematização das respostas dos gestores das unidades ao formulário de pesquisa; após a análise e discussão sobre as informações constantes nos quadros, apresentaremos os dados coletados com as entrevistas que abordam esse aspecto específico da pesquisa.

Quadro 7 - Participação dos sujeitos do CENSE (adolescentes, familiares, equipe técnica, equipe de segurança) nos espaços de participação institucionais das políticas públicas (comissões/conselhos de direitos e gestores de políticas públicas)

Sujeitos	CENSE Ponta Grossa	CENSE Curitiba	CENSE São Francisco	CENSE São José dos Pinhais
Adolescentes	Sim	Não	Não	Não
Familiares	Não	Não	Não	Não
Equipe Técnica	Sim	Não	Sim	Sim
Equipe de Segurança	Não	Não	Não	Não

Fonte: A autora.

No Quadro 7, verificamos a pequena incidência de participação dos adolescentes inseridos nos CENSES nos espaços de participação social das políticas públicas. Apenas o CENSE Ponta Grossa afirmou sua participação dos adolescentes, os demais responderam negativamente à questão. Considerando os familiares, a situação se agrava ainda mais, visto que nenhuma das unidades trabalha na promoção da participação daqueles nos espaços de controle social. Esse dado aponta para a dificuldade em se promover o protagonismo político dos adolescentes, a reinserção social ativa destes na sociedade, nesse sentido, apontamos para a necessidade urgente de que as unidades socioeducativas desenvolvam projetos para intervir, junto aos adolescentes e familiares, quanto à participação cidadã destes em sociedade. Levando em conta a participação das equipes técnicas, apenas o CENSE Curitiba disse que não estas não dos conselhos e comissões municipais; quando se trata da participação dos agentes de segurança socioeducativos, voltamos novamente para a estaca zero de participação, nenhuma das unidades declarou que a equipe seja representada nesses espaços.

4.2.1 Participação do CENSE nos Espaços de Decisão das Políticas Públicas

Passando para o segundo momento da nossa apresentação de dados, seguiremos com as informações obtidas por meio das entrevistas, sendo o primeiro item de análise a **participação de adolescentes e familiares nos espaços de participação institucionais das políticas públicas** a partir do conhecimento dos *agentes de segurança socioeducativos*. Nesse caso, dois agentes informaram que não têm conhecimento da participação de adolescentes e familiares nesses espaços.

Em outras duas unidades, os agentes sinalizaram como segue:

Não sei se os familiares, mas eu já vi que um adolescente aqui do CENSE foi levado para participar de uma reunião de conselho, mas dos familiares eu não sei. Olha eu acredito que foi escolhido por afinidade, talvez foi percebido que aquele adolescente tinha afinidade com aquele tema e além dele ter afinidade, pelo comportamento dele dentro da unidade (Agente 2).

Tem alguns casos ali entendeu, tipo uma coisa ou outra ali, mas de modo geral isso aí é a exceção (Agente 4).

Visualizamos, nesses trechos, uma pequena participação de adolescentes nos espaços de políticas públicas, visto que, em um deles, o agente informa que já viu um adolescente saindo da unidade para participar de reunião de conselho e, na outra, o agente faz referência à participação de adolescentes nesses espaços, porém disse que isso é exceção. Já em relação às famílias, não tivemos relatos afirmativos sobre a participação. Importante lembrar, conforme nos ensina Raichelis (2006), que a criação de conselhos gestores de políticas públicas foi marca deixada na CF/88 pelos movimentos sociais que defendiam a participação popular nesses espaços e representa avanço importante para a democracia brasileira. Promover a participação de adolescentes e familiares no controle social é fundamental para se alcançar o objetivo estabelecido pelo SINASE de integração social e garantia de direitos.

Quanto ao entendimento das *equipes técnicas*, vejamos seus relatos abaixo:

Não. Enquanto estão aqui não (Equipe técnica 1).

Não. A gente já fez algumas participações nas conferências quando tinha que ser discutido. Fomos lá e participamos. Assim que vem alguma coisa de cima para baixo, dizendo que a gente precisa fazer, por exemplo criar uma comissão, discutir, etc, aí isso acontece. Mas nós fazemos parte de uma comissão, ir todo mês, ter uma agenda, isso não tem, não existe (Equipe técnica 4).

Notamos que duas profissionais relataram que não há participação dos adolescentes e familiares, sendo que uma delas apontou que já houve participação naquela unidade, em situações em que houve uma determinação para que promovessem a participação, tais como em conferências municipais dos direitos da criança e do adolescente, mas não há uma agenda para essa demanda, é uma exceção, o que vem de encontro ao informado pelo agente dessa unidade. Rua (2014) elucidou que a agenda de uma política pública estabelece suas prioridades, às quais os gestores deverão dedicar sua atenção e as quais os atores envolvidos disputam para incluir as pautas de interesse. Assim, vemos que as equipes deveriam buscar a

inclusão desse tema na agenda dos CENSES, dada sua importância para as reflexões almeçadas com o adolescente e a família deste.

Nas outras duas unidades, as técnicas afirmaram:

Famíliares e eu não tenho conhecimento de nenhum que participe. Os adolescentes algo que foi do ano passado para cá, começaram a participar da comissão de socioeducação do município. A escolha aconteceu em reunião de equipe, daí foi discutido entre os adolescentes que e já tem atividade externa, e entre estes uma discussão da equipe daqueles que se observavam que tinha melhores condições de participar. Eu acho que não tem um adolescente fixo participando, eu acho que eles estão trocando, cada mês vai um (Equipe técnica 2).

Família não, mas adolescentes nós tínhamos. Agora eles já foram embora, eu não sei se o nome deles foi substituído, mas nós tínhamos dois adolescentes que participavam do CMDCA. Eles foram escolhidos na época numa reunião de estudo de caso, foi a partir da questão da fase do percurso formativo, até pra ele poder fazer atividade externa, pra poder participar dos encontros quando tiver, eu não lembro se nível de escolarização também foi um fator que acho que também foi ponderado naquela situação, não lembro bem. Mas um dos principais fatores é a questão da fase do percurso formativo (Equipe técnica 3).

Nessas duas entrevistas, emergiu o conteúdo de que adolescentes têm ou já tiveram participação no controle social, mas familiares não. Em uma das unidades, a técnica informou que a escolha sobre qual adolescente participaria ocorreu a partir dos adolescentes que já estavam realizando atividade externa e os que tinham melhores condições de participação e apontou ainda que, a cada mês, participam adolescentes diferentes. Apontamos, nesse sentido, para uma compreensão elitista da participação democrática, a de escolher representantes qualificados, uma lógica muito presente nos CENSES para a escolha dos profissionais que representarão a unidade em espaços de participação e deliberação, e que vai se reproduzindo na relação com os adolescentes. Na outra entrevista, também tivemos relato de participação de adolescentes em conselho de direitos e que foram estes escolhidos a partir do momento em que se encontravam em seu processo socioeducativo. Duas iniciativas que devem ser valorizadas e replicadas por todas as unidades socioeducativas.

Considerando a fala dos *gestores*, vejamos o relato abaixo:

Nesse último teve os representantes da unidade que foram levados junto com os técnicos então participam. Para escolher, acho que foi feito algumas entrevistas para verificar quais adolescentes que tinha interesse, então foi também de caráter voluntário. A família não tenho conhecimento (Direção 2).

Podemos identificar que os diretores, em sua maioria, apontaram para a não participação de familiares e adolescentes nos espaços das políticas públicas, apenas uma unidade afirmou a participação de adolescentes nesses espaços, sendo escolhidos aqueles que manifestaram interesse em participar; em relação à família, o diretor disse desconhecer participação promovida pela unidade.

Em síntese, verificamos, a partir dos relatos dos entrevistados sobre a participação de adolescentes e familiares no controle social, que há uma participação residual de adolescentes, visto que os relatos indicaram situações eventuais, exceções e, em relação aos familiares, nenhuma unidade afirmou a efetivação de participação destes. É indispensável lembrarmos aqui a instrução de Luiz (2005) de que participar ativa e conscientemente dos espaços das políticas públicas favorece a capacidade de protagonismo social, promove a recriação de espaços comuns, políticos e sociais. Portanto, devemos investir nesses espaços, instrumentalizar intelectual e eticamente os adolescentes e familiares para sua participação e, com isso, oportunizar o desenvolvimento da sua cidadania e transformação social.

Prosseguindo com os aspectos analisados, temos agora a **participação da equipe técnica nos espaços de participação das políticas públicas**, iniciando a partir do conhecimento e informações prestadas pelos *agentes de segurança*. Seguem abaixo os fragmentos:

Eu não tenho conhecimento disso (Agente 3).

Olha é bem raro essas propostas, se participa eu não tenho essa informação. Eu acho que deveria participar eu acho que deveria ser um trabalho que deveria ser realizado principalmente pelos assistentes sociais do CENSE para tentar fazer essa articulação e tal. Então eu acho que é um trabalho que se existe não conheço dentro do CENSE e acho que é muito difícil esse tipo de articulação acontecer hoje em dia (Agente 4).

Nesse caso, dois agentes afirmaram que não têm conhecimento sobre a participação da equipe técnica, indicando a necessidade de se democratizar a informação dos parâmetros e das agendas de participação na instituição. Um deles afirmou ainda a importância de se realizar essa articulação dentro da socioeducação. Nas outras duas entrevistas, os agentes sinalizaram:

Eu não tenho certeza, mas eu vejo vários comentários a respeito, eu acredito que sim. Eles têm um rodízio, eles têm uma escala na equipe técnica entre eles (Agente 1).

Eu acredito que sim, já escutei as pessoas falando que iriam participar de comissões. Eu acho que é aberto a vaga, por exemplo, quem vai participar de uma comissão, primeiro deve ser

quem tem vontade, então quem tem vontade vai, a não ser que a pessoa tenha alguma afinidade com o tema, com aquela comissão específica. E se ninguém quiser ir, vai ser pedido, por favor vá alguém, mas em geral eu acredito que é aberto para quem quer participar e as pessoas se manifestam conforme a sua vontade (Agente 2).

Nesses dois casos, houve a indicação positiva para a participação, contudo um deles não tem certeza da informação prestada e o outro já ouviu as pessoas conversando sobre a participação e acredita que a escolha por quem representará a unidade deve seguir o critério de voluntariedade e aproximação com o tema. Mais uma vez, a socialização e transparência das informações são fundamentais em espaços democratizados.

