

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**

**JOÃO HENRIQUE DE SOUZA ARCO-VERDE**

**Entre a Escola e o Cárcere:**

Um estudo sob a égide dos Direitos Humanos das Juventudes

**CURITIBA**

**2017**

**JOÃO HENRIQUE DE SOUZA ARCO-VERDE**

**Entre a Escola e o Cárcere:**

Um estudo sob a égide dos Direitos Humanos das Juventudes

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar de Direitos Humanos e Políticas Públicas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Professora Mirian Célia Castellain Guebert.

**CURITIBA**

**2017**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

A675e Arco-Verde, João Henrique de Souza  
2017 Entre a escola e o cárcere : um estudo sobre a égide dos direitos humanos /  
João Henrique de Souza Arco-Verde ; orientadora: Mirian Célia Castellain  
Guebert. – 2017.  
221 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 208-221

1. Direitos humanos. 2. Política pública. 3. Educação e Estado. 4. Prisões.  
5. Juventude e violência. I. Guebert, Mirian Célia Castellain. II. Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direitos  
Humanos e Políticas Públicas. III. Título.

CDD 20. Ed. – 323.4

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO Nº. 004/2017**

**DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**JOÃO HENRIQUE DE SOUZA ARCO VERDE**

Aos dezoito dias, do mês de agosto de dois mil e dezessete, às catorze horas reuniu-se na Sala de Defesa - Segundo Andar da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a banca examinadora constituída pelos professores: Mirian Celia Catellain Guebert, Cezar Bueno de Lima e Alayde Maria Pinto Digiovanni, para examinar a dissertação do candidato João Henrique de Souza Arco Verde, ingressante no programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - Mestrado, no segundo semestre de dois mil e quinze. Área de concentração: Direitos Humanos, Ética e Políticas Públicas. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos. O mestrando apresentou a dissertação intitulada: **ENTRE A ESCOLA E O CÁRCERE: UM ESTUDO SOB A ÉGIDE DOS DIREITOS HUMANOS DAS JUVENTUDES**. O Candidato fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, o Candidato foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15 h 50 min. Para Constar, lavrou-se presente Ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Presidente/Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Celia Catellain Guebert - PUCPR

Convidado Interno: Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima – PUCPR

Convidada Externa: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alayde Maria Pinto Digiovanni  
UNICENTRO

CIENTE

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos humanos e Políticas Públicas  
Stricto Sensu – PPGDH PUCPR



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho acadêmico às juventudes que são vítimas das desigualdades sociais e que foram impedidas de estudarem em uma escola pública de qualidade e, por vezes, encontram-se privadas de liberdade em um sistema desumano e repressor.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Mirian Castellain que me auxiliou em todas as etapas desta pesquisa. Aos meus colegas de mestrado, que contribuíram com este estudo e com a pesquisa, resignificando a temática deste trabalho ao longo do curso. Aos professores, pela troca de conhecimento e a dedicação despendida. À minha família, esposa Samara e ao meu enteado Luiz Paulo por todo apoio e atenção dispensada neste período de mestrado. À minha mãe Yvelise Arco-Verde que além de ser meu alicerce familiar representa o grande ícone de saber que me espelho. Ao meu pai Luiz Arco-Verde e a minha irmã Letícia Arco-Verde por todo o apoio ao longo do mestrado. Aos meus colegas de Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos que compreenderam a importância deste estudo e contribuíram para todo aprendizado que obtive no decorrer destes anos e aos meus amigos Pedro Giulliano, Marcos Pisarski e Gabriel Carriconde que contribuíram com os debates sobre os direitos humanos e enriqueceram o estudo desta pesquisa acadêmica.

## **EPIGRAFE**

“Se os direitos políticos podem ser usados para enraizar e solidificar as liberdades pessoais assentadas no poder econômico, dificilmente garantirão liberdades pessoais aos despossuídos, que não têm o direito aos recursos, sem os quais a liberdade pessoal não pode ser obtida nem, na prática, desfrutada”.

Zygmunt Bauman

## **RESUMO**

O presente trabalho trata de análise política interdisciplinar, com escopo nos princípios dos Direitos Humanos, tendo vista o fortalecimento das políticas públicas e a garantia da dignidade humana das juventudes brasileiras. É central neste trabalho a análise das pesquisas educacionais, penitenciárias, socioeducativas e de violência relacionadas aos jovens. Os pressupostos indicam que na última década o Brasil obteve indicativos de melhoras nas políticas educacionais e articulou ações para ampliar o acesso e a permanência dos jovens nas etapas educacionais, principalmente na educação básica. Em contrapartida o país atravessa um período de discursos retributivos e penalizadores, cujas consequências vêm sendo o aumento preocupante da população carcerária sendo a maioria desta formada por jovens. Ao mesmo tempo, tramita no parlamento projetos que pretendem reduzir a imputabilidade penal para o recorte etário dos adolescentes/jovens de 15 a 17 anos. Ainda, o Brasil possui alta taxa de homicídios juvenis, principalmente tendo como vítima o jovem negro e a camada menos abastada da população. Diante do cenário contemporâneo, pretende-se analisar o antagonismo existente entre os discursos inclusivos e protetivos e os discursos repressores e violadores de direitos que possuem como principal foco os adolescentes/jovens brasileiros.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Juventudes, Educação, Políticas Públicas, Cárcere.

## **ABSTRACT**

The present paper discuss about an interdisciplinary political analysis, with scope in the principles of Human Rights, aiming improve public policies and guaranteeing the human dignity of Brazilian youth. Were essential at this paper the analysis of educational, penitentiary, socio-educational and violence-related researches about the youth. The assumptions indicate that in the last decade Brazil has obtained indicatives of improvements in educational policies and articulated actions to increase the access and permanence of young people in the educational stages, especially in basic education. On the other hand, the country goes through a period of retributive and penalizing speeches, the consequences of this fact are the worrying increase of incarcerated population, with majority of them young people. At the same time, projects proceed at the congress aiming reduce criminal responsibility for adolescents groups of 15 to 17 years. Brazil still have a high rate of young people victim of homicide, the main victims are especially black youth and the poor population. Against this actual background, this paper intend to analyze the antagonism between inclusive and protective discourses and the repressive and violators of rights discourses that have the main focus the brazilian youth.

Keywords: Human Rights, Youth, Education, Public Policy, Carcerate.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Juventude brasileira faixa etária e gênero
- Quadro 2 - Juventude brasileira renda domiciliar per capita
- Quadro 3 - Juventude brasileira problemas que mais preocupam
- Quadro 4 - Juventude brasileira problemas que mais incomodam
- Quadro 5 - Juventude brasileira grau de importância política
- Quadro 6 - Juventude brasileira participação política
- Quadro 7 - Juventude brasileira atuação do jovem para melhorar o país
- Quadro 8 - Número de homicídios 2004-14
- Quadro 9 - Número de homicídios no mundo 2012 por 100k hab.
- Quadro 10 - Países com maior número de homicídios no mundo por 100k hab.
- Quadro 11 - Países com maior população prisional no mundo 2013 - 2015
- Quadro 12 - Taxa de aprisionamento no Brasil 2001 – 2014 por 100k hab
- Quadro 13 - Comparativo entre a etária da população brasileira e a carcerária
- Quadro 14 - Grau de instrução da população prisional
- Quadro 15 - Comparativo racial entre a população brasileira e a carcerária
- Quadro 16 - Crimes sentenciados no sistema prisional brasileiro
- Quadro 17 - Homicídios de jovens 2004-14 por unidade federativa
- Quadro 18 - Homicídio homem branco e negro
- Quadro 19 - Vítimas de homicídios por arma de fogo 1980-2014
- Quadro 20 - Homicídios por arma de fogo total e jovens
- Quadro 21 - Homicídios por arma de fogo por 100k hab.
- Quadro 22 - Óbitos por arma de fogo por raça
- Quadro 23 - População jovem no sistema prisional
- Quadro 24 - População do sistema prisional por recorte etário
- Quadro 25 – Salário dos Juízes no Brasil
- Quadro 26 - Estrutura do Sistema Educacional no Brasil
- Quadro 27 - Distribuição de matrícula por nível e participação da rede pública
- Quadro 28 - Distribuição de matrícula no Ensino Médio
- Quadro 29 - Taxa de reprovação e abandono por etapa de ensino
- Quadro 30 - Taxa de reprovação por unidade federativa
- Quadro 31 - Taxa de distorção idade/ano 2008-16
- Quadro 32 - Taxa de distorção por unidade federativa
- Quadro 33 - Taxa de abando escolar no Ensino Médio
- Quadro 34 - Juventude inserida no sistema educacional
- Quadro 35 - Juventude inserida na etapa fundamental
- Quadro 36 - Juventude inserida na etapa média
- Quadro 37 - Jovens que concluíram o Ensino Médio
- Quadro 38 - Jovens que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior

- Quadro 39 - Jovens que concluíram o Ensino Médio por raça
- Quadro 40 - Jovens que completaram o Ensino Superior por raça
- Quadro 41 - Juventude inserida e excluída da escola e do trabalho
- Quadro 42 - Taxa de alfabetização de jovens e de adultos
- Quadro 43 - Taxa de alfabetização de jovens e de adultos por raça
- Quadro 44 - Adolescentes e Jovens no Sistema de Socioeducação em privação de liberdade
- Quadro 45 - Total de Adolescentes e Jovens no Sistema de Socioeducação por Unidade Federativa
- Quadro 46 - Percentual do público socioeducativo por região
- Quadro 47 - Infração cometida pelo público da socioeducação privado de liberdade
- Quadro 48 - Faixa Etária da população do sistema socioeducativo em privação de liberdade
- Quadro 49 - Público socioeducativo em privação de liberdade por raça
- Quadro 50 - Última série cursada pelo público da socioeducação total e por região
- Quadro 51 - Estudantes de 15 a 17 anos na escola
- Quadro 52 - Juventude inserida e excluída da escola e do trabalho
- Quadro 53 - Adolescentes/jovens no Ensino Fundamental
- Quadro 54 - Taxa de distorção idade/ano 15 a 18 anos
- Quadro 55 - Taxa de abandono escolar no Ensino Médio
- Quadro 56 - Adolescentes/jovens no Ensino Médio
- Quadro 57 - Taxa de Frequência de adolescentes/jovens na escola
- Quadro 58 - Taxa de Frequência de adolescentes/jovens na escola por renda familiar per capita
- Quadro 59 - Anos de estudo do adolescente/jovem por raça
- Quadro 60 - Adolescente/jovem por etapa de ensino e raça

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PNE - Plano Nacional de Educação

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJ - Estatuto da Juventude

MEC - Ministério da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar

IBEGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EJA - Educação de Jovens e Adultos

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade

OMS - Organização Mundial de Saúde

OPS - Organização Pan-Americana de Saúde

CF - Constituição Federativa

ONU - Organização das nações Unidas

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

DATASUS- Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SINAJUVE - Sistema Nacional de Juventude

CONJUVE - Conselho da Juventude

ONUBR - Sistema das Nações Unidas no Brasil

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

SUS - Sistema Único de Saúde

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

PIA - Plano Individual de Atendimento

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

STF - Supremo Tribunal Federal

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

IDEB - Indicador de Qualidade da Educação Básica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

CONAE - Conferencia Nacional da Educação

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEB - Conferencia Nacional de Educação Básica

SNE - Sistema Nacional de Educação

FNE - Fórum Nacional de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

EM - Ensino Médio

ONG - Organização Não Governamental

WHS - World Health Statistics

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SIM - Sistema de Informação sobre Mortalidade

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

UF- Unidade Federativa

AF- Arma de Fogo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacional Anísio Teixeira

EF- Ensino Fundamental

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE</b> .....	27
2.1. AS JUVENTUDES E SEUS MARCOS REGULATÓRIOS.....	27
2.2. “JUVENTUDE” OU “JUVENTUDE” – O PLURAL SOCIAL.....	36
2.3. INTERSETORIALIDADE COMO PRESSUPOSTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS JUVENTUDES .....	39
2.4. POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE – UM CAMINHAR DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO .....	41
2.4.1. Conferências de Juventude – Arenas intelectuais de conquistas democráticas .....	46
2.4.2. Conselhos de Direitos das Juventudes – Garantia de gestão participativa e de controle social .....	48
<b>3. O DISCURSO PENALIZADOR E A JUVENTUDE BRASILEIRA ENCARCERADA.</b> .....	52
3.1. DO DISCURSO PUNITIVO E DAS PENAS .....	63
3.1.1. Juventudes perdidas – Mortos e encarcerados .....	72
3.2. AS PRIVATIZAÇÕES DOS ESTABELECIMENTOS DE RESTIÇÃO DE LIBERDADE .....	79
3.3. DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA - UMA POSSIBILIDADE PARA ALÉM DO DIREITO PENAL. ....	83
3.4. DA JUSTIÇA RESTAURATIVA .....	86
<b>4. A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA EMANCIPADORA E PRINCIPAL CAMINHO PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES.</b> .....	95
4.1. UMA BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	95
4.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO DEVER. ....	105
4.3. A CONSTRUÇÃO E O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM ESCOPO NA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA/DELIBERATIVA. ....	113
4.3.1. Conselho Nacional de Educação – Um poder normativo na construção educacional do país .....	115
4.3.2. Gestão Escolar Participativa – a organização democrática da escola .....	117
4.3.3. Conferências Nacionais de Educação - o legítimo nascedouro do Fórum Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação. ....	120
4.3.3.1. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010.....	121

4.3.3.2.	Fórum Nacional de Educação (FNE).....	122
4.3.3.3.	Sistema Nacional de Educação (SNE) .....	123
4.3.3.4.	Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014 .....	125
4.4.	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (LEI 13.005/2014) – A LEGÍTIMA ESTRATÉGIA DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO. ....	127
4.5.	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....	131
4.6.	O GARGALO EDUCACIONAL E SEUS DESAFIOS .....	136
4.7.	AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COM AUMENTO DE JORNADA .....	149
5.	<b>O ADOLESCENTE/JOVEM – ENTRE A ESCOLA E O CÁRCERE – SUJEITOS MARCADOS PELAS CONTRADIÇÕES</b> .....	154
5.1.	O DEBATE ACERCA DA IMPUTABILIDADE PENAL DO ADOLESCENTE/JOVEM ....	157
5.1.1.	Tramitação das propostas de Emenda Constitucional para a redução da imputabilidade penal .....	160
5.1.2.	Análise situacional e de perfil dos adolescentes em medidas de socioeducação no Brasil	161
5.1.2.1.	Perfil da infração cometida .....	165
5.1.2.2.	Perfil do adolescente/jovem em medida de socioeducação .....	167
5.1.3.	Aplicabilidade do ECA e DA Lei do SINASE .....	171
5.1.4.	O SINASE e a Justiça Restaurativa como alternativa para o fim da restrição de liberdade para adolescentes em conflito com a Lei .....	178
5.2.	AS CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS DA ADOLESCENCIA JUVENIL .....	181
5.2.1.	Adolescente/jovem e o gargalo educacional dos 15 aos 17 anos .....	182
5.2.1.1.	Adolescentes/jovens entre 15 e 17 anos na escola e fora dela .....	183
5.2.2.	Principais desafios no Ensino Fundamental no atendimento do adolescente/jovem de 15 a 17 anos .....	186
5.2.3.	Universalização do acesso, permanência e qualidade no Ensino Médio – Um passo para a diminuição da criminalidade e da cultura penalizadora .....	189
5.2.4.	Perfil do adolescente/jovem dentro e fora do sistema educacional .....	194
6.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	201
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	207

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo foi elaborado junto ao Programa de Pós-Graduação de Direitos Humanos e Políticas Públicas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de pesquisa denominada Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos.

A proposta foi a de realizar um estudo sobre as políticas de educação e de Direitos Humanos para as juventudes, que apresente e contraponha dados, discursos e propostas que apontam para a defesa do direito à educação como meios de afirmar a cidadania e a construção de uma cultura dos direitos humanos que complete todos os atores sociais entre 15 a 17 anos, aqui denominados de adolescentes/jovens. As políticas contemporâneas apontam para questões contraditórias em relação aos direitos da juventude, os quais precisam ser clareados e socializados nos diferentes meios que constituem, produzem conhecimentos e implementam políticas públicas do país.

O constitucionalismo brasileiro ganha força com a promulgação da Constituição da República de 1988, regado de uma perspectiva pós-positivista, a qual vem por intermédio dos princípios do Estado Democrático de Direitos e dos Direitos Humanos Fundamentais.

Assim, os princípios, garantidos através da normativa constitucional, passam a garantir valores sociais e políticas públicas sob a forma de direitos fundamentais e segurança dos direitos da pessoa humana.

[...] os Direitos da Pessoa Humana são tanto princípio quanto normas de aplicação prática. Tais princípios foram construídos ao longo da história, baseando-se na visão de mundo cada vez mais justo e pacífico, e constituem um conjunto de normas mínimas sobre os indivíduos e as instituições de todo o planeta devem tratar as pessoas". (ASSUNÇÃO, 2014, p. 85).

A partir dessa referência, esse estudo visa aprofundar a pesquisa sobre o neoconstitucionalismo e aprofundar a reflexão no campo educacional e social, com base no Direito à Educação e nos Direitos Humanos, que têm sido objeto de intervenções

institucionais e de crescente interesse de pesquisadores, militantes, dirigentes políticos, educadores, entidades religiosas e das diferentes organizações da sociedade civil.

A educação, sob o prisma constitucional deve ser entendida como um direito de todos e um dever da família e do Estado. Para o jurista José Afonso da Silva (2007) o direito à educação se fundamenta na Constituição Federal da seguinte forma:

O art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a cláusula – a educação é dever do Estado e da família -, constante do mesmo artigo, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer que todos têm o direito à educação e o Estado têm o dever de prestá-la, assim como a família”. (SILVA, 2007. p.312).

Para Ferraro (2008), o direito à educação trata-se de mais um, dentre os diversos direitos sociais e, face ao estado neoliberal, pois para ele compõe parte da dívida social advinda da ideologia neoliberal.

[...] o direito à educação integra o conjunto dos direitos sociais. Estes, por sua vez, constituem uma das diferentes gerações ou dimensões dos direitos fundamentais da pessoa humana. Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou em um serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamada educação. É a conjunção dessas duas condições – a Educação entendida como serviço público e não universalização ainda desse serviço – que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola”. (FERRARO, 2008, p.275).

Embora ainda sujeita a críticas pela ineficiência quantitativa e qualitativa, a educação avançou nas garantias dos direitos da juventude, inclusive com a emenda constitucional nº. 59/2009 que amplia a obrigatoriedade educacional de 04 a 17 anos.

Acresce-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 13.005/14, que apresenta metas e estratégias claras para a melhoria de acesso, permanência e sucesso dos estudantes nas escolas, amplamente debatidas e discutidas na sociedade aprovado no Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República.

Esses avanços supramencionados são frutos de lutas e participação democrática, expondo o conflito social em busca de garantias de direitos e da constante transformação social.

Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não tinha.

Esses direitos são também produto dos processos sociais levados adiante pelo segmento da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Algumas tendências afirmam a educação como um momento de reforma social em cujo o horizonte estaria a sociedade socialista. Para outras tendências, a educação, própria da classe operária e conduzida por ela, indicava uma contestação da sociedade capitalista e antecipação da nova sociedade.” (CURY, 2002, p. 253).

De outro lado, do ponto de vista retributivo, ponderando em política de segurança pública e, principalmente, a partir de um pensamento de proteção do sistema de capital, com ampla expressão política acarreta um debate nacional, que repetida e ciclicamente retorna à pauta política motivado, nesse momento, pelo Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 171/93<sup>1</sup>, que tramitou na Câmara dos Deputados em 2016, que visa alterar o art. 228 da Constituição Federal brasileira de forma estabelecer a redução da maioria penal de 18 para 16 anos.

Ambas as visões são carregadas de ideologias e refletem a história dos Direitos Humanos, com suas percepções de mundo, de homem e de sociedade, portanto, precisam ser desvendadas e esclarecidas para todos que tem a responsabilidade de conduzir os processos de desenvolvimento de vida, de trabalho e de cidadania da população e, em especial, nas políticas públicas de educação.