Tendo em vista as informações concedidas pelas *equipes técnicas*, transcrevemos a seguir o conteúdo das entrevistas:

Não, sistematicamente, não. A gente tem alguma coisa quando a rede tem alguma demanda, vem aqui e nos procura, mas não que exista assim, participação de uma, porque na nossa área de atuação é muito grande. Então, nós não conseguimos ter contato com todos os CREAS da região atendida. Então, quando existe uma necessidade, a gente faz esse contato com a rede, mas não que a gente participa de uma comissão específica (Equipe técnica 1).

Vemos aqui que, nessa unidade, a profissional negou ter participação no controle social, destacando que o contato com a rede ocorre quando há uma demanda, uma necessidade, caso contrário, este contato não é realizado, argumentando-se que a rede do município é muito grande. Vemos aqui um exemplo de participação pela lógica situacional, a partir de uma demanda, no sentido de participar para se resolver situações pragmáticas e não como prática institucional consolidada, permanente e robusta. Sobre a participação convocada para se lidar com aspectos gerenciais e administrativos, Bento (2003, p. 223) argumenta que é um dos elementos que atuam para a despolitização do espaço público e da democratização, e que não traz aprendizagem democrática, fornecendo uma visão fragmentada da gestão pública. Não podemos reconhecer nessa forma de participação os princípios fundamentais da gestão democrática, e os problemas das relações do Estado e da sociedade não são pautados. Esse autor defende que a participação deve politizar a administração pública. Vemos, com isso, a necessidade de se rever essa lógica de participação gerencial. Em outras duas entrevistas, as técnicas informaram:

Nós normalmente durante as reuniões técnicas discutimos porque tem algumas comissões que funcionam no município, então geralmente a gente entra num consenso de quem não

está participando vai entrar nessa nova comissão, mas assim, é voluntário, cada um se candidata e a gente discute e entra num consenso. Eu não lembro de nenhuma situação que teve dificuldade em sugerir alguém para participação, eu acho que nós entramos em consenso (Equipe técnica 2).

Tem, eu sei que uma técnica que participa do conselho municipal do direito da criança e do adolescente, ela foi convidada pelo diretor para participar (Equipe técnica 3).

Nesses fragmentos, as informações prestadas dão conta da participação de membros da equipe técnica em algum espaço das políticas públicas, sendo que, em uma delas, a escolha de quem representará a instituição ocorre de forma voluntária, entrando em consenso dentro da própria equipe, e na outra, por indicação da direção. Novamente, há, nesse relato, ausência de parâmetros de definição de participação e, com isso, apontamos a necessidade de alinhamento, estabelecendo normas democráticas, inclusivas, com processos transparentes de escolha de representação. Já em outra unidade, a técnica afirmou:

Então, os diretores que passaram por aqui, estavam participando de uma comissão do SINASE, eu acho que uma psicóloga era suplente participou de algumas reuniões nós tínhamos reuniões com CREAS. Às vezes a direção põe em reunião e alguém se oferece, ou ela diz, fulano vai, e às vezes ela fala que precisa de alguém para ir em algum lugar, e então alguém vai, às vezes tem que ser sorteio (Equipe técnica 4).

A indicação da técnica, nesse caso, é de que quem participa desses espaços é a direção e que o membro da equipe técnica fica como suplente. Emerge nesse espaço novamente a centralização na figura do gestor, quando se deveria priorizar a socialização da participação, fomentando-se o protagonismo dos diferentes setores. A escolha é por voluntariedade ou, quando ninguém se disponibiliza, faz-se um sorteio, ou também a direção define quem participará. Com as direções de unidade, notamos o seguinte:

Normalmente sim, hoje é a comissão municipal de socioeducação. Para a escolha de quem vai participar nessa decisão pra falar a verdade eu não participei não sei se foi a gestão anterior que fez essa escolha eu não sei se foi caráter voluntário ou se foi indicado (Direção 2).

Sim. Uma técnica participa de uma comissão e o pessoal de saúde participa do PNAISAIRI. Quando eu cheguei aqui uma técnica já participava, e no PNAISAIRI eu que escolhi a enfermagem porque foi uma demanda da saúde municipal que fosse uma enfermeira pra participar, então não tive muita escolha (Direção 3).

Participa. Temos representação na comissão da SINASE, em alguma coisa do suicídio, na saúde mental, e eu estava indo também. Definimos a participação pela afinidade de cada pessoa com determinadas questões, é dessa forma (Direção 4).

Verificamos, nesses fragmentos, que três diretores sinalizaram positivamente para a participação da equipe técnica nos espaços das políticas públicas. A escolha pelo técnico que representará a unidade ocorre de diferentes formas: em uma, o gestor não soube informar como ocorreu; em outra, o diretor disse que indicou a profissional da área que foi solicitado pelo município; e na terceira, a direção disse que se define por afinidade com o tema a ser discutido. Vemos, com isso, que é imprescindível se criar critérios transparentes e publicizados dentro da instituição da forma de escolha para a participação nesses espaços, isso democratiza o acesso de toda a comunidade socioeducativa, o que é essencial. Um dos diretores disse que a equipe técnica não participa desses espaços, informação que está coerente com o apresentado pela equipe técnica daquela mesma unidade.

Dos elementos trazidos sobre a participação da equipe técnica no controle social, temos que há certa participação da equipe técnica nos espaços do controle social, contudo chama a atenção a compreensão de que essa participação ocorre a partir da demanda, indicando uma visão gerencialista do processo participativo nos espaços das políticas públicas, contrariando uma prática democrática consolidada, permanente e vigorosa. Outro aspecto que também se destaca é a ausência de alinhamento e parâmetros sobre quem participa desses espaços, o que nos leva a indicar a necessidade de criação de referencial sobre o tema, assim como lhe dar transparência e visibilidade para que toda a comunidade possa conhecer e participar de forma equitativa, sem se centralizar seja na equipe técnica, seja na direção.

Temos, a seguir, a apresentação dos dados quanto à **participação da equipe de agentes de segurança socioeducativos nos espaços de participação das políticas públicas**, iniciando com os próprios *agentes de segurança*. Vejamos abaixo as entrevistas:

Sim, já vi ser aberto em CD vaga para agentes e sei de alguns que participaram no ano passado. É aberto a participação e quem teve interesse pode participar (Agente 2).

Nessas entrevistas, apenas um agente disse já ter visto a abertura em reunião para participação de agentes em comissões/conselhos municipais e que sabe de colegas seus que participaram no ano anterior à entrevista; nas demais unidades os agentes disseram não ter conhecimento sobre essa participação. Entre as profissionais da *equipe técnica*, todas elas afirmaram que não têm informação e

conhecimento sobre a participação de agentes, e, entre os *diretores*, também tivemos a negativa de participação dos agentes nos espaços das políticas públicas do município. 4)

De forma geral, constatamos a ausência quase completa de relatos sobre a participação dos agentes de segurança socioeducativos nos espaços das políticas públicas municipais. Diante desse cenário, apontamos a participação dos agentes de segurança nos espaços das políticas públicas como oportunidade a ser explorada pelas unidades, visto que tendem a consolidar o trabalho socioeducativo na sua articulação com as políticas sociais locais e reforçam o conteúdo democrático das medidas e ainda o bom funcionamento da sua execução no espaço local.

A respeito da participação do CENSE nos espaços de decisão das políticas públicas, podemos concluir que o setor que mais participa, mas ainda de forma eventual, é o da equipe técnica. Obtivemos relatos residuais de participação de adolescentes, apenas um relato de eventual participação de agentes e nenhum relato de participação dos familiares. O conteúdo apresentado pelos sujeitos denota a ínfima participação do CENSE. Vemos, com isso, que se trata de um espaço a ser explorado e conquistado pela equipe como forma de se fortalecer a articulação com as políticas locais, fomentando a democratização da socioeducação e consolidando a execução desta no município em que está inserida. Reforçamos, ainda, a importância de as instituições darem transparência e publicidade aos processos de escolha dos seus representantes nos espaços de controle social, assim como incentivar a participação dos diferentes setores de forma efetiva, como forma de se consolidar práticas democráticas de forma permanente e robusta.

Dando continuidade às análises das questões realizadas a partir desta pesquisa, temos o Quadro 8 no qual compilamos as informações prestadas pelos gestores das unidades socioeducativas, quando investigamos em quais espaços das políticas públicas municipais o CENSE tinha representação.

Quadro 8 - Representatividade dos sujeitos do CENSE nos espaços de participação institucionais das políticas públicas (comissões/conselhos de direitos e gestores de políticas públicas)

(continua)

	CENSE Ponta Grossa	CENSE Curitiba	CENSE São Francisco	CENSE São José dos Pinhais
Comissões municipais com participação da equipe	Comissão de Socioeducação; Comissão de Enfrentamento à Violência de Crianças e Adolescentes;	Não possui	Comissão de Socioeducação; PNAISARI	Comissão de Socioeducação

(conclusão)

	CENSE Ponta Grossa	CENSE Curitiba	CENSE São Francisco	CENSE São José dos Pinhais
Conselhos municipais com participação da equipe	Não possui	Não possui	CMDCA	Não possui

Fonte: A autora.

A partir do Quadro 8, é possível identificarmos que apenas uma das unidades tem representação em conselhos municipais, sendo o CENSE São Francisco com representação no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA. A participação em conselhos de direitos deveria ser uma diretriz institucional, que deve estar democratizada dentro da instituição, todos os setores devem acessar a possibilidade de participação, descentralizando o poder e o aprendizado democrático. Manter a participação apenas entre equipe técnica e direção inviabiliza maior participação, considerando o acúmulo de funções. Em relação às comissões municipais apenas um não possui representação, o CENSE Curitiba; o CENSE Ponta Grossa tem representação na comissão de socioeducação e na Comissão de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente; o CENSE São Francisco, na comissão de socioeducação e na Política de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei – PNAISARI; e o CENSE São José dos Pinhais, na comissão de socioeducação do seu município. Behring e Boschetti (2011) nos orientam que existe a possibilidade com a participação no controle social de que a população se desenvolva politicamente, engaje-se com a democracia, socializando as decisões políticas, tornando-as, dessa forma, mais familiarizadas com a democracia, restando evidenciada a sua importância no contexto da privação de liberdade.