---

<sup>1</sup> O projeto foi aprovado na Câmara Federal e seguiu para o Senado da República, com o número 115/2015, que está em tramitação, em conjunto com outros projetos de emenda constitucional sobre o mesmo tema (74/2011, 33/2012, 21/2013).

Nos últimos vinte cinco anos foram muitos os avanços legais na garantia de direitos para adolescentes (12 a 18 anos)<sup>2</sup> e jovens (15 a 29 anos)<sup>3</sup> com criação de instituições governamentais para o desenvolvimento de políticas destinadas aos jovens.

O Brasil possui leis, normas e programas avançados e protetivos de adolescentes e jovens, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o Estatuto da Juventude (EJ) de 2013, a PEC da Juventude (Proposta de Emenda Constitucional nº 65), após tramitar sete anos no Congresso Nacional, inseriu o termo “jovem” no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal assegurando, ao segmento, direitos já garantidos constitucionalmente às crianças, adolescentes, idosos, indígenas e mulheres. No entanto, é necessário reconhecer que ainda há muito a fazer no campo das políticas públicas destinadas à juventude.

Ampliam-se, as dificuldades, tendo em vista que a Emenda Constitucional 59 tornou obrigatório o ensino formal de todos os brasileiros dos 4 até os 17 anos, com isso o Estado tem o dever de inserir os jovens na Escola e deve adotar políticas que evitem o abandono escolar e a exclusão do jovem da escola. Todo este contexto já é complexo pensando em padrões utilizados pelas políticas educacionais e de segurança pública e torna-se ainda mais desafiador frente à realidade das diversas juventudes sociais que existem e precisam de identificação com um modelo de sociedade excludente e injusto.

Quando se trata de analisar as juventudes depara-se com um paradoxo, de um lado, a juvenilização da sociedade que quer manter-se jovem e tem esta fase como a desejada e, de outro, o desprezo carregado de preconceitos que indicam a carência de políticas públicas<sup>4</sup>.

O jovem pode ser visto como expressão de necessidades e demandas não atendidas que implicam no reconhecimento de um campo de direito, com novas formas

---

<sup>2</sup> Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (Lei 8.069/90).

<sup>3</sup> Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (Lei 12.852/2013).

<sup>4</sup> Para o presente estudo adotam-se a terminologia juventudes para tratar das mais variadas realidades juvenis existentes no país e a terminologia política de juventude, quando estiver se referindo à estrutura política adotada para as juventudes brasileiras.

e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e, não apenas, a partir de seus problemas.

Defender a redução da maioria penal hoje é pugnar por uma alteração legislativa, inconstitucional que representará uma grave violação aos direitos humanos, é tratar de um desvio social do ponto de vista individual, a partir do pensamento retributivo do Estado.

É fundamental ter um olhar para a juventude sob a perspectiva dos Direitos Humanos, do garantismo e da humanização da pena, adequada às características e necessidades do adolescente.

Evidenciar, portanto e sobretudo, o seu direito basilar à educação como política pública de ressocialização e emancipação do sujeito, buscando a construção de uma cultura em Direitos Humanos, conjunto à juventude.

Nos debates sobre maioria penal as infrações cometidas por adolescentes e jovens, até então, foram tratadas exclusivamente como uma questão repressiva e punitiva e, não como um indicador de restrição de acesso aos direitos fundamentais, o que põe em discussão não só o problema da violência no Brasil, em seus múltiplos aspectos, como também a análise das consequências no presente e futuro da sociedade, quer pela carência de políticas de garantia de direitos educacionais como também da punição inadequada para jovens e adolescentes brasileiros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) representa de um marco legal de proteção e atenção especial, garantindo as necessidades mínimas e atendendo as especificidades do segmento. Esta característica se reflete, também, para o adolescente que incorre em ato infracional.

Para o adolescente autor de ato infracional a proposta é de que, no contexto da proteção integral, receba ele medidas socioeducativas (portanto, não punitivas) tendentes a interferir no seu processo de desenvolvimento, objetivando melhor compreensão da realidade e efetiva integração social. Nesse sentido, é importante compreender que as medidas socioeducativas têm por escopo possibilitar um conjunto de condições que possam viabilizar ao adolescente, com base no respeito à sua condição de sujeito de direitos, a construção de um projeto de vida digna, com respeito à sua comunidade, protagonizando uma cidadania de convivência coletiva baseada no respeito mútuo e na paz social. Realizar a aplicação e execução dessas medidas é

sempre ter a certeza do respeito aos direitos humanos. (MAIOR, 2004, p. 378).

Desta forma, a distância do direito subjetivo à educação para o povo brasileiro, a imposição da maioria penal como meio de controle da criminalidade, põem-se na mesma perspectiva que se imputa a violência ao jovem, sem uma análise dos fatos geradores dessa violência.

Analisar e discutir esses dados, posturas, saberes e os discursos individuais e coletivos sobre jovens de 15 a 17 anos, auxiliarão a clarear os elementos que definem as concepções que estruturam as políticas públicas para os jovens.

É a luta pela introdução do campo da equidade no âmbito das políticas sociais, cuja matriz é pautada principalmente na igualdade. A universalidade do atendimento, como é o da educação, será composto entre as garantias de igualdade e de equidade para, com e pelos jovens, com as políticas de defesa de direitos de proteção social. Esta é a perspectiva dessa pesquisa que transita entre a Escola e o Cárcere, dois símbolos que fortalecem os discursos sociais e repressores numa sociedade regada pelo sistema capitalista<sup>5</sup> e pela influência neoliberal<sup>6</sup>, mal empregada no Brasil.

O capitalismo e o neoliberalismo são modelos que permitem que o Estado se desincumba de determinadas responsabilidades sociais e faz com que a sociedade passe a se autorregular num modelo individualista, privatista e meritocrático. O Brasil necessita enfrentar problemas sociais que advêm da sua história de exclusão social e falta de investimento em políticas públicas sociais.

Nesse sentido Theotonio dos Santos ensina,

---

<sup>5</sup> Adota-se a visão do sistema capitalista a partir do pensamento de HOBBSBAWN (2008) que em sua obra a Era do Capital define o sistema capitalista como “o trunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro. Uma economia assim baseada, e portanto repousando naturalmente nas sólidas fundações de uma burguesia composta daqueles cuja a energia, mérito e inteligência elevou-os a tal posição”.

<sup>6</sup> O conceito de Neoliberalismo adotado neste estudo aponta para um sistema que permite a liberdade total do mercado, contrário à restrição do Estado, salvo em setores essenciais. A globalização e o Neoliberalismo são muito próximos uma vez que o consumismo exige o aumento de produção e novos mercados e assim cria-se um vício quando vislumbra-se para isso o investimento em novas tecnologias.

O Brasil apesar de seus esforços de crescimento econômico baseados na importação de tecnologias, capitais, cultura e processos administrativos dos centros econômicos mais desenvolvidos, não pôde resolver nenhuma de suas chagas históricas. Ao contrário, aprofundou a concentração econômica, submeteu seu povo a reformas dramáticas de “modernização”, empurrando sua população do campo para as metrópoles sem poder oferecer-lhe trabalho, habitação, educação, saúde e alimentação.

Essa falsa “modernização”, alcançada através do golpe militar de 1964, do regime de exceção, da tortura e da repressão cultural, moral e física, foi o produto de um pensamento social oligárquico, colonizado e racista, que pensou ser possível criar uma “grande potência” econômica moderna nas costas de famintos e analfabetos. (SANTOS, 2004, p. 125)

Nessa esteira de análise do neoliberalismo a filósofa Marilena Chauí (2017), em entrevista, em áudio, concedida ao canal Jornalistas Livres, em Campinas, destacou como o modelo neoliberal se manifesta e como o individualismo acaba por retirar direitos da sociedade, nos campos públicos e privados.

[...] o que marca o neoliberalismo é o desmantelamento de todas as formas de social democracia, portanto, a derrubada da direção dos fundos públicos para os direitos sociais, todos os direitos sociais são abolidos pelo neoliberalismo, são transformados em serviços e deixam de ser direitos (...) você compra e vende no mercado. A grande privatização neoliberal não é das empresas estatais, a grande privatização é a transformação de direito em serviços. Feito esse serviço você vai precisar de uma ideologia que diga que isso é ótimo (...) a ideologia neoliberal é de que, cada indivíduo, é um investimento que a família faz, e esse investimento faz com que cada indivíduo pense a si próprio como uma empresa, ele é um empresário de si mesmo. (...) este indivíduo precisa de um *plus*, ele precisa chegar numa empresa para prestar serviço com diploma, seguro saúde e seguro de aposentadoria, dependendo do grau da competição, a família pagou com um MBA (...) ele é portador de um conjunto de elementos que garantem, primeiro, que ele não vai ser despesa para a empresa que vai tomar seu serviço e ele vai ter condições de competir com os outros empresários de si mesmo, o que você desenvolve é o individualismo elevado, a competição no seu ponto máximo e o desencargo por parte do Estado e das empresas de todos os direitos desse sujeito, porque ele precisa chegar com tudo pronto (...) você corrói por dentro a classe trabalhadora, os jovens trabalhadores não se vêm mais como trabalhadores, se vêm como pequenos empresários que prestam serviço para outra empresa e é por isso que a sociologia inventou que existe uma nova classe média, porque o indivíduo se vê a partir critérios que eles dão para definir uma classe: renda, profissão, escolaridade e consumo (...) essa é grande ideologia neoliberal, da medianização da sociedade inteira. A perda da referência de classe social, o individualismo competitivo, a privatização de todos os direitos e a ideia de que você consegue todos estes elementos como empresa de si próprio, você entrou no campo da meritocracia, ou seja, faz o indivíduo acreditar que tudo isso ele conseguiu por mérito próprio, ele mergulha nessa exploração de cabeça erguida achando que ele é parte do sistema. É uma tragédia. (CHAUÍ, 2017).

O pensamento apresentado pelos teóricos citados demonstra como o Brasil sofreu por influência do autoritarismo e de uma política que não prezou pelas políticas sociais mais básicas, deixando um representativo sistema decadente e descompassado diante de outros modelos aplicados em países que investiram nas políticas sociais, principalmente a educacional.

Nesse cenário, a relevância do estudo para o campo educacional se encontra em duas vertentes:

A primeira, em analisar quem é este jovem na sociedade contemporânea, com o intuito de descrever quais são suas necessidades, na tentativa de analisar o porquê, em número significativo este se afasta da escola ou é afastado.

A segunda vertente vem no sentido macro, na busca de analisar as políticas públicas, por meio da pesquisa dialética, com a técnica de análise do conteúdo, com o intuito de apontar caminhos para efetivar a educação como o principal instrumento para minimizar a violência e, ainda, estimular práticas que levem à melhoria do sucesso educacional, visando uma sociedade mais justa e igualitária, um maior respeito ao outro e a possibilidade da diminuição da resposta repressiva-estatal.

Pretende-se, portanto, discutir temas que versam educação, políticas públicas e juventude trazendo a discussão do sistema retributivo estatal e do direito à educação. Para tal, apresenta-se o seguinte problema:

Nesse íterim, contrapor o discurso político penal retributivo que é diariamente propagado nos mais diversos espaços políticos e midiáticos.

A Política Criminal constitui o programa oficial de controle social do crime e da criminalidade – uma definição comum em textos contemporâneos de Criminologia -, enquanto o Direito Penal representa o sistema de normas que define crimes, comina penas e estabelece os princípios de sua aplicação – um conceito generalizado em textos de Direito Penal. No Brasil e, de modo geral, nos países periféricos, a política criminal do Estado exclui políticas públicas de emprego, salário digno, escolarização, moradia, saúde e outras medidas complementares, como programas oficiais capazes de alterar ou de reduzir as condições sociais adversas da população marginalizada do mercado de trabalho e dos direitos de cidadania, definíveis como determinações estruturais do crime e da criminalidade; por isso, o que deveria ser a *política criminal* do Estado existe, de fato, como simples *política penal* instituída pelo Código Penal e leis complementares – em última instância, a formulação legal do programa oficial de controle social do crime e da criminalidade: a definição de crimes, a aplicação de penas e a execução penal, como níveis sucessivos da política penal do Estado, representam a única resposta oficial

para a questão criminal. Logo, se a política penal constitui o programa oficial para enfrentar o problema social do crime e da criminalidade, então o Direito Penal, como formulação legal desse programa oficial (descrição de crimes, cominação de penas e definição de princípios de execução penal), realiza o programa de controle social do crime e da criminalidade. (SANTOS, 2008, p. 459).

Compreende-se que, na defesa dos Direitos Humanos, quando o Estado provê meios, condições e oportunidades para que adolescentes e jovens acessem seus direitos fundamentais, com destaque à Educação, com vista a diminuir a vulnerabilidade social vivenciada pela juventude, suas famílias e comunidades, reduzindo drasticamente os riscos de infração. Possibilita, desta feita, a quebra dos ciclos intergeracionais de violência e pobreza e a redução das situações de violência e negligência social que podem estar relacionadas ao ato infracional.

Diante disto, se propõe analisar os dados, discutir possibilidades de utilização de meios mais adequados à defesa de direitos e de resolução de conflitos, com objetivo de sanar e ou minimizar a violência grave à dignidade humana. Pretende-se transcender as ideologias repressiva e punitiva contemporâneas, em consonância com os marcos de Direitos Humanos.

A dissertação possui como problemática a seguinte questão: A implementação do projeto de democratização da educação que vem sendo construído, a ruptura do paradigma prisional, aliada à promoção e proteção dos Direitos Humanos dos infratores penais e o fortalecimento das políticas públicas de juventude, são elementos capazes de diminuir a violência estatal contra as juventudes, principalmente no que se refere ao adolescente/jovem de 15 a 17 anos?

Objetivo Geral: Contrapor os discursos do recrudescimento penal com o do fortalecimento da democratização da educação, para demonstrar através das políticas educacionais e do abolicionismo penal, a possibilidade de um Estado menos repressor e com maior justiça social para as juventudes.

Objetivos Específicos:

1 – Analisar as políticas de juventude e de que forma elas podem permitir que os jovens brasileiros assumam o protagonismo social para que seus direitos sejam garantidos e aprimorados.

2 – Demonstrar, através das características ineficazes e desumanas do encarceramento e do modelo utilizado de criminalização do “inimigo”, como é possível encontrar soluções alternativas e mais humanas para superar o injusto e desigual sistema retributivo penal.

3 – Apontar os principais avanços e desafios educacionais, visando garantir o amplo acesso, permanência e qualidade educacional, em todas as etapas do ensino, principalmente a partir da obrigatoriedade dos 04 aos 17 anos.

4 – Realizar uma análise situacional das políticas de juventude e de educação e os discursos repressivos da redução da maioria penal que possuem como público os adolescentes/jovens de 15 a 17 anos e, ainda, buscar por meio do garantismo e da promoção dos direitos humanos os caminhos para a proteção e inclusão deste jovem na sociedade contemporânea.

Esta dissertação está estruturada em quatro partes integradas numa concepção interdisciplinar de Direitos Humanos: a primeira trata das políticas de juventude no Brasil, a segunda analisa a violência social e a desumanidade do cárcere, no terceiro momento resgatar os principais avanços recentes da educação brasileira destacando quais são os principais desafios para garantir que os brasileiros possam ter acesso universalizado com garantia de acesso na idade certa, permanência e qualidade e, em derradeiro, analisar estas propostas no atendimento ao adolescente/jovem de 15 a 17 anos. O trabalho está dividido em introdução, quatro capítulos indicados acima e conclusão.

O capítulo que trata das políticas de juventude identifica as principais políticas de juventude e, ainda, aponta a importância do protagonismo juvenil na elaboração da das pautas sociais.

Na sequência, em a relação ao cárcere integrante do modelo neoliberal, globalizado e fundado no capitalismo, identifica os principais reflexos das políticas de encarceramento como reprodução de violência social. Ademais, de forma propositiva, serão elencadas soluções para este modelo injusto e ineficaz.

O próximo capítulo traz o contexto de desenvolvimento tardio da educação brasileira. Neste momento também serão abordadas as principais conquistas recentes e

os principais desafios educacionais para garantir uma educação emancipatória, universal e de qualidade para todos e todas. Buscar-se-á, por fim, apontar a educação como a política capaz de interferir nas desigualdades sócias e proporcionar uma sociedade mais justa e menos violenta.

O último capítulo propõe realizar uma análise pormenorizada de como se demonstram os discursos punitivos e as políticas educacionais para o adolescente/jovem brasileiro, ou seja, aquele que possui de 15 até os 17 anos.

As considerações finais do trabalho se encaminham para uma síntese possível sobre esses dois fatores supracitados, que possuem um discurso repressor que pretende agravar o sistema restritivo de liberdade deste segmento e, por outro lado, um sistema educacional que desenvolve mecanismos e estratégias para manter os adolescentes/jovens estudando e, ainda, evitar que este adolescente se frustre com o modelo de escola que não atende suas complexas necessidades.

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa que visa buscar a partir do aporte teórico e, também, da análise de dados a superação do discurso repressor a partir das políticas de juventude e do fortalecimento do sistema educacional.

Propõem-se realizar uma pesquisa documental com alicerce nos documentos públicos oficiais e de entidades que protegem os jovens brasileiros e promovam os direitos humanos, categorizados da seguinte maneira:

## **VIOLÊNCIA – HOMICÍDIOS E PRISÕES**

- a) Homicídios
- b) População Prisional
- c) Principais Crimes Sentenciados
- d) Perfil da População Carcerária

## **JUVENTUDES NO BRASIL**

- a) Perfil da Juventude
- b) Juventude e suas necessidades

## **VIOLÊNCIA E JUVENTUDE – MORTE E CÁRCERE**

- a) Homicídios com vítimas juvenis
- b) Mortes por arma de fogo
- c) O Jovem no Sistema Prisional

### **DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

- a) Estrutura Educacional
- b) Reprovação, Distorção Idade/ano e Abandono
- c) Juventude no Sistema Educacional
- d) Perfil da Juventude na Educação

### **AS CONTRADIÇÕES DA ADOLESCENCIA-JUVENIL**

- a) Os adolescentes/jovens no Sistema de Socioeducação
- b) Principais Infrações Cometidas
- c) Perfil dos adolescentes/jovens no Sistema Socioeducativo
- d) Público socioeducativo e o perfil educacional
- e) Número de adolescentes/jovens na no sistema educacional
- f) Adolescentes/jovens no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
- g) Taxa de abandono, distorção idade/ano e reprovação dos adolescentes de 15 a 17 anos.
- h) Perfil dos adolescentes jovens na escola e fora dela.

Em derradeiro, salienta-se que a presente dissertação integra um Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, que se caracteriza em sua proposta metodológica interdisciplinar, em razão disto, propôs-se buscar os conceitos das áreas de direito, educação, sociologia e história, articulando-as de forma integrada e indissociável.

## **2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE**

Estudar a juventude no Brasil é compreender os jovens enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões e expectativas de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos e comportamentos que lhe são peculiares. Em um nível mais complexo, temos de considerar que, quando cada um desses jovens nasceu e se inseriu numa sociedade que já tem seus costumes e histórias, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto ele passa a sofrer a influencia destes aspectos. Assim, passam a integrar macroestruturas já existentes, que influenciam diretamente no acesso às políticas públicas e aos bens culturais.

Outrossim, não apenas se considera a idade cronológica, existem diferentes níveis de interação, a do sujeito com o meio próprio em que vive, com suas microestruturas, trata-se do nível do grupo social, em que os indivíduos pelos padrões locais, vivenciam e interpretam as relações e contradições, entre si e com os outros.

Conforme o Estatuto da Juventude, a população juvenil possui entre 15 e 29 anos. Os dados do CENSO IBGE (2010) apontam que os jovens integram 25% da população brasileira. Levado em conta o número de brasileiros de 2017 e mantendo o percentual juvenil, hoje, o Brasil possui aproximadamente 51.700.000 jovens.

O segmento juvenil a ser analisado neste trabalho integra uma diversidade de grupos sociais, compartilham de realidades diferentes e expressam variadas culturas, o que o torna de fundamental importância para uma análise interdisciplinar, intersetorial, na perspectiva dos direitos humanos.