4.2.2 Participação da Sociedade Civil no CENSE

Foi também investigada, dentro desta pesquisa, a **participação da sociedade civil dentro das unidades** de privação de liberdade, ou seja, se há, dentro dos CENSES, atividades desenvolvidas em parcerias com a comunidade. Nesse sentido, foi questionado aos sujeitos dos diferentes setores sobre a presença ou não de entidades, órgãos, instituições, outras secretarias que desenvolvam ações direcionadas aos adolescentes internos. Desde 2006, quando o Paraná publicou seu primeiro instrumento teórico-metodológico, os Cadernos do IASP, vem se construindo

uma posição de rejeição às práticas das instituições totais dentro dos CENSES que segregam os sujeitos e os obrigam a romper com a realidade social. Para tanto, o princípio da incompletude institucional é fundamental, cujo axioma é que organizações, pessoas, instituições necessitam de conversações, complementações, trocas para alcançarem seus objetivos (PARANÁ, 2006). Com isso, a inserção de parcerias com a comunidade vem ao encontro desta perspectiva: buscar saber se as unidades estão com suas portas abertas e para quem.

Nas entrevistas com os *agentes de segurança socioeducativos*, obtivemos as informações abaixo:

Assim desde que os internos não precisem sair da unidade, a direção sempre abre essa oportunidade. Essa comunidade religiosa, eles vieram, através do convite da direção e foi mantido. Havendo interesse da sociedade civil de participar, com certeza direção não vai criar empecilho. Tinha uma parceria com uma universidade até ano passado, que era um trabalho da equipe de psicologia que estava fazendo um trabalho semelhante com teu que era uma pesquisa e levantamento (Agente 1).

Sim, eventualmente tinha pessoas da universidade particular fazendo uma atividade ou outra aqui dentro da unidade, igrejas final de semana fazem atividades com os adolescentes, isso ocorre (Agente 2).

Tem sim. Todo final de semana tem a parte das igrejas que vem, vem a igreja evangélica, igreja católica, todo sábado acontece essa atividade (Agente 3).

Como podemos perceber nas entrevistas, as parcerias que acontecem dentro desses CENSES são com igrejas e com universidades. Em uma das entrevistas o agente frisou que, quando há interesse da sociedade civil, a direção não cria empecilho, dando a entender que a unidade tem suas portas abertas para quem quiser apresentar proposta de ação com os adolescentes que estão na unidade. Em outra unidade, o agente disse:

Igreja tem, igreja é o que mais tem. Já está lá há um bom tempo e eu vejo que ela tem uma certa efetividade. Claro, não para todos os adolescentes mais para alguns sim. Para além da própria igreja eu já vi também alguns trabalhos da professora de educação física que chamou por exemplo um professor pra dar aula de capoeira para os adolescentes, algumas coisas assim (Agente 4).

Constatamos aqui que as atividades religiosas dentro da unidade são antigas, ocorrem com regularidade e o entrevistado percebe que são efetivas. Este relatou também a iniciativa de professores da unidade em convidar colegas para desenvolverem atividades voluntárias no CENSE. Identificamos nessas entrevistas que de forma unânime os agentes afirmaram que o CENSE tem atividades

desenvolvidas por parceiros da sociedade civil dentro da unidade, sendo citada por todos os entrevistados a presença das igrejas, setor tradicional da sociedade civil. Nas entrevistas com a *equipe técnica* o conteúdo foi semelhante. Vejamos:

Sim. Tem o grupo religioso, a secretaria de saúde do município também quando tem alguma campanha da saúde (Equipe técnica 1).

Tem. Nós tivemos grupos de estagiários da universidade Positivo fazendo trabalho com os adolescentes, temos várias igrejas cadastradas que fazem atividade religiosa, tem uma equipe de voluntários da igreja universal que vem cortar o cabelo dos meninos, tem uma equipe da editora freguesia do livro que eles fazem o projeto de leitura na finalização do projeto fizeram doação de livros pra cada adolescente que participou da atividade, então nós temos a participação da comunidade, e tem o matriciamento com a unidade de saúde do bairro (Equipe técnica 3).

Nessas duas unidades, as técnicas apontaram também a parceria com secretarias municipais de saúde, e em uma delas a entrevistada informou ainda atividade em parceria com editora de livro, demonstrando que, neste CENSE, há maior diversidade de parceiros, o que é salutar para a instituição. Em outra entrevista, a profissional informou o que segue:

Já teve. Tem as igrejas e tivemos com o Liceu, é que dava um curso de auxiliar administrativo e os adolescentes faziam um cadastro de currículo. A Universidade Positivo vinha uma vez por semana fazer uma oficina com os meninos sobre assertividade, era uma oficina que os meninos gostavam bastante (Equipe técnica 4).

Aqui a profissional faz referência à parceria com Liceu do Ofício municipal e universidade, fazendo menção ao interesse percebido pelos adolescentes nessas atividades propostas pelos parceiros. Na outra unidade, a técnica informou:

Tem e depende muito do momento. Tem momentos em que existe mais atividades que existe mais procura desses espaços para realizar atividades dentro do CENSE e há momentos em que não tem nada. As parcerias são com igrejas normalmente e universidade (Equipe técnica 2).

Aqui, identificamos atividades em parceria com igrejas e universidades, mas, segundo a profissional, isso depende muito do momento, havendo épocas em que existem mais atividades e, em outras, menos. Destacamos aqui que o estabelecimento de parcerias com a comunidade deve acontecer de forma constante e de forma sólida, estando sempre presente na rotina da unidade.

Com os *diretores*, o conteúdo apresentado foi o que segue:

Sim, nós temos a gente tinha da igreja que é muito atuante (Direção 1).

Temos atividades de grupos religiosos e as vezes parcerias com universidade local (Direção 2).

Tenho, com universidades, igrejas e com o município (Direção 3).

Temos. Questões de saúde mental, alinhamentos que a gente tenha que ter dentro do município, para estar fazendo os nossos encaminhamentos, aí para ser resolvido junto com o Judiciário, Ministério Público e Secretaria de Saúde, essas questões a gente articula. As igrejas tinham uma participação bem forte aqui. Universidades, com estagiários de diversas formações, temos uma articulação com a comunidade (Direção 4).

Novamente podemos perceber a parceria com as igrejas se confirmando em todas as entrevistas, as universidades apareceram em três entrevistas e, em duas delas, os diretores fizeram referência à parceria com o município.

Dos diálogos aqui apresentados, podemos concluir que há presença da sociedade civil dentro dos CENSES a partir, principalmente, de setores tradicionais, tais como igrejas e universidades; algumas experiências isoladas diferenciadas também emergiram das entrevistas, entre elas, a inserção de atividades da Secretaria Municipal de Saúde, editora de livros, Liceu do Ofício, professores voluntários. A presença da igreja está em todas as unidades pesquisadas, assim, consideramos importante se resgatar o trabalho da pastoral carcerária, que teve início no Brasil a partir da abertura política na década de 1980. A pastoral carcerária fundamenta seu trabalho nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, segundo Chicareli (2015, p. 62), é “[...] um coletivo organizado e comprometido com a erradicação da tortura e promoção do acesso aos direitos humanos nos locais de privação de liberdade” e se caracteriza por dar acesso ao direito à assistência religiosa, ser um órgão da sociedade civil de compromisso com os direitos humanos, ter independência em relação ao Estado, estar presente em todos os Estados brasileiros e realizar visitas periódicas às unidades prisionais (Pastoral Carcerária, 2010). Com isso, verificamos sua relevância desta para o trabalho socioeducativo e a necessidade de se manter esse trabalho dentro das unidades.

Considerando também a importância de as unidades abrirem suas portas para a comunidade, reconhecendo a incompletude institucional daquelas, sugerimos o fomento da participação não apenas da sociedade civil, mas também de outros setores do poder público. Outro aspecto que deve ser destacado é que as atividades promovidas por setores externos ao CENSE devem desempenhar função diferenciada daquelas que a própria instituição tem o dever de oferecer tais como escolarização,

profissionalização, lazer, cultura, entre outras. Tão importante quanto esse incremento, as parcerias devem ser sólidas e não voláteis, como apontou um dos sujeitos entrevistados, e permanecer independentemente da gestão que está à frente da instituição em diferentes momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após transcorrer as páginas desta dissertação de mestrado, buscaremos apresentar ao leitor a justaposição dos diversos elementos que compuseram este estudo, o conhecimento agregado assim como nossa posição sobre os achados que emergiram da pesquisa, atentando sempre para a complexidade dos fenômenos que envolvem a socioeducação.

A pesquisa teve como objeto central a análise dos aspectos democráticos da gestão das unidades de privação de liberdade da região 1 do Paraná. O percurso teórico e documental traçado nos permitiu ponderar sobre as informações coletadas empiricamente, reforçando a importância do objeto de estudo e localizando-o como eixo fulcral da execução das medidas socioeducativas

A apresentação dos pressupostos filosófico-políticos do Estado moderno buscou a compreensão das explicações de diferentes autores para identificarmos o que motiva os homens a estabelecerem uma autoridade que tem como função reger as relações humanas. Esse conhecimento demonstrou o mérito de retornarmos aos clássicos para compreendermos a contemporaneidade, tendo em vista a influência de tais ideias no pensamento atual. O estudo evidenciou, por exemplo, a presença dos ideais do contratualismo na constituição do Estado brasileiro. Notamos que noções elaboradas por Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx e Gramsci são muito atuais para que possamos compreender nosso objeto de pesquisa.

Como exemplo, podemos resgatar a guerra de todos contra todos, de Hobbes, nas características de funcionamento da criminalidade; a exclusão social daqueles que não são proprietários com as ideias de Locke; os ideais rousseauianos como pilares da atual noção de democracia; a institucionalização da violência, de Hegel, pode ser visualizada na relação dos adolescentes autores de atos infracionais com a ordem social; a imperiosa necessidade de se promover a emancipação social desses adolescentes, noção defendida por Marx; e a ideia de Estado ampliado, de Gramsci, que é muito atual para pensarmos a inserção da sociedade civil em espaços de decisão das políticas públicas. Foram diversas as correlações encontradas entre as ideias presentes na sociedade desde o século XVI e as noções e práticas atuais.

A discussão sobre democracia permitiu identificarmos que há várias perspectivas democráticas modernas que vão desde as liberais até as substantivas, e que há diferenças significativas entre elas quanto à participação efetiva nas decisões

políticas. Na democracia elitista, por exemplo, a participação da população nas decisões é praticamente nula, configurando-se como um formalismo de regras, em que a participação se limita à escolha de representantes para que estes tomem as decisões. As democracias participativas e deliberativas já pressupõem maior participação nas decisões políticas, criando espaços de debate e deliberação que se configuram como importantes espaços de aprendizado democrático e reflexão crítica sobre as questões sociais presentes na sociedade. A democracia substantiva requer uma condição de igualdade entre os participantes para que a democratização ocorra, ou seja, considera as desigualdades sociais para pensarmos a democracia; é necessário que diferentes segmentos da população sejam inseridos no debate, que minorias também possam estar representadas e que a condição de participação de todos os representantes seja realizada a partir da igualdade substantiva, que só pode ser alcançada em uma sociedade que promova a emancipação social.