### **2.1. AS JUVENTUDES E SEUS MARCOS REGULATÓRIOS.**

A Carta Magna da República Federativa do Brasil (CF/88) prevê em seu artigo 227, que é dever do Estado e da Família, assegurar às crianças, aos adolescentes e aos jovens, com absoluta prioridade, os direitos à saúde, vida, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, liberdade, respeito, convivência familiar e comunitária.

A juventude é considerada uma das etapas do processo de desenvolvimento da pessoa, onde ocorre o rompimento do vínculo de dependência parental-filial e também o fortalecimento dos vínculos sociais.

A juventude, como indagou Bourdieu (1983, pag. 113), “é apenas uma palavra”? Seria a juventude um marco biológico socialmente manipulado e manipulável? Tem-se aqui uma questão histórica, que precisa ser analisada e amplamente discutida para fazer os devidos enfrentamentos.

O texto da constituição sofreu alteração pela emenda constitucional nº 65 de Julho de 2010, que incluiu o termo “jovem” na redação constitucional, em conjunto aos termos criança e do adolescente. A partir desta nova redação um novo problema apareceu para a legislação infraconstitucional, ou seja, passou a ser necessária a definição de jovem e sob que prisma está abordado tal conceito.

Trata-se, nesse ínterim, de difícil missão, a definição de jovem e de juventude com base nos seus mais variados aspectos, muito embora o senso comum apresente alguns padrões que são tão genéricos e polissêmicos que não contribuem para uma definição jurídica. Concorda-se com Esteves e Abramovay, quando defendem que a concepção de juventude é

[...] uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção esta na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, referências múltiplas, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. Por essa linha, torna-se cada vez mais corriqueiro o emprego do termo “juventudes”, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas sim de apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Diante desta complexa e subjetiva definição, a lei, de forma objetiva, após a aprovação da Lei nº 12.852, de 05 de Agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, definiu que o jovem no Brasil é compreendido por aqueles que possuem 15 a 29 anos.

Desta feita, passou-se a existir dois diplomas legais que atendem uma mesma faixa etária (15 a 18 anos), conforme indica o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA) e o Estatuto da Juventude. Este, em que pese lei posterior, não revoga as disposições constantes no ECA, mas fica subentendido que tratam-se de legislações complementares. Portanto, para o adolescente/jovem entre 15 e 18 anos aplica-se primeiramente o disposto na Lei 8069/90 e, de forma subsidiária e complementar, o disposto no Estatuto da Juventude.

A atenção ao jovem é uma questão que ultrapassa as fronteiras brasileiras, trata-se de uma preocupação mundial. Em 2010, a Organização das Nações Unidas – ONU fomentou a ideia de marcar a fase da juventude para o maior diálogo e compreensão geracional, para a promoção dos ideais de paz, respeito aos direitos humanos, a solidariedade e a liberdade.

Para Ribeiro (2004) desde meados do século XX a juventude é caracterizada de duas formas antagônicas, uma delas a ebulitiva, reformadora, não acomodada. A outra é aquela que propõe a permanência jovem atemporal, a busca constante pela juventude independente da fase da vida.

A idéia de liberdade pessoal, em nossa sociedade, está cada vez mais marcada por valores que associamos à mocidade. O corpo bem cuidado, a saúde, a liberdade até mesmo de desfazer relacionamentos, a possibilidade de sucessivos recomeços afetivos e profissionais: tudo isso tem a ver com uma conversão do humano em jovem. (RIBEIRO, 2004, p. 27).

Assim, a dificuldade de se apontar um conceito objetivo de juventude perpassa pela simbologia cultural de uma fase almejada por todos, independente da geração e, pela definição concreta e histórica do jovem que está inserido numa realidade que não coaduna com a sua imagem idealizada.

A realidade brasileira possui a complexidade de um total de 51,7 milhões de jovens, ou seja, praticamente  $\frac{1}{4}$  da população brasileira, que apresenta falta de trabalho formal e informal, exclusão educacional, ociosidade, aliadas a outros problemas da sociedade contemporânea, como as crises econômicas, políticas e sociais e, ainda, a questão da drogadição e violência que fazem das juventudes um alvo mais fácil do pré-julgamento social.

A Secretaria Nacional de Juventude, em 2013, realizou um levantamento do perfil da juventude brasileira. Os dados foram coletados entre abril e maio de 2013, em duas fases, sendo a primeira em São Paulo e a outra em 14 capitais do país.

Foram vários os questionamentos para retratar o jovem e auxiliar na sua compreensão. Neste momento, tratar-se-á daqueles dados que possuem maior vinculação com as temáticas de juventudes, buscando expor quem é o jovem brasileiro e qual o seu perfil social, visando expor as conquistas e recentes das políticas de juventude e apresentar a importância do segmento como protagonista das políticas sociais.

Em relação ao número de jovens, em gênero e idade, constatou-se uma grande semelhança, como se verifica nos números a seguir.

#### **Quadro 01 – Juventude brasileira faixa etária e gênero**



A população da juventude feminina é um pouco maior (1%) que a masculina nas faixas de 18-24 anos e 25-29 anos, sendo a mesma na faixa etária de 15-17 anos.

Sobre os dados socioeconômicos da juventude, a maioria se encaixa no padrão médio baixo e baixo, como se depreende do gráfico dos estratos socioeconômicos.

## Quadro 02 – Juventude brasileira renda domiciliar per capita

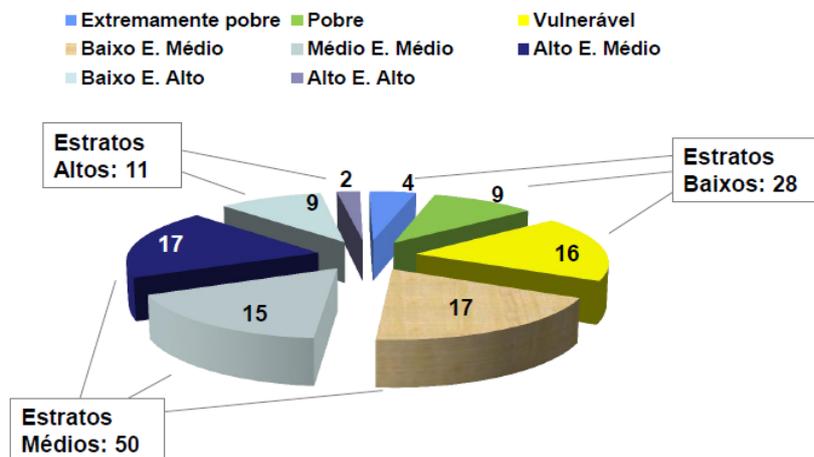
agenda JUVENTUDE BRASIL 2013

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

### ESTRATOS SOCIOECONÔMICOS – RENDA MENSAL DOMICILIAR *PER CAPITA*

(Estimulada e única, em %)

BASE: Total da amostra



Sobre os temas da sociedade que mais causam preocupação nos jovens e, portanto, aqueles que os jovens mais se preocupam em ver a resolução priorizada, estão:

## Quadro 03 – Juventude brasileira problemas que mais preocupam

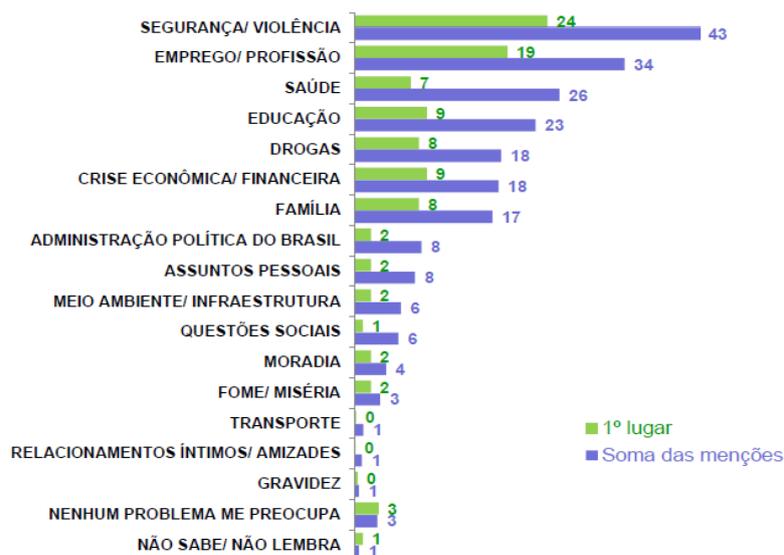
agenda JUVENTUDE BRASIL 2013

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

### PROBLEMAS QUE MAIS PREOCUPAM ATUALMENTE - síntese

(Espontânea e múltipla, em %)

BASE: Total da amostra A



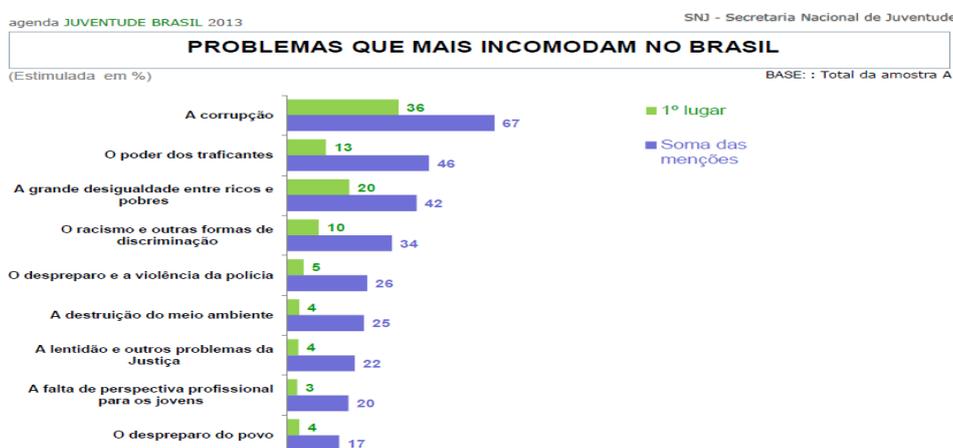
Um dado que é contraditório na análise, é que os jovens brasileiros estão mais preocupados com emprego e profissão do que educação, o que demonstra que culturalmente, desde cedo, o brasileiro é direcionado ao mundo do trabalho, sendo uma das principais razões do abandono antecipado dos estudos.