Quanto à reflexão sobre a democracia no Brasil, vimos a influência da história da formação do Estado brasileiro, de aculturação, do genocídio da população originária, de espoliação das riquezas naturais, do longo período de escravidão, do conservadorismo e patrimonialismo, do período da ditadura militar, entre outros, que marcaram, de forma decisiva, o processo de redemocratização no país, bem como a emergência e avanço da contrarreforma neoliberal. Da mesma forma, esses aspectos se expressam na conjuntura política atual, que vem enfraquecendo nossos instrumentos democráticos institucionalizados, e, com isso, surge a imperiosa necessidade de fomentarmos a reflexão crítica nos cidadãos e promovermos a quebra dos grilhões ideológicos que nos aprisionam enquanto sociedade.

Discutimos também os conceitos de políticas públicas, gestão pública, gestão democrática e a importância da participação social dentro desses espaços públicos como fomento da elevação cultural democrática nos cidadãos, de aproximação com as políticas públicas e consequente aprendizado político e participativo. Passamos, então, a compreender a socioeducação à luz desses aspectos e de seus marcos legais e conceituais para depois esboçarmos a respeito da institucionalização da gestão democrática nos CENSES do Paraná, identificando os instrumentos e espaços institucionais que materializam essa perspectiva nas unidades paranaenses. Este percurso teórico nos levou à conclusão de que o desenvolvimento da democracia participativa dentro dos Centros de Socioeducação tem papel essencial para a transformação social almejada com a aplicação da medida de internação, pois se

apresenta como uma experiência que permite aos participantes melhor preparação psicológica para participações políticas futuras em seu contexto comunitário, desenvolvendo, com isso, a cidadania, a conexão social destes e potencializando, assim, a possibilidade de transformar sua relação com a ordem societária.

O arcabouço teórico e documental deslindado nestas páginas nos permitiu olhar para os dados empíricos de forma aprofundada e concluir que a gestão democrática é central para a execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade em vários aspectos. Identificamos, por exemplo, que o texto da CF/88 e o movimento social pela redemocratização no Brasil influenciaram as primeiras reflexões e esforços na normatização da execução das medidas socioeducativas, e, com isso, os princípios democráticos foram incorporados para se pensar as práticas. A resolução do CONANDA nº 119, primeiro documento que esboçou diretrizes para o sistema socioeducativo brasileiro, estabelece o parâmetro da gestão democrática e participativa para os programas socioeducativos.

À medida em que avançamos, esses princípios se mantiveram tanto nas produções teóricas de diferentes autores, Paraná (2006), Paraná (2013), Silva *et al.* (2018), Zeneratti e Costa (2018), bem como nos documentos legais e normativos, o que nos leva a concluir pela importância dos aspectos democráticos da socioeducação. Não obstante, os achados da pesquisa demonstram que os instrumentos e espaços democráticos instituídos pelas normativas estão subutilizados, com participação residual de adolescentes e praticamente nula de familiares, havendo um núcleo de maior participação concentrado entre equipe de segurança, equipe técnica e direção, mas ainda com centralização das decisões na gestão das unidades.

Em relação aos instrumentos de gestão, as orientações normativas estabelecem que sejam construídos democraticamente pelas instituições, tal como asseverado por Silva *et al.* (2018), por meio de um amplo e detalhado debate da comunidade socioeducativa. Contudo, verificamos que adolescentes, familiares e parceiros externos praticamente não participam do processo de construção desses instrumentos. Diversos autores, tais como Bento (2011), Yazbek (2004) e Luiz (2005), apontam para o aprendizado que a experiência dos usuários dos serviços pode trazer para a equipe e instituição, para que o trabalho executado reflita de fato as suas necessidades, a partir do conhecimento da demanda por eles trazida. Da mesma forma, a participação promove a inclusão e o protagonismo da população dentro das

estruturas do Estado, permite a construção de uma nova relação entre Estado e sociedade e promove a democratização da socioeducação.

Os dados revelaram igualmente tendência a se resgatar a tradição e costumes construídos em determinada unidade, transpondo-a para outra unidade de forma a remeter à perspectiva democrática de característica elitista e formal dos modelos de Weber e Schumpeter. Assinalamos que essa estratégia fragiliza a construção da identidade da unidade e, com isso, o trabalho em equipe. Outra informação relevante diz respeito à preponderância de participação da equipe técnica em relação à equipe de segurança, indicando o entendimento de que se deve priorizar a participação pelo conhecimento técnico da profissão, denotando novamente uma compreensão elitista de democracia. Defendemos que a participação deve ser plural, visando a condições de igualdade substantiva; para tanto, a formação dos servidores em uma perspectiva democrática, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo, é essencial, fomentando a participação com qualidade dos agentes de segurança socioeducativos. Por fim, evidenciamos a necessidade de padronização dos processos de participação, tendo em vista que verificamos uma participação setorializada, fragmentada e sem alinhamento conceitual nas unidades pesquisadas.

Considerando os espaços de análise, debate e deliberações, novamente observamos a ausência de participação de adolescentes, familiares e parceiros externos, assim como notamos que a maioria deles está subutilizada pelos gestores e equipes, não há alinhamento conceitual em relação a eles, pois cada unidade tem uma forma de compreendê-los, a sua função e fazem uso conforme os entendem ou não os utilizam. Um único espaço emergiu como utilizado com regularidade por todos os entrevistados, sendo ele o conselho disciplinar. Ressaltamos a singularidade deste, por se tratar de espaço para definição de aplicação de medida disciplinar aos adolescentes que infringem regra institucional e foi apresentado pelos sujeitos da pesquisa como instrumento burocratizado, de pura formalidade e de aparência democrática, que tem como função restringir a participação de adolescentes em certas atividades durante um período de tempo determinado, de caráter punitivista, com poucas reflexões sociopedagógicas e restaurativas. As comissões temáticas foram o espaço que se destacou positivamente, retratado como de verdadeira participação de todos os setores, de construção coletiva das equipes. Os entrevistados demonstraram entusiasmo com os resultados produzidos nesses espaços e relataram descentralização do poder institucional e socialização das decisões.

Desses registros, depreendemos que a ausência de alinhamento indica a necessidade de criação de parâmetros institucionais para esses espaços assegurando os princípios democráticos participativos e a inclusão da participação de adolescentes, familiares e parceiros externos. O retrato do conselho disciplinar é indicativo da necessidade de formação ético-política para que a equipe avance na compreensão da participação e da democratização dos processos de gestão, assim como no entendimento de que a construção dos argumentos para o debate deve imperiosamente estar alinhada com os direitos fundamentais dos adolescentes. Da mesma forma, a descrição feita das comissões temáticas aponta para a potencialidade dos espaços constituídos formalmente e conceitualmente para o diálogo, construção coletiva, participação plural, de aprendizado democrático. Sobre a participação nesses espaços, foi possível identificarmos, nos relatos dos entrevistados, entusiasmo, alegria, sentimento de pertença, de valorização do trabalho. Uma vivacidade que não verificamos em nenhum outro momento, devendo, portanto, ser explorada pelos gestores.

Considerando os processos de tomada de decisão e a participação dos diferentes sujeitos dentro do contexto institucional, a gestão colegiada ocorre de maneira residual, na opinião dos trabalhadores, e acontece primariamente pela força e não pelo consenso. Os gestores divergem dessa visão, entendem que há a busca pelo diálogo, construção coletiva e consenso na maioria das decisões. Sobre a participação dos diferentes atores nas tomadas de decisão, notamos que as informações corroboram a análise tanto dos instrumentos de gestão quanto sobre os espaços de decisão colegiada, visto que a participação de adolescentes, familiares e membros externos é praticamente nula. A equipe socioeducativa participa mais das decisões, contudo chamou a atenção que, em uma das unidades, tanto a equipe técnica quanto a equipe de segurança concordam que a socialização das decisões institucionais é residual; diferentemente, a direção entende que há diálogo do que é possível com a equipe. Uma experiência ganhou relevo por efetivar a participação dos adolescentes na elaboração das normas da casa em que permanecem - ainda que seja uma experiência segmentada, é algo que não passa despercebido em um cenário tão árido de participação.

A respeito da socialização das decisões institucionais e participação, diferentes autores como Bento (2006), Souza Filho (2011), Luiz (2006), Pateman (1992) concordam que a utilização dessa estratégia torna os processos mais democráticos,

eficientes, contribui para a construção da identidade institucional, aproxima a administração pública das demandas dos usuários do serviço, traz aprendizado democrático para todos e desenvolve reflexões críticas e conectadas com a realidade social, favorecendo a promoção da cidadania. Da mesma forma, encontramos, nas normativas estaduais tais como Cadernos do IASP, Cadernos de Socioeducação, resolução nº 44, entre outros, a preconização das decisões colegiadas e a construção do consenso.

Desse modo, vemos a necessidade de se criar normas que estabeleçam diretrizes mais específicas para a efetivação da gestão democrática, instituindo-se critérios para a tomada de decisões institucionais, incluindo-se adolescentes, familiares e parceiros externos nos espaços de decisões colegiadas como forma de se enfrentar a fragilização dos aspectos democráticos e participativo. Já a centralidade das decisões na figura do gestor e a utilização do espaço de participação para legitimação de decisões anteriormente tomadas devem ser enfrentadas com formação ético-política e formação humana para os servidores. O Estado deve se colocar como educador, na perspectiva gramsciana, construindo o consenso no interior das unidades, fundamentando a garantia de direitos dos adolescentes, integrando a sociedade civil e se ampliando, formando opiniões e ideias, que, quando disseminadas, favorecem a compreensão da sociedade em relação às normas e leis em vigor.

Não é prudente, diante de questões tão complexas como é o caso da medida socioeducativa de privação de liberdade, deixar as equipes sem critérios objetivos de gestão democrática. Há o risco de se contar apenas com o perfil do gestor, vez que pode acontecer de haver gestores que não têm o perfil de liderança democrática e, neste caso, a unidade vigorar autoritariamente. É necessário que o Estado aja tanto na forma, estabelecendo regramentos, disciplina, quanto no conteúdo, promovendo reflexões ético-políticas para que todos no âmbito institucional possam adquirir atitudes democráticas, por meio da educação. É esta que pode promover a elevação de consciência e a criação da cultura democrática dentro das instituições, fomentando a saída dos sujeitos da sua posição egoísta, preocupados com os aspectos individuais e econômicos e alcançando uma reflexão ético-política de olhar para o coletivo, para o social. As formações não podem ser apenas teóricas e técnicas, elas devem ser formações éticas, elemento fundamental para se pensar a coletividade.

Nesse cenário de sequidão, as consequências para a equipe socioeducativa também se expressaram nas entrevistas, no pouco envolvimento das equipes com o processo participativo, no sentimento de conforto com a ausência dos espaços de análise e deliberação, abrindo-se mão deles e retratando o desvanecimento da democracia no CENSE. A criação de regramento institucional robusto pode reverter essa situação, tal como nos ensinam Levitski e Ziblatt (2018) sobre a morte da democracia.

Outra informação valiosa que surgiu na pesquisa é a valorização da participação do adolescente e da família deste nos assuntos que dizem respeito ao processo socioeducativo daquele, com isso, é relevante assinalarmos o que essa perspectiva de trabalho ensina para eles. O que depreendemos é que a valorização está posta na atenção aos interesses individuais, reforçando o ideal neoliberal, quando deveríamos evidenciar, para esses adolescentes, a importância de pensar as questões coletivas, que envolvem todos, que trazem reflexo para todos e, portanto, o valor da participação nas questões sociais, nas regras institucionais, o que lhes ensinaria cidadania e democracia e pensarem para a coletividade. Há, neste ponto, uma potente ação de transformação social a ser iniciada nos Centros de Socioeducação.

Esta pesquisa também lançou o olhar para a participação do CENSE nos espaços das políticas públicas, ou seja, o quanto é possível se sair da instituição de privação de liberdade e dialogar com a comunidade. Considerando esse aspecto, verificamos que esse movimento também é residual nos CENSES. Nos relatos de participação eventual, o setor que mais participa é o técnico, contudo tivemos relatos de participação de adolescentes nos espaços de controle social, o que representa um importante movimento para as instituições na direção da democracia. Esse dado denota que se trata de um espaço a ser explorado e conquistado para o fortalecimento da articulação com diferentes políticas locais, democratizando a socioeducação e consolidando a execução desta no município em que está inserida.

Em relação à presença da sociedade civil dentro das unidades socioeducativas, vimos que setores tradicionais, tais como igrejas e universidades, desenvolvem ações com os adolescentes inseridos no sistema. Há também outras experiências isoladas, de ações da Secretaria Municipal de Saúde, editora de livros, Liceu do Ofício, trabalhos voluntários e entidades de cunho religioso estão presentes em todas as unidades pesquisadas. A abertura dos CENSES para inserção de atividades da

sociedade civil demonstra o reconhecimento da sua incompletude institucional, nesse sentido, entendemos que esse acesso é fundamental para a saúde da instituição. Entretanto, essas atividades promovidas por parceiros externos devem desempenhar função diversa daquelas que cabe a própria instituição promover tais como escolarização, profissionalização, lazer, cultura, entre outras. As parcerias devem ser sólidas e permanecer independentes de gestão.

A partir de todos os aspectos apresentados, cabe-nos agora fazer indicações de natureza prática para a gestão democrática da socioeducação:

- é imperativa a construção de parâmetros normativos para a gestão democrática;
- os parâmetros devem assegurar a participação de adolescentes, familiares, membros externos à comunidade socioeducativa, além dos diferentes setores da unidade, na construção dos instrumentos de gestão, nos espaços de análise, debate e deliberação, nos processos de tomada de decisão e em espaços de decisão das políticas públicas;
- os parâmetros devem estabelecer critérios para a tomada de decisão, incluindo os atores do sistema socioeducativo;
- deve-se realizar formação que aborde a perspectiva democrática, que atenda tanto à forma quando ao conteúdo democrático;
- deve haver formação ético-política fortalecendo debates pautados em argumentos alinhados aos direitos fundamentais dos adolescentes, de modo a elevar a consciência e fomentar uma cultura democrática;
- deve-se valorizar a participação do adolescente e familiares nas decisões institucionais, considerando a capacidade destas de fazê-los refletir sobre questões que envolvem todos e a comunidade, ensinando cidadania e democracia e a pensarem para a coletividade;
- deve-se transformar o modelo democrático atualmente presente nas unidades socioeducativas de elitista e pluralista para uma democracia participativa, visando, no futuro, à emergência de uma democracia substantiva.

Iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre a existência de democracia no “chão da fábrica” da socioeducação e, após deslinde, podemos concluir que a

democracia que ainda sobrevive nos CENSES é uma democracia elitista, por vezes pluralista, que centraliza o poder em alguns poucos representantes e que está desvanecendo, secando. Encontramos um chão árido de participação democrática, contudo também observamos alegria e vivacidade nos poucos momentos de envolvimento e participação do “chão da fábrica” indicando a capacidade nutritiva e substancial desta. Mais ainda, vimos, com esta dissertação, que a democratização das unidades socioeducativas apresenta grande potencial transformador da realidade do seu “chão de fábrica”, tanto para a equipe quanto para adolescentes e familiares. A pesquisa apresenta argumentos sólidos, sustentados em diversos autores, e, principalmente, está em sintonia com o que rege a Carta Magna, inspiração dos atores que, no início da socioeducação, se debruçaram sobre a sua normatização. É sobre este alicerce que sustentamos o posicionamento pelo fomento, normatização e formação para uma democracia participativa, robusta e substantiva nos Centros de Socioeducação do Paraná.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Las antinomias de Antonio Gramsci**: Estado y revolución em ocidente. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

ALIAGA, Luciana Gramsci e a democracia nos Cadernos do cárcere: a crítica à teoria das elites. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 42, p 27-46, 2016

AMBRÓZIO, Karina S. *et al.* O trabalho com as famílias na socioeducação. *In: Cadernos de Socioeducação*: bases teórico-metodológicas da socioeducação. Curitiba: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova**, São Paulo n. 50, p. 25-46, 2000 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 out. 2020.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sergio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. **Dados** Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, pág. 703-728, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas Latino-Americanos. Disponível em: https://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossi/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. V. 2. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine. Estado no capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. *In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E.; LIMA, R. L. (org.) Marxismo, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2018.

BENTO, Leonardo V. **Governança e governabilidade na reforma do Estado**: entre eficiência e democratização. Barueri: Manole, 2003.

BICCA, Renato D. Efetivação de direitos, cultura política e participação: possibilidades e limites do exercício controle social no conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente de Porto Alegre. *In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA*, 2015, Porto Alegre: UFRS, 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/4.-BICCA-Renato-Dutra-Cultura-pol%C3%ADtica-e-representa%C3%A7%C3%A3o-no-Conselho-Municipal-de-Direitos-da-Crian%C3%A7a-e-do-Adolescente-de-Porto-Alegre-entre-avan%C3%A7os-e-impasses-na-gest%C3%A3o-de-pol%C3%ADticas-p%C3%BAbl.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORON, Atílio A. Filosofia Política e Crítica da Sociedade Burguesa: O legado Teórico de Karl Marx. *In*: BORON, Atílio A.(org.) **Teoria Política Moderna**. São Paulo: Editora Unifesp, 2017.

BOSCHETTI, Ivanete. Políticas de desenvolvimento econômico e implicações para as políticas sociais. **Revista Ser Social**, Brasília: UNB, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul-dez, 2013.

BRAGANTINI, Gilmar; NARA, Érika; SOARES, Lidyana. O conselho disciplinar como ferramenta educativa. *In*: SILVA, A. S. *et al.* (org.) **Cadernos de Socioeducação**: bases teórico-metodológicas da socioeducação. Curitiba: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

BRANDÃO, Gildo M. Hegel: o Estado como realização histórica da liberdade. *In*: WEFFORT, Francisco C. (org.). **Os clássicos da política**, 2. São Paulo: ed. Ática, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 de Jul. de 1990.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei 1627/2007**: Dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente, em razão de ato infracional, altera dispositivos da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=483743&filename=Tramitacao-PL+1627/2007 . Acesso em: 06/12/19.

BRASIL. **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 adolescentes que pratiquem ato infracional. D.O.U de 19.01.2012.

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

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

CASTRO, Jorge A.; RIBEIRO, José Aparecido C. Políticas Sociais e a Constituição de 1988: Conquistas e desafios. *In*: Ipea. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Vinte anos da Constituição Federal**. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4135/1/bps_17_introducao.pdf Acesso em: 25 out 2020.

CASTRO, Jorge A. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. Especial, p. 1011-1042, dez. 2012.

CEGOV. **Pesquisa de Avaliação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília/Porto Alegre: CEGOV/PNUD/BRA, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_151.pdf Acesso em: 24 abr 2021

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Aula Magna: o que é democracia? *In*: **Como lidar com os efeitos psicossociais da violência**. Florianópolis, UFSC, 15 ago 2016. Disponível em: https://clnicasdotestemunhosc.weebly.com/uploads/6/0/0/8/60089183/aula_magna_de_marilena_chau%C3%AD-o_que_%C3%A9_democracia_1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

CHICARELI, Semírames. **Pastoral Carcerária: participação política e direitos humanos**. 2015. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015

CONANDA. **Resolução nº. 113 de 19 de Abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento ao Sistema de Garantia da Criança e do Adolescente.

CONANDA. **Resolução nº. 119 de 11 de Dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

CONANDA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: CONANDA, 2006b. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

COSTA, Ana Ligia B.; C, Paulo F. PSICOLOGIA E DIREITO: Um Diálogo Possível A Partir da Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade. *In*: RODRIGUES FILHO, L. F.; COSTA, I. G. (Org.). **Direito e Psicologia: o sujeito em inclusão**. 1. ed. Curitiba: Instituto Memória, 2016.

COSTA, Lucia C. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Ricardo P.; GUEDES, Oleigna S. As expressões das prisões no mundo do capital. **Argumentum**, v. 9, n. 2, p. 108-119, 2017.

COSTA, Ricardo P.; ZENERATTI, Fábio L. A operacionalização da gestão democrática na socioeducação. *In*: SILVA, A. S. *et al.* (org.) **Cadernos de Socioeducação**: gestão pública do sistema socioeducativo. Curitiba: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

COSTA, Ricardo P. **O trabalho do agente de segurança socioeducativo na socioeducação: processo de estranhamento e alienação na construção de uma identidade profissional**. 2020. Tese. (Doutorado em Serviço Social e Política Social). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2020.