As questões relacionadas à drogadição também aparecem no alto da pirâmide de preocupações, pois se trata de um problema do cotidiano do jovem e atinge níveis mundiais de saúde. A drogadição não escolhe camada social ou gênero e vem junto com a violência na sociedade, seja dos indivíduos ou do Estado, visto que o principal modelo que o Brasil optou como solução para enfrentar a drogadição foi o criminal, através das penas e repressões.

O próximo gráfico sobre as causas que incomodam os jovens, vários apontamentos trazidos nos capítulos são citados na pesquisa destacam-se: a violência policial; o poder dos traficantes; o racismo e a corrupção generalizada. Importante destacar que sobre a corrupção que ocorre no país, principalmente neste momento do Brasil, a mídia tem uma força de repercussão e trouxe para a pauta nacional o olhar sobre a classe política e os empresários mais ricos e poderosos que passaram a ser investigados.

A desigualdade social também aparece como um dos elementos que mais traz incômodo para a juventude e não poderia ser diferente, haja vista que é uma das principais características que diferenciam as juventudes, seus territórios, suas culturas e suas aspirações futuras.

#### **Quadro 04 – Juventude brasileira problemas que mais incomodam**



Para finalizar esta análise das juventudes e seus desejos, os próximos três gráficos apresentam a visão da juventude sobre a participação política e como deve se dar esta participação, dentro do aspecto que foi amplamente debatido, ou seja, da importância do jovem se tornar um protagonista social.

### **Quadro 05 – Juventude brasileira grau de importância política**

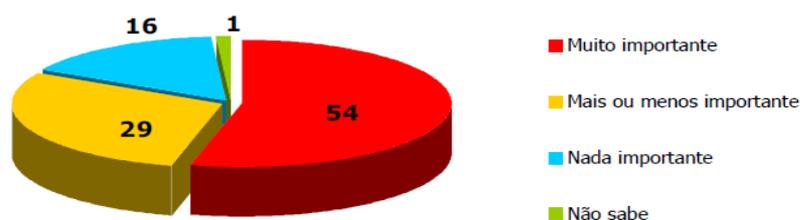
agenda JUVENTUDE BRASIL 2013

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

#### **PERCEÇÃO DO GRAU DE IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA**

(Estimulada e única, em %)

Base: Total da Amostra



### **Quadro 06 – Juventude brasileira participação política**

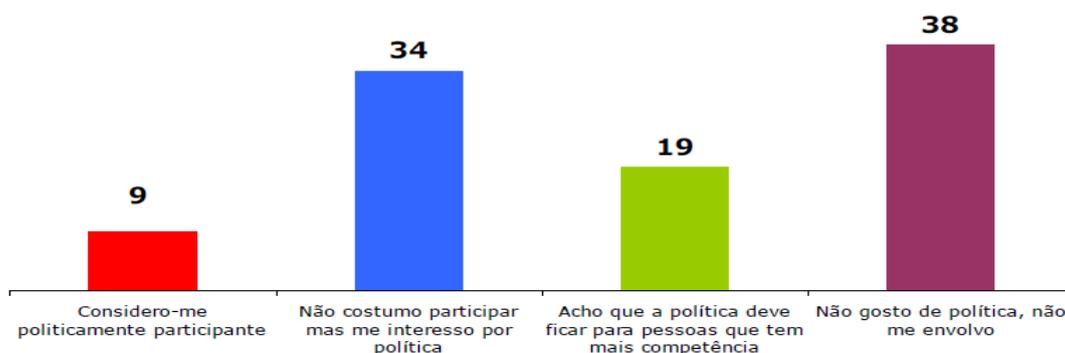
agenda JUVENTUDE BRASIL 2013

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

#### **PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

(Estimulada e única, em %)

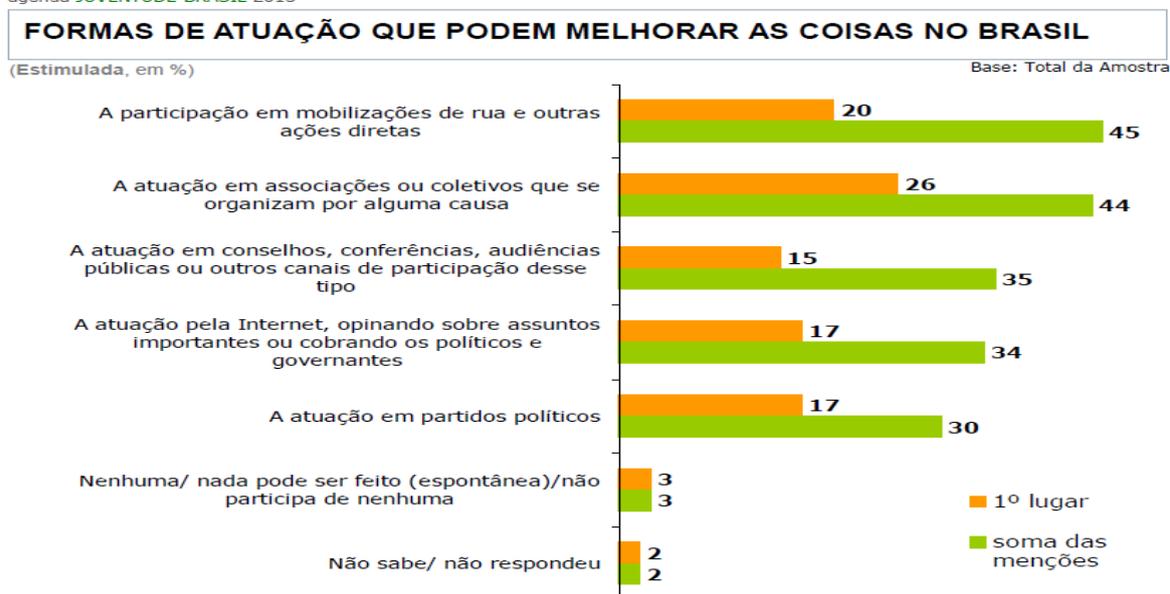
Base: Total da Amostra



## **Quadro 07 – Juventude brasileira atuação do jovem para melhorar o país**

agenda JUVENTUDE BRASIL 2013

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude



Estes gráficos apresentam uma contradição interessante: a maioria absoluta dos jovens considera a política importante, mas a maioria absoluta, também, com base no gráfico de participação política, diz não gostar de política, ou que gosta, mas não se envolve, ou, ainda, não se sente competente para tal participação ativa.

Tal fato demonstra a necessidade de mudança cultural e de ações que fomentem o protagonismo juvenil, visando ampliar a participação dos mesmos nas ações políticas estatais.

No gráfico sobre as formas de atuação que podem melhorar as coisas no Brasil, os jovens se identificam mais com as ruas e a atuação em coletivos como instrumento de melhoria e reivindicação de direitos. A sociedade, a escola e a política pública devem estar atentas a este dado e explorar as possibilidades de encaminhar a juventude para uma participação ativa e proativa em diferentes colegiados que podem ser articulados e propulsores de programas transformadores sociais.

Um fator negativo que atinge a juventude brasileira é o fenômeno da violência. Conforme dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN),

a maioria da população carcerária brasileira é de jovens, assim como este público é vítima de números significativos dos homicídios que ocorrem no Brasil, conforme apontam os estudos realizados através do mapa da violência 2016 - Homicídios por armas de fogo, estudo que será amplamente detalhado no próximo capítulo, no entanto que merece destaque introdutório para a compreensão dos objetivos específicos neste momento expostos.

Muitos jovens encontram-se excluídos, sem acesso às políticas básicas e sem garantia de direitos. Silva (2011) destaca que as organizações juvenis,

[...] expressam a tendência em caracterizar a juventude atual como uma fase da vida na qual a maioria de seus integrantes entra em confronto com várias manifestações da questão social, indicando que as desigualdades econômicas, sociais e culturais dividem esse segmento em duas juventudes distintas: os que conseguem usufruir da condição de “ser jovem” e os que passam da infância diretamente à condição de vida adulta, inserindo-se no mercado de trabalho formal ou informal precocemente, ou, ainda, ingressando no mundo da marginalidade (SILVA, 2011, p. 665).

Dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010) apontam que dos jovens entre 15 e 29 anos 53,5% deles trabalham, 36% estudam e 22,8 estudam e trabalham de forma concomitante. Por outro lado temos o dado alarmante de que 55% do sistema carcerário, conforme dados do INFOPEN 2014, é ocupado por jovens, isto levando em conta o recorte etário de 18 a 29 anos, pois ainda existem aqueles jovens entre 15 a 18 anos que estão cumprindo medidas de socioeducação em meio fechado ou semi-liberdade, que não estão sendo contemplados nos dados do INFOPEN.

Juventude e violência têm sido apontados como um binômio, os homicídios são as maiores causas de morte dos jovens entre 15 e 29 anos e atingem especialmente os jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias urbanas. Conforme informação sobre mortalidade, Ministério da Saúde por intermédio do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS) aponta que, dos 56.337 mortos por homicídio em 2012, 27.471 eram jovens e, destes jovens, 77% eram negros ou pardos e 93,3 eram do sexo masculino.

Os estudos mais recentes vêm apresentando que o número de homicídios no Brasil vêm subindo e conseqüentemente, mais jovens estão morrendo.

Destaca-se que o adolescente/jovem que incorre nas infrações penais e torna-se institucionalizado, inúmeras vezes foi excluído ou cerceado das políticas públicas que permeiam a juventude, sendo a restrição de liberdade um caminho drástico e preocupante.

Estes apontamentos deram base aos questionamentos norteadores deste estudo, pois, diante destes dados alarmantes questiona-se: Qual é a importância que o país vem dando para as políticas de juventude?

Quando se fala em política de juventude é necessário inserir o caráter das políticas intersetoriais, a educação, a saúde, a moradia, o trabalho, o lazer e, principalmente, analisar o papel do jovem como sujeito ativo da elaboração e implementação desta política.