COSSETIN, Márcia. Proposta político pedagógica na socioeducação: a busca pela superação da mera adaptação social. *In*: SILVA, A. S. *et al.* (org.) **Cadernos de Socioeducação**: bases teórico-metodológicas da socioeducação. Curitiba: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

COUTINHO, Carlos N. Democracia como valor universal. *In*: SILVEIRA, E. *et al.* **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

COUTINHO, Carlos N. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992

COUTINHO, Carlos N. Cidadania e Modernidade. **Perspectivas**. São Paulo, v.22, p. 41-59, 1999.

COUTINHO, Carlos N. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Edite P; CUNHA, Eleonora S. M. Políticas Públicas Sociais. *In*: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; UDE, V. (org.) **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2003.

DAHL, Robert. **Poliarquia**: participação e oposição. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2005.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DAGNINO, Renato P. **Planejamento estratégico governamental**. Florianópolis: Departamento das Ciências da Administração/UFSC [Brasília]: CAPES: UAB, 2009

DRI, Rubén R. A filosofia do Estado ético. A concepção hegeliana do Estado. *In*: BORON, Atílio A.(org.) **Teoria Política Moderna**. São Paulo: Editora Unifesp, 2017.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia: apontamentos do debate liberal e marxista. **Emancipação**. v. 112, ano 10, p. 289-300. Ponta Grossa, 2012.

ENGEPLUS. **Parceria inédita avança com projeto inovador para o sistema socioeducativo de Santa Catarina**. 21-02-2021. Disponível em: <http://www.engeplus.com.br/noticia/geral/2021/parceria-inedita-avanca-com-projeto-inovador-para-o-sistema-socioeducativo-de-santa-catarina> Acesso em: 23-04-2021

FALEIROS, Vicente. P. Infância e processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **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.

FARIAS, Ana Lizete. **O mal-estar na crise ambiental: uma contribuição da psicanálise à educação ambiental**. 2020. Tese. (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FLECK, Amaro. O conceito de fetichismo na obra marxiana: uma tentativa de interpretação. **ethic@ - An international Journal for Moral Philosophy**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 141-158, ago. 2012. ISSN 1677-2954. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2012v11n1p141>>. Acesso em: 24 set. 2020.

FLEURY, Sonia. Do welfare ao warfare state. **Le Monde Diplomatique Brasil**, v. 6, n. 67, p. 8-9, 2013.

FRASSETO, Flavio A., GUARÁ, Isa Maria F. R., BOTARELLI, Adalberto., BARONE, Rosa Elisa M. Gênese e desdobramentos da Lei 12594/2012: reflexos na ação socioeducativa. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, online, v. 6, p. 29-46, 2012

GASPARDO, Murilo. Democracia participativa e experimentalismo democrático em tempos sombrios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 92, pág. 65-88, abril de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000100065&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2020.

GAZETA DO POVO. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/atendimento-a-menores-infratores-pode-dar-premio-ao-pr-b6v3efp8es4t8utus63elqt72/> Acesso em: 10 out. 2020

Gil, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Fernanda S. **Rousseau – Democracia e Representação**. 2006. 105 f. Dissertação. (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GORENDER, Jacob. Coerção e consenso na política. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 3, p. 52-66, 1988.

GUEDES, Oleigna. e SILVA, Silmara C. Aspectos do Contratualismo Clássico na Formulação do Ideário do Estado Moderno: subsídios para análise do pensamento contemporâneo. **Emancipação**. Ponta Grossa, v.13 n. Especial: 133-143, 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao> Acesso em 20 mar. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V. 3

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b. V. 4.

HABERMAS, Jünger. **Direito e democracia: entre a facticidade e validade, volume II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HEGEL, George W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte: Ed. Paidéia, 1987.

HOBBS, Thomas. A. **O Leviathan**. São Paulo: Abril cultural, 1979.

HOBSBAWM, Eric. et. Al. **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. V. 1.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios**. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: rendimentos de todas as fontes 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101559_informativo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

KERSTENETZKY, Célia L. **O Estado do Bem-Estar Social na Idade da Razão: a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324805251_KERSTENETZKY_Celia_-

O Estado do Bem-Estar Social na Idade da Razão 2012. Acesso em: 01 nov. 2020.

LIMA, Ricardo R. A. Gramsci e a democracia operária. **Anais** [...]. São Paulo, julho, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308185858_ARQUIVO_GramscieaDemocraciadosConselhosdeFabrica-RicardoRALima-Anpuh2011.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

LOCKE, Jhon. **Segundo tratado do governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LÖWY, Michael. Da tragédia a farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINGS, I. DORIA, K. CLETO, M. (org.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUBENOW, Jorge Adriano. Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos obrigados. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 51, n. 121, pág. 227-258, junho de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2010000100012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 16 out. 2020.

LUIZ, Danuta E. C. **Rupturas moleculares emancipatórias**: a potencialidade da prática do serviço social. Tese de doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2005.

MARQUES, Carlos H. Nota Introdutória. *In*: MARX, K. **A Comuna de Paris**. Goiania: Edições Enfrentamento, 2020 Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MV3xDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=comuna+de+paris&ots=jYS_8uq9Tm&sig=vFtFCGy7eAeDKDMucfLBfKwnbl4#v=onepage&q=comuna%20de%20paris&f=false Acesso em: 07 out. 2020.

MARX, Karl. **A questão judaica**. LusoSofia: press, 1989. Disponível em: http://dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_marx_questao_judaica.pdf Acesso em: 25 set. 2020.

MARX, Karl. ENGELS, Frederich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

MASCARO, Alysson L. Dinâmica da crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro. **Margem Esquerda**, n. 32, p. 25-32, maio, 2019.

MEDICI, Rita. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Rev. Sociologia Política**, Curitiba, v.29, p. 31-34, nov. 2007.

MÉNDEZ, Emilio García. Evolución histórica Del derecho de La infância: Por que uma história de lós derechos de La infância? *In*: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (org.). **Justiça, adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

MÉSZÁROS, István. Igualdade substantiva e democracia substantiva. **Revista Margem a Esquerda – Ensaio Marxistas**. São Paulo: Boitempo, 2015. v. 25. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/12/19/meszaros-igualdade-substantiva-e-democracia-substantiva/>. Acesso em: 16 out 2020.

NASCIMENTO, Milton. M. Rousseau: da servidão à liberdade. *In*: WEFFORT, Francisco C. (org.). **Os clássicos da política**. V. 1. São Paulo: ed. Ática, 2001.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. *In*: **III Encontro Internacional Civilização e Barbárie**. Serpa, 2010. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf> . Acesso em: 20 nov 2021. (2010)

NOGUEIRA, Marco. A. Socialismo e democracia no marxismo de Carlos Nelson Coutinho (1943-2012). **Lua Nova**, São Paulo, v. 88, p. 11-21, 2013

OXFAM. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras 2018. Disponível em: <http://materiais.oxfam.org.br/ddd6eb4b12df46d65588>. Acesso em: 13 nov. 2020.

PALUDO, Conceição, SANTOS, Magda G. C. dos, & TADDEI, Paulo. E. D. (2019). Atualidade brasileira: a democracia substantiva e a pedagogia do oprimido. **Educação**, Porto Alegre, v.42, n.3, p. 396-407, set./dez. 2019.

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **Cadernos do IASP**: Gestão de Centros de Socioeducação. Curitiba: IASP, 2006.

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **Cadernos do IASP**: Práticas de Socioeducação. Curitiba: IASP, 2007.

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

PARANÁ. **Resolução nº 44/2016**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, 2016. Disponível em: http://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/resolucaodocodigoenormasdease_2.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

PASTORAL CARCERÁRIA. **Relatório sobre tortura**: uma experiência de monitoramento dos locais de detenção para prevenção da tortura. São Paulo: Paulus, 2010. Disponível em: https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/01/relatorio-relatorio_tortura_2010.pdf Acesso em: 24 ago. 2021

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEIXOTO, Roberto B. **A gestão de execução de medidas socioeducativas no Estado do Paraná: uma política pública em construção**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Organizações e Desenvolvimentos). FAE Centro Universitário: Curitiba, 2011.

PEIXOTO, Roberto B. **Socioeducação e violação de direitos: o simulacro do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) no Brasil do século XXI**. 2016. Tese. (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas e questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PERMINIO, Henrique B. *et al.* Política Nacional de Atenção Integral a Saúde de Adolescentes Privados de Liberdade: uma análise de sua implementação. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2018, v.23, n.9 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v23n9/1413-8123-csc-23-09-2859.pdf> Acesso em: 23 abr 2021.

PIZZATTO, Kelys. C.; MORESCO, Liliane. Fase II - estudo de caso: conhecer para planejar. *In*: SILVA, Alexsandro. S. *et al.* (org.) **Cadernos de Socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação**. Curitiba: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RAICHELIS, Raquel. A relação entre os Conselhos e os movimentos sociais. *In*: SOUTO, Anna Luiza S.; PAZ, Rosângela. Seminário Articulação entre os Conselhos Municipais: **Anais** [...]. Série 2, n. 12, p. 21-30. São Paulo: Instituto Polis/PUCSP, 2003.

RAICHELIS, Raquel. Democratizar a gestão das políticas sociais: um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil. *In*: MOTTA, Ana Elizabeth *et al.* (org.) **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-4.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

RAMALHO, Néelson Alves. Processos de globalização e problemas emergentes: implicações para o Serviço Social contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p.345-368, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2020.

RIZZINI, Irene Reflexões Sobre Pesquisa Histórica com base de los Ideias e Práticas Sobre a Assistência à infância no Brasil na Passagem do Século XIX o para o XX. *In*: **Congresso Internacional de Pedagogia Social, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo**, 2006. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100019&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 18 mai. 2019.

RIZZINI, Irene. RIZZINI, Irma **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio; ou, Da Educação**. (3ª ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. (3ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

RUA, Maria G. **Políticas Públicas**. (3ªed). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB: 2014.

RUIZ, Jefferson. L. S. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAHD, Luiz Felipe N. A. S. A noção de liberdade no Emílio de Rousseau. **Transformação**, São Paulo v.28, p. 109-118, 2005

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada**. I. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada**. II. São Paulo: Editora Ática, 1994b.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLESENER, Anita H. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub>. Acesso em: 23 out. 2020.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. São Paulo: Unesp, 2017.

SILVA, Maria Abadía. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v.11, n.21, p. 255-264, jul./-dez. 2005.

SILVA, Nilcea Moreno. **Documento técnico contendo informações sobre a escolarização, educação profissional e atendimento à saúde no SINASE, em todas as Unidades da Federação do SINASE entre os anos de 2014 - 2017**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

SILVA, Nilcea Moreno. **Levantamento Anual SINASE 2017**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf> Acesso em: 23 abr 2021.

SILVA, Silmara C. Continuidades e rupturas da correlação de forças políticas democráticas no Brasil recente: uma análise a partir do conceito gramsciano de revolução passiva. *In*: ROMANO, Silvina M.; PARRA, Ibán D. (Eds.) **América Latina, dilemas e desafios** - reflexiones sobre la deriva de los gobiernos progresistas. Cádiz: Editorial UCA, 2019.

SILVA, Alexsandro S. *et al.* A gestão das unidades socioeducativas. *In*: SILVA, Alexandro Silva *et al.* (org.) **Cadernos de Socioeducação**: gestão pública do sistema socioeducativo. Curitiba: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

SILVA, Enid, GUERESI, Simone. **Texto para Discussão nº 979 Adolescentes em Conflito com a Lei: Situação do Atendimento Institucional no Brasil**. 2003; 103. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4548 Acesso em: 23 abr 2021.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katalisys**, Florianópolis, v.12 n.1 p. 41-49 jan./jun. 2009.

SIQUEIRA, Mirele. H. Gramsci e os conselhos de fábrica: notas a partir dos escritos pré-carcerários. **Revista Alamedas**, v.5, n.1, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/17097>. Acesso em: 18 out. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA FILHO, Rodrigo. **Gestão pública e democracia**: a burocracia em questão. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. *In*: DAGNINO, Evelina. (org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VÁRNAGY, Tomás. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. *In*: BORON, Atílio (Org.). **Filosofia política moderna**. São Paulo: Editora Unifesp, 2017.

VASCONCELOS, Kathleen. E. L.; SILVA, Mauricélia C.; SCHMALLER, Valdilen. P. V. (RE) visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Rev. katálisis**, Florianópolis, v.16, n.1, p. 82-90, June 2013 disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802013000100009>. Acesso 12/09/2020. Acesso em 01 set. 2020.

VERONSE, Josiane R.P., LIMA, Fernanda S. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): Breves Considerações. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, online, v. 1, p. 29-46, 2009

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

VOLPI, Mario (org.) **O adolescente e o ato infracional**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

WEFFORT, Francisco. C. Marx, política e revolução. *In*: WEFFORT, F. C. (org.). **Os clássicos da política**. 2. São Paulo: ed. Ática, 2001.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

ZANELLA, Maria Nilvane. **A perspectiva da ONU sobre o menor, o infrator, o delinquente e o adolescente em conflito com a lei: as políticas de socioeducação**. 2014 Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Dos fundamentos ideológicos da institucionalização de menores aos fundamentos econômicos da desinstitucionalização de crianças e adolescentes: a extinção da FUNABEM como solução neoliberal**. 2018 Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

ZANELLA, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo. P. A construção do projeto político-pedagógico da socioeducação. *In*: SILVA, Alexsandro S. *et al.* (org.) **Cadernos de Socioeducação**: bases teórico-metodológicas da socioeducação. Curitiba: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE PESQUISA**FORMULÁRIO DE PESQUISA**

1 – A Unidade possui um projeto político pedagógico?

() não

() sim

Quando foi atualizado pela última vez?

2 – A Unidade possui um Regimento Interno?

() não

() sim

Quando foi atualizado pela última vez?

3 – A Unidade possui um plano de ação/planejamento de gestão/ planejamento estratégico?

() não

() sim

Quando foi atualizado pela última vez?

4 – A Unidade possui documento de normas disciplinares?

() não

() sim

Quando foi atualizado pela última vez?

5 – A Unidade possui código de conduta funcional?

() não

() sim

Quando foi atualizado pela última vez?

6 – A Unidade utiliza formulários de controle na rotina da instituição?

() não

() sim

Quais?

Formulário de entrada () sim () não - Desde quando utiliza? _____

Formulário de saída () sim () não - Desde quando utiliza? _____

Formulário de adolescente () sim () não - Desde quando utiliza? _____

Formulário de atividades () sim () não - Desde quando utiliza? _____

Formulário de deslocamento () sim () não - Desde quando utiliza? _____

Formulário de atendimento () sim () não - Desde quando utiliza? _____

Outros: _____

7 – A Unidade realiza assembleias?

() não

() sim -

Frequência:

Duração:

Participantes:

São deliberativas ou consultivas:

Quais são as pautas recorrentes:

Qual foi a última realizada:

8 – A Unidade institui comissões temáticas para resolução de questões?

() não

() sim -

Frequência:

Duração:

Participantes:

São deliberativas ou consultivas:

Quais são as pautas recorrentes:

Qual foi a última realizada:

9 – São realizadas reuniões de equipe com a direção da unidade?

() não

() sim -

Frequência:

Duração:

Participantes:

São deliberativas ou consultivas:

Quais são as pautas recorrentes:

10 – São realizadas reuniões da equipe de agentes de segurança socioeducativos?

() não

() sim -

Frequência:

Duração:

Participantes:

São deliberativas ou consultivas:

Quais são as pautas recorrentes:

11 – São realizadas reuniões da equipe técnica?

() não

() sim -

Frequência:

Duração:

Participantes:

São deliberativas ou consultivas:

Quais são as pautas recorrentes:

12 – A unidade possui espaço de gestão colegiada para tomada de decisões?

Se sim,

() não

() sim

Frequência:

Duração:

Participantes:

São deliberativas ou consultivas:

Quais são as pautas recorrentes:

Qual/quais é/são esse(s) espaço(s):

13 – A unidade elabora cronograma de atividades?

() não

() sim

Quem é/são responsável/is:

14 – A unidade realiza Conselho Disciplinar?

() não

() sim

Frequência:

Duração:

Participantes:

É deliberativo ou consultivo:

15 – A unidade realiza estudo de caso?

() não

() sim

Em quais situações?

Participantes:

É deliberativo ou consultivo:

16 – A unidade realiza o Plano Individual de Atendimento - PIA?

() não

() sim

Quem _____ participa _____ da _____ elaboração:

17 – Os adolescentes possuem representação nos espaços de tomada de decisões de gestão da unidade?

() não

() sim

18 - Os familiares dos adolescentes possuem representação nos espaços de tomada de decisões de gestão na unidade?

() não

() sim

19 – A equipe técnica possui representação nos espaços de tomada de decisões de gestão na unidade?

() não

() sim

20 – Os agentes de segurança socioeducativos possuem representação nos espaços de tomada de decisões de gestão na unidade?

() não

() sim

21 – A sociedade civil possui representação nos espaços de tomada de decisões de gestão na unidade?

() não

() sim

22 – A equipe técnica participa de Comissões Municipais e/ou Conselhos de Direitos?

() não

() sim

Quais tem representação hoje:

23 – A equipe de agentes de segurança socioeducativo participa de Comissões Municipais e/ou Conselhos de Direitos?

() não

() sim

Quais tem representação hoje:

24 – Existe processo de avaliação institucional nesta unidade?

() não

() sim

Frequência:

Participantes:

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE CENSE

1. De que forma foi elaborado o Projeto Político Pedagógico? (identificar quais setores participaram da elaboração, se adolescentes e familiares participaram de alguma forma, se houve participação de outras secretarias e parceiros não governamentais)
2. Como foi a elaboração do Regimento Interno? (identificar quais setores participaram da elaboração, se adolescentes e familiares participaram de alguma forma e como, se houve participação de outras secretarias e parceiros não governamentais)
3. Como foi elaborado o plano de ação/ planejamento de gestão/ planejamento estratégico? (identificar quais setores participaram da elaboração, se adolescentes e familiares participaram de alguma forma e como, se houve participação de outras secretarias e parceiros não governamentais)
4. Como foi o processo de elaboração das normas disciplinares da unidade? (identificar quais setores participaram da elaboração)
5. Como foi elaborado o código de conduta funcional?(identificar quais setores participaram da elaboração)
6. Como são elaborados os formulários de controle? (identificar quais setores participaram da elaboração)
7. Quando é realizada uma assembleia? (identificar quem coordena, como são convocados, quem participa)
8. Quando é realizada uma comissão temática? (identificar quem coordena, como são convocados, quem participa) Qual foi a última realizada? Qual a matéria? Foi produtiva?
9. Em quais situações são realizadas reuniões de equipe com a direção da unidade? (identificar quem coordena, como são convocados, quem participa, se há deliberações ou são consultivas)
10. Em quais situações são realizadas reuniões da equipe de agentes de segurança socioeducativo? (identificar quem coordena, como são convocados, quem participa, se há deliberações ou se são consultivas)
11. Em quais situações são realizadas reuniões da equipe técnica? (identificar quem coordena, como são convocados, quem participa, se há deliberações ou se são consultivas)
12. Como se dá o processo de tomada de decisão nos espaços de gestão colegiada?
13. De que forma o cronograma de atividades diária é elaborado? (identificar quais setores participaram da elaboração)
14. O Conselho Disciplinar é realizado em quais situações? (identificar como se dá o processo de tomada de decisão, objetivos do CD)

15. O estudo de caso é realizado em quais situações? (identificar quais setores participam da elaboração, se adolescentes e familiares participam de alguma forma e como, se há participação de outras secretarias e parceiros não governamentais)
16. Qual o objetivo da realização de estudo de caso para a elaboração do relatório? É feita sugestão de medida? Como é construída essa decisão do que sugerir ao Poder Judiciário ou (Como se dá a tomada de decisão de sugestão de medida socioeducativa)?
17. Há participação de adolescentes nas tomadas de decisões de gestão da unidade? De que maneira isso ocorre?
18. Há participação de familiares nas tomadas de decisões de gestão da unidade? De que maneira isso ocorre?
19. Há participação da equipe técnica nas tomadas de decisões de gestão da unidade? De que maneira isso ocorre?
20. Há participação da equipe de agentes de segurança socioeducativo nas tomadas de decisões de gestão da unidade? De que maneira isso ocorre?
21. De que forma é decidido a participação de membro da equipe técnica em Comissões Municipais e/ou Conselhos de Direitos?
22. De que forma é decidido a participação de membro da equipe de agentes de segurança socioeducativo em Comissões Municipais e/ou Conselhos de Direitos?
23. Os adolescentes e familiares participam de Comissões Municipais e/ou Conselhos de Direitos? Como se dá a escolha do adolescente que participa?
24. Há participação da sociedade civil nas tomadas de decisões de gestão da unidade? De que maneira isso ocorre?
25. Há atividades desenvolvidas no Cense por parcerias com a comunidade? (ex. Universidades, igrejas, etc)
26. Como é realizada a avaliação institucional? Como foi o processo? (no caso positivo) A que você atribui o fato de não ter (no caso negativo)? Acha importante a realização desse processo? Porque?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ADOLESCENTES/FAMILIARES

1. Você já participou da elaboração de algum documento da unidade? Qual?
2. Você conhece as regras da unidade?
3. Alguém explicou pra você como funciona o Cense? Se sim, quem foi?
4. Você pode dar sua opinião sobre como deveria ser as regras da unidade? Existe alguma (s) regra (s) que você gostaria que mudasse? Se sim, qual (is)?
5. Você sabe para que serve o trabalho do Cense? O que você pensa sobre isso?