O jovem possui prioridade no acesso às políticas públicas, mas na realidade, esta priorização somente se confirma para um determinado recorte da juventude. Já para outro segmento social da juventude brasileira as violências sociais e as restrições de direitos estão mais afloradas, predominantemente para a juventude que está à margem da sociedade, nas periferias urbanas.

## 2.2. “JUVENTUDE” OU “JUVENTUDES” – O PLURAL SOCIAL.

Em que pese o esforço legislativo em fugir do caráter subjetivo demonstra-se essencial neste trabalho apresentar as diversidades existentes neste período que compreende a juventude, ou melhor, as juventudes. A desigualdade social e as mais diversas realidades territoriais brasileiras compreendem uma multiplicidade de juventudes. No entendimento de Abramovay (2008) as juventudes são construções sociais de origens múltiplas e os fatores sociais, estereótipos, momento histórico e situação de classes faz com que se formem grupos de jovens com características próprias.

Evidente que, em alguma medida, a categoria etária serve para delimitar, mas não serve de parâmetro para homogeneizar estas categorias para o conjunto dos sujeitos que estão em diferentes territórios, com diferentes modos de educação. O jovem interage com as próprias estruturas e características de seu meio, o nível econômico do grupo social é elemento chave para a formação de uma crítica, no momento de compreender suas relações e contradições, o que culmina produção de uma cultura.

As relações da sociedade em que o jovem está imerso, abrem fronteiras por um lado e rompem liberdades de outro, formando assim sua consciência individual e coletiva. Inclusive, em certas ocasiões, têm-se utilizado rótulos para romper com o padrão hegemônico, buscando, com isso, atribuir determinadas responsabilidades a este segmento.

Nesse sentido, ABRAMO (1994) destaca a influência da temporalidade e dos aspectos sociais para que o jovem torne-se um sujeito de direitos e visível na sua aceção para a sociedade em que vivem.

A noção mais geral e usual do termo juventude, se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social” (ABRAMO, 1994, p.1)

Neste modo apontado pela pesquisadora, a construção social da juventude tem a interferência de diversos fatores, sociais, de classe, etnia, território, cultura e outros, que caracterizam as juventudes. Parte da juventude não possui acesso a algumas políticas e, tampouco, algumas possuem condições de se tornarem protagonistas dos espaços sociais. A desigualdade é fator marcante no país e este aspecto, em conjunto ao severo sistema capital, tornam-se fatores determinantes de exclusão e percurso diferenciado nas juventudes entendendo

[...] o acirramento das condições de existência produzidas pela sociedade capitalista – tais como a elevação progressiva do tempo de formação escolar, o aumento desmedido da competição no mercado de trabalho e a conseqüente escassez de empregos – vem contribuindo, de modo decisivo, para um prolongamento progressivamente abrangente, entre os jovens adultos, da condição de adolescentes. Tornando-os, como conseqüência, cada vez mais dependentes do seu respectivo núcleo familiar, ao mesmo tempo em que também lhes imputa a pecha de incapazes de decidir sobre o seu próprio destino. (SCHERER, 2014, p. 18).

Ademais, fato que impera nesta juventude é a busca e quebra constante de padrões, da mesma forma que o sistema capital aliena o jovem para entrar no mercado de consumo e adotar determinadas posições, atitudes, vestuário e marcas corporais. Por outro lado, trata-se de uma fase de ebulição e enfrentamento aos padrões pré-estabelecidos. Analisar as juventudes é tratar dos mais diversos perfis de desenvolvimento do ser humano, metamorfoseados pelos seus nichos e suas culturas. Nesse sentido QUIROGA (2005) destaca,

[...] parte-se de uma premissa importante, que fundamenta o próprio nome da obra no plural: os jovens constituem um segmento, e a juventude uma condição social, não homogeneizável ou “a juventude nasceu plural”(…). Na busca de compreensão desta pluralidade, os diferentes autores superam também as leituras da juventude como fenômeno meramente demográfico, modelado ou definido por uma unificadora faixa etária ou classe de idade. E aí aparece igualmente a superação de outro modelo, desta feita de corte mais antropológico, onde a juventude era compreendida como participante de uma condição de moratória social pela qual lhe era garantida uma complacência da sociedade para sua preparação ou espera para o exercício da vida adulta, séria e responsável. As juventudes, como sujeito, já ocupam lugares sociais e políticos, já exercitam, manifestam e sofrem as conseqüências de suas perspectivas de vida e cidadania as quais implicam em novas abordagens e novos desafios para sua compreensão. (QUIROGA, 2005, p. 17).

O jovem que vive à margem da sociedade, como regra, possuem maior dificuldade em acessar uma boa educação, utiliza de um sistema de saúde precário, precisa ingressar precocemente no mercado de trabalho para auxiliar sua família financeiramente. Por outro lado, o jovem que se encontra na parte superior da pirâmide social, possui uma vantagem que influencia diretamente no seu desenvolvimento social e, também, para o futuro mercado de trabalho.

Esta situação implica como regra na pré-definição de perfis para a vida adulta e para o mercado de trabalho que, salvo em remotas situações, são imutáveis em uma sociedade que se baseia na meritocracia como elemento chave do sucesso.

Sujeitos de uma sociedade de consumo ostentatória – cujo principal traço é suscitar nas juventudes, mas não apenas entre elas, aspirações que, muitas vezes, deságuam em frustrações, porque irrealizáveis para a grande maioria –, transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis. (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2007, p.27).

Além dos fatores biológico e etário que diferenciam as juventudes brasileiras, é inegável que os aspectos econômicos, sociais e morais são aqueles que mais contribuem para esta diversidade juvenil, pois esses fatores são propagadores da desigualdade e da violência, principalmente dentro do sistema neoliberal.

Portanto, diante de todo o exposto o segmento social entre 15 e 29 anos, deve ser tratado enquanto “juventudes” por todas as características biológicas, transformadoras e desenvolvimentistas que a envolve e, adiciona-se a estas, a pluralidade de interferência territorial e sociopolíticas fundamental para a formação de sua personalidade.

### 2.3. INTERSETORIALIDADE COMO PRESSUPOSTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS JUVENTUDES

Conforme exposto as juventudes apresentam muitas características diferenciadas, relativas ao modelo social, cultural, territorial, temporal e outros, tudo isso implica num modelo intersetorial para o segmento.

Este estudo destaca duas políticas chaves: educação e segurança pública, tais áreas encontram-se em contradição no que tange, principalmente, o período entre os 15 até os 17 anos. Apesar dessas duas políticas serem objeto de maior aprofundamento deste trabalho, a construção de uma política de juventude perpassa diversas outras áreas, dentre elas destaca-se saúde, cultura, esporte e trabalho, conforme é destacado em MANHAS (2015).

Um bom exemplo de política voltada para a juventude, que jovens em diversas regiões do Brasil vêm reivindicando há tempos, é a tarifa zero, ou passe livre, e não apenas o passe livre estudantil, que em Brasília, por exemplo, é bastante restrito, pois considera apenas os trechos entre escola, universidade e residência. Nesse caso, os direitos à cultura e ao lazer não são reconhecidos, especialmente em uma metrópole extremamente desigual, onde os equipamentos culturais, de lazer e mesmo os postos de trabalho estão centralizados e distantes das periferias. O direito à cidade é cerceado pelas inúmeras desigualdades e pela alta concentração de oportunidades nos centros, e reforçado pela dificuldade de acesso e circulação (MANHAS, 2015, p. 1).

Esta perspectiva plural sobre a política de juventude deve ter caráter permanente e ser instrumentalizado através de mecanismos de democracia participativa, que permitam esta construção coletiva e a participação ativa não só dos gestores públicos das políticas citadas, mas principalmente dos jovens, através de suas organizações sociais e trazendo toda esta diversidade característica deste segmento. Entende-se por democracia participativa,

[...] um conjunto de experiências e mecanismos que tem como finalidade estimular a participação direta dos cidadãos na vida política através de canais de discussão e decisão. A democracia participativa preserva a realidade do Estado. Todavia, ela busca superar a dicotomia entre representantes e representados recuperando o velho ideal da democracia grega: a participação ativa e efetiva dos cidadãos na vida pública (SELL, 2006, p. 93).

Os mecanismos da democracia participativa ainda são muito recentes e, devido a diversos fatores sociais, ainda precários para a efetiva construção democrática a partir de sua prática. No entanto, diversos avanços já são notados desta prática coletiva e registram um importante conteúdo a ser defendido e seguido.

A intersetorialidade é um dos aspectos destacados na gestão das políticas públicas, articulando não apenas as políticas sociais. O processo possibilita articular as ações e os cidadãos provocando uma nova relação de poder entre os diversos atores sociais. Adotar essa proposta permite modelar uma nova estrutura organizacional, novas práticas, novas formas de gestão das políticas e de seus serviços, tornando-os mais democráticos e eficazes. Tal como ensina MORGAN (1996),

[...] tratar os cidadãos, situados num mesmo território, e seus problemas de maneira integrada exige um planejamento articulado das ações e serviços.

Mas isso só não basta. É necessário um novo fazer que envolva mudanças de valores, de cultura como um “fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem”(MORGAN, 1996, p.135).

Por esta ideia denota-se que o gestores, através de uma política intersetorial, deve estimular a formação de rede de intersetorial com vários atores do poder público e com a participação e a fiscalização direta da sociedade civil organizada. Outrossim, deve planejar e implementar em todo o território nacional, união, estados e municípios uma política setorial de juventude, com orçamento próprio, conferências temporais, conselhos, colegiados e demais instrumentos que permitam esta construção democrática.

A mudança de cultura abrindo os espaços públicos e forçando a conversação entre áreas rompe com algumas práticas históricas. Os gestores das políticas públicas tendem a tratar os cidadãos, os grupos, as comunidades e os problemas de forma fragmentada e desarticulada. Tal direcionamento compromete as perspectivas de integralidade e equidade do serviço público. As políticas da juventude devem assumir um comprometimento em visibilizar os jovens sujeitos na sua totalidade.