6. Você já participou de alguma reunião da unidade com todos os outros setores presentes? Se sim, com quais? Se não, por que? O que você acharia de participar?
7. Você já ajudou a decidir alguma ação da unidade? Se sim, qual (s)? Se não, por que? O que você acharia de ajudar nisso?
8. Você sabe o que é um estudo de caso? Você já participou dos momentos de estudo de caso sobre você/seu familiar?
9. Se você participou de um estudo de caso sobre você/seu familiar? Se sim, sobre o que se tratou o estudo? Como foi ter participado? Que decisão (ões) foram tomadas? Se não, por que?
10. Você sabe o que é o Plano Individual de Atendimento? Você participou da elaboração do seu PIA/do PIA de seu familiar? Se sim, como foi ter participado? Se não por que?
11. Você sabe para que servem os relatórios técnicos enviados pela equipe multiprofissional do CENSE ao Juizado? Você fica sabendo sobre o parecer do seu relatório/do relatório de seu familiar?
12. Você já participou de Comissões Municipais e/ou Conselhos de Direitos como adolescente/familiar do Cense?
13. Você sabe o que é uma medida disciplinar? Já cumpriu alguma/seu familiar já cumpriu alguma? Se sim, qual o motivo de ter recebido a medida? Como foi tomada a decisão de aplicação da medida na unidade? Você participou do processo de tomada de decisão sobre a medida? Foi ouvido no processo? Qual a sua opinião sobre as medidas disciplinares?
14. Você participa de atividades que pessoas de fora da unidade realizam na unidade? Se sim, quais atividades foram essas? Como foi ter participado? Se não, por que?

APÊNDICE C – TERMOS DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)- ADOLESCENTE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”**. Meu nome é **Ana Ligia Bragueto Costa**, sou pesquisadora responsável e sou formada em Psicologia. Após receber os esclarecimentos e as **informações a seguir**, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é a sua e a outra pertence a mim. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas por mim via e-mail: **analibragueto@gmail.com** e/ou por telefone: **(41) 9 9244- 1224**.

Informações sobre a pesquisa:

1. Conforme mencionado acima a pesquisa possui como título **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”** e possui como objetivo geral analisar os aspectos democráticos que compõem a gestão da política pública de socioeducação nas unidades privadas de liberdade na região de Curitiba/Paraná, a partir da criação do Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE.
2. A entrevista que será realizada, caso você aceite participar da pesquisa, poderá ser gravada, a fim de compreender melhor sua fala após a entrevista.
3. Ao participar da pesquisa, será garantido sigilo que mantenha a sua privacidade e anonimato, ou seja, seu nome não será divulgado.
4. Você poderá se recusar a participar a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos para você.
5. Se você não se sentir à vontade em responder questões da pesquisa que possam lhe causar constrangimento, fica assegurada a sua liberdade em não responder.
6. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”**. Fui, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora Ana Ligia Bragueto Costa, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Portanto, concordo com a participação.

Curitiba, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a)
familiar

Assinatura por extenso do(a) responsável familiar

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Por fim, em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – CEP/UEPG. Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, nº 4.748 – Uvaranas, Bloco M, Sala 116 B – Campus Universitário – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa/PR. E-mail: propesp-cep@uepg.br. Telefone: (42) 3220-3108

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”**. Meu nome é **Ana Ligia Bragueto Costa**, sou pesquisadora responsável e sou formada em Psicologia. Após receber os esclarecimentos e as **informações a seguir**, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é a sua e a outra pertence a mim. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas por mim via e-mail: **analibragueto@gmail.com** e/ou por telefone: **(41) 9 9244-1224**.

Informações sobre a pesquisa:

1. Conforme mencionado acima a pesquisa possui como título **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”** e possui como objetivo geral analisar os aspectos democráticos que compõem a gestão da política pública de socioeducação nas unidades privativas de liberdade na região de Curitiba/Paraná, a partir da criação do Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE.
2. A entrevista que será realizada, caso você aceite participar da pesquisa, poderá ser gravada, a fim de compreender melhor sua fala após a entrevista.
3. Ao participar da pesquisa, será garantido sigilo que mantenha a sua privacidade e anonimato, ou seja, seu nome não será divulgado.
4. Você poderá se recusar a participar a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos para você.
5. Se você não se sentir à vontade em responder questões da pesquisa que possam lhe causar constrangimento, fica assegurada a sua liberdade em não responder.
6. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”**. Fui, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora Ana Ligia Bragueto Costa, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Portanto, concordo com a participação.

Curitiba, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) familiar

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Por fim, em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – CEP/UEPG. Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, nº 4.748 – Uvaranas, Bloco M, Sala 116 B – Campus Universitário – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa/PR. E-mail: **propesp-cep@uepg.br**. Telefone: (42) 3220-3108

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFISSIONAL

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”**. Meu nome é **Ana Ligia Bragueto Costa**, sou pesquisadora responsável e sou formada em Psicologia. Após receber os esclarecimentos e as **informações a seguir**, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é a sua e a outra pertence a mim. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas por mim via e-mail: **analibragueto@gmail.com** e/ou por telefone: **(41) 9 9244-1224**.

Informações sobre a pesquisa:

1. Conforme mencionado acima a pesquisa possui como título **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”** e possui como objetivo geral analisar os aspectos democráticos que compõem a gestão da política pública de socioeducação nas unidades privadas de liberdade na região de Curitiba/Paraná, a partir da criação do Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE.
2. A entrevista que será realizada, caso você aceite participar da pesquisa, poderá ser gravada, a fim de compreender melhor sua fala após a entrevista.
3. Ao participar da pesquisa, será garantido sigilo que mantenha a sua privacidade e anonimato, ou seja, seu nome não será divulgado.
4. Você poderá se recusar a participar a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos para você.
5. Se você não se sentir à vontade em responder questões da pesquisa que possam lhe causar constrangimento, fica assegurada a sua liberdade em não responder.
6. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná”**. Fui, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora Ana Ligia Bragueto Costa, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Portanto, concordo com a participação.

Curitiba, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) profissional

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Por fim, em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – CEP/UEPG. Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, nº 4.748 – Uvaranas, Bloco M, Sala 116 B – Campus Universitário – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa/PR. E-mail: **propesp-cep@uepg.br**. Telefone: **(42) 3220-3108**

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná

Pesquisador: ANA LIGIA BRAGUETO COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29692520.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.080.874

Apresentação do Projeto:

Emenda ao Projeto de Pesquisa:

Aspectos Democráticos da Gestão da Política Pública de Socioeducação nas unidades de privação de liberdade da região de Curitiba do Estado do Paraná

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os aspectos democráticos que compõem a gestão da política pública de socioeducação nas unidades privativas de liberdade na região de Curitiba/Paraná, a partir da criação do Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE.

Objetivo Secundário:

Apreender o conceito de democracia, políticas públicas e gestão de políticas públicas; Compreender como a política pública de socioeducação se organiza no Brasil; Analisar os instrumentos jurídicos, políticos e técnicos que norteiam a gestão da política pública de socioeducação; Contextualizar a política pública de socioeducação no Paraná com enfoque nas instituições de privação de liberdade; Analisar os aspectos da gestão democrática nas unidades socioeducativas de privação de liberdade da região de Curitiba/Paraná a partir do

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.080.874

ano de 2014.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No início da pesquisa será apresentado o objetivo da mesma para os sujeitos de pesquisa (adolescentes, familiares e profissionais), os quais poderão aceitar ou não a participação e poderão desistir a qualquer momento, o que pode facilitar na amenização de possíveis riscos.

Será realizada pesquisa documental para identificar os aspectos democráticos da gestão da política e a partir dela a elaboração de formulário para coleta de dados e roteiro de entrevista semi-estruturada com o objetivo de delimitação do objeto de estudo e do cuidado em abordar o tema.

Benefícios:

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a produção teórica e acadêmica sobre o tema, considerando que ainda há poucos trabalhos que discorrem sobre o assunto. Também pode-se vislumbrar contribuições para os gestores do sistema socioeducativo e especificamente gestores de unidades de privação de liberdade, na medida em que se pretende identificar os aspectos democráticos da gestão. Por fim, e não menos importante, a sociedade também poderá ser beneficiada com a presente pesquisa, na medida em que gestores possam utilizá-la para qualificar o atendimento aos jovens privados de liberdade, o trabalho realizado contribuirá de forma mais eficiente na vida dos adolescentes e suas famílias.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo possui o objetivo principal de analisar os aspectos democráticos que compõem a gestão da política pública de socioeducação nas unidades privativas de liberdade na região de Curitiba/Paraná, a partir da criação do Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE. A pesquisa apresenta caráter qualitativo, de natureza exploratória. Como procedimentos metodológicos serão utilizados a pesquisa bibliográfica, documental e a de campo mediante o desenvolvimento e aplicação do formulário de dados e entrevistas semi-estruturadas, e por fim, a análise de

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.080.874

conteúdo para interpretação das informações coletadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Justificativa da Emenda:

Comarca da Vara de Adolescentes Infratores de Curitiba não havia emitido parecer de autorização da pesquisa na Instituição Centro de Socioeducação de Curitiba até o momento do envio do projeto para esta plataforma, contudo, final de março a autorização foi concedida e anexo o documento neste momento. Considera-se aprovada a Emenda ao projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_157233_2_E1.pdf	06/06/2020 18:29:43		Aceito
Outros	AUTORIZACAOJUDICIALCENSECURITIBA.pdf	06/06/2020 18:27:38	ANA LIGIA BRAGUETO COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAODEASE.pdf	19/02/2020 13:56:34	ANA LIGIA BRAGUETO COSTA	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACOESJUDICIAIS.pdf	19/02/2020 13:56:13	ANA LIGIA BRAGUETO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOANALIGIA.pdf	19/02/2020 13:54:02	ANA LIGIA BRAGUETO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFISSIONAL.pdf	19/02/2020 13:53:08	ANA LIGIA BRAGUETO COSTA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br