Assim, a fim de superar a execução de ações fragmentadas e desarticuladas, tem-se a criação de espaços de discussão na definição de políticas públicas que oportunizam a implementação e execução de programas, projetos e serviços públicos com o objetivo de construção de ações integradas que compreendam os sujeitos na sua totalidade.

#### 2.4. POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE – UM CAMINHAR DEMOCRÁTICO- PARTICIPATIVO.

Ao absorver a preocupação de garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos, o Estado brasileiro, não sem antagonismos, começou a estabelecer uma política legal, real e efetiva de cumprir essa tarefa em busca da conhecida frase de Hannah Arendt “a essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”.

A juventude brasileira não foi inserida, *a priori*, no texto constitucional de 1988 e ficou muito tempo sem políticas públicas, de fato. Uma parte dessa juventude dos 15 até os 18 anos foi incluída no Estatuto da Criança e do Adolescente, os demais até os 29 eram atendidos nas chamadas políticas públicas de âmbito geral, não sendo observadas algumas características peculiares a esta fase da vida.

O discurso sobre direitos se banaliza e ao mesmo tempo se esvazia colocando o desafio de repensá-los a partir do cotidiano dos grupos sociais que se encontram em situação de carências múltiplas e que lutam, em frentes diversas, pelo acesso à condições mais dignas de vida. (...)

A maioria dos jovens atualmente está distanciada das formas tradicionais de participação política preferindo antes se expressar através da arte, do esporte ou de formações gregárias produtoras de identidade. O espaço político ainda não se abriu suficientemente para acolher essas novas formas de representação o que dificulta o atendimento de suas demandas e sua incorporação como direito consagrado. (MOREIRA e QUEIROZ, 2005, p. 51).

Somente nos anos 2000 é que a temática juventude passou a circular nas esferas públicas para que se formulem uma política específica para este segmento, impulsionados pelos estudos e pesquisas realizados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Estimulados pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), através de recursos, pesquisas, formaram no Brasil grupos de trabalho para desenvolver, mesmo que tardiamente, pesquisas sobre a proteção dos jovens.

No ano de 2002, após a disputa eleitoral foi firmado um compromisso dos candidatos para o desenvolvimento de uma política de juventude no país. No ano posterior, uma proposta a partir das pesquisas que estavam sendo realizadas foi enviada ao poder executivo, que a partir dela começou a arquitetar políticas públicas específicas para o segmento da juventude, com o compromisso de implementá-la rapidamente.

Essa garantia se deu na abertura para a intervenção cada vez mais ativa da sociedade civil em espaço público possibilitando a interação e cooperação nas decisões sobre políticas antes restritas aos espaços das sociabilidades privadas, mesmo que do próprio Estado.

Uma das estratégias para a estruturação das políticas de juventude, foi a participação direta da sociedade, em conjunto ao poder público, na estruturação da política pública, através de espaços institucionalizados e com a participação de diversas

pastas governamentais. Uma priorização foi o fomento a criação de conselhos de juventude, nos âmbitos estaduais e municipais.

A proliferação de conselhos, fóruns e conferências, com a participação de sujeitos externos à gestão até então, somente gerida pelo próprio Estado, foi acompanhada de discussões, reflexões que intensificaram a consolidação e aprofundamento da Democracia.

Desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, o Brasil tem observado um amplo movimento de participação da sociedade civil que vem conquistando importantes espaços de participação democrática em instâncias de deliberações sobre a condução das Políticas Públicas, como é o caso das Conferências como resultado de lutas e reivindicações dos Conselhos Gestores de Políticas Públicas.

[...] os constituintes brasileiros de 1988 optaram por um modelo de democracia representativa que tivesse como sujeitos principais os partidos políticos, os quais, até hoje, são os protagonistas quase exclusivos do jogo democrático, deixando os instrumentos de participação direta como leve tempero no processo decisório (SILVA, 2006, p. 145).

O Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) foi criado nesta esteira e deve funcionar e permear os três órgãos federativos, cada qual com sua responsabilidade de formular políticas para o segmento da juventude, além de criar e manter uma rede de informação acerca das ações realizadas para fomentar análises, pesquisas e informações acerca da juventude brasileira, respeitando todas as suas características.

O SINAJUVE está previsto no art. 40 e seguintes da Lei 12.852/2013 (Estatuto da Juventude) e atribui competências e ações específicas para as unidades federativas, no sentido de implementar de forma democrática, a política de juventude. Dentre as ações previstas em lei encontram-se a elaboração de Planos de Juventudes com a participação da sociedade e principalmente dos jovens, criar Conselhos, realizar Conferências do segmento com no máximo 4 anos entre uma e outra, financiar as políticas do segmento, além de criar e manter programas de atenção às juventudes.

Fundamental analisar que o Sistema Nacional de Juventude é fundado sob a égide da democracia participativa, trazendo sempre a construção conjunta entre a Sociedade Civil e o Poder Público, conforme prevê a Constituição da República.

Em que pese a política de Juventude ser recente, uma série de Programas, projetos e espaços deliberativos foram implementados para as juventudes. Respeitando o caráter intersetorial.

Na seara das políticas juvenis destacam-se: o reconhecimento das demandas do segmento juvenil em 2003, a constituição da política de juventude em 2005, a instituição da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do Projovem, todos no mesmo ano de 2005. A realização da primeira Conferência Nacional de Juventude, em 2008, a elaboração de planos de atenção aos jovens em vulnerabilidade, a realização de outras duas Conferências de Juventude e a Lei do Estatuto da Juventude, são algumas das conquistas que demonstram esta nova perspectiva política de atenção às juventudes.

Estas conquistas vieram da luta social e de um modelo de gestão que tem como escopo a democracia participativa e o constante diálogo construtivo entre a sociedade e o poder público.

Nesse sentido, são modelos de Democracia Participativa as Audiências Públicas, Comitês, Comissões, Conferências, Referendos, e outros. Nestes espaços, os segmentos sociais envolvidos com a temática têm a oportunidade de participar e, por vezes, e deliberar sobre as políticas que afetam toda a sociedade. Isto foi possível devido a abertura democrática, simbolizada pela Carta Magna Republicana, pois possibilitou aos poucos a superação do modelo social que era praticado. Desde sua promulgação houve um aprofundamento da democracia participativa, no sentido de se realizar um ideal de justiça social em conjunto com o fortalecimento da esfera pública, através da opinião livre e de uma sociedade civil organizada e ativa. Assim, aponta-se a importância do jovem como elemento de protagonismo nestes mecanismos.

Ao se tratar de participação política dos jovens é preciso desconstruir as imagens e certezas socialmente construídas que dificultam entender a sua participação na cena pública. É interessante entender de que forma os jovens estão se inserindo na esfera pública e de que modo eles tem, ainda que forçosamente, levado a uma outra percepção deles no contexto político, não

sendo mais possível negar-lhes seus direitos ou negligenciar seu poder de participação. (BORGES, 2013, p.07).

Assim, o regime democrático, como um conjunto normativo que estabelece quem são os legitimados a representarem politicamente a população, deve ser encarado de forma mais ampla, garantindo uma participação de fato de todos, como forma de transformar a rotina política. Os movimentos sociais, em sua autonomia buscam funcionar como sensores dispersos da rotina pública, de forma a captar as necessidades da população, que fogem da percepção do poder público e inseri-las nas pautas da administração pública. Nesse sentido FARIA (2000) ensina:

A esfera pública é um sistema de alarmes dotados de sensores que, embora não especializados, são sensíveis a toda a sociedade. Nesse sentido, ela deve reforçar a pressão exercida pelos problemas, ou seja, ela não pode limitar-se a detectá-lo e a identificá-los, devendo, além disso, problematizá-los de forma convincente e eficaz, a ponto de serem assumidos e tratados pelos complexos parlamentares (HABERMAS, apud FARIA, 2000, p. 54).

A ideia de democracia participativa e deliberativa, cuja proposta fundante é a institucionalização da resolução das necessidades da população pelos próprios cidadãos, sem precisar recorrer a promessa de influência na política formal.

Nessa esteira, a autora FARIA (2000) conceitua o que se denomina, Poliarquia Diretamente Participativa,

[...] na PDD, as decisões coletivas são tomadas através de deliberação pública em arenas abertas aos cidadãos que utilizam serviços públicos ou que são regulados pelas decisões públicas. Mas ao decidir, aqueles cidadãos têm que examinar suas próprias escolhas à luz das deliberações e experiências relevantes de outros que lidam com problemas similares em jurisdições comparáveis ou subdivisões de governo. Idealmente, portanto, a PDD combina vantagens do aprendizado local e do auto-governo com as vantagens (e disciplina) do aprendizado social mais amplo e da *accountability*, política maior que resulta quando os resultados de alguns experimentos concorrentes são ajuntados para permitir controle público da efetividade das estratégias e dos líderes. (FARIA, 2000, p. 55).

O conceito apresentado é o que mais se aproxima do modelo esperado nas Conferências, pois nas conferências denota-se um protagonismo da sociedade civil, o poder público neste contexto recebe da sociedade suas reivindicações e propostas para

serem debatidas e deliberadas. Com esta diretriz foram realizadas as Conferências Nacionais de Juventude.

A Conferência é uma instância deliberativa de participação social, normalmente convocada pelo poder público federal, que tem por objetivo institucionalizar a participação da sociedade nas atividades de planejamento, controle e gestão de uma determinada política ou de um conjunto de políticas públicas.

Trata-se de um espaço de debates por excelência, que tem a participação da Sociedade Civil Organizada, estes autores da Conferência reúnem-se para deliberar sobre de temas específicos vinculados à política de Juventude.

#### **2.4.1. Conferências de juventude – Arenas intelectuais de conquistas democráticas.**

Os processos organizados para as conferências ocorridas nos últimos anos apresentaram uma lógica semelhante nos eventos de diferentes áreas. As conferências se iniciam numa esfera geográfica menor, muitas vezes em comunidades, instituições ou nos municípios, seja em conferências municipais ou regionais que debatem as políticas e as propostas discutidas para uma determinada área.

O Brasil passou por três conferências de Políticas Públicas de Juventude, a primeira delas ocorreu em 2008, nos dias 27 a 30 de abril em Brasília, cujo tema era “As entrelinhas de um processo participativo”, a Conferência foi lançada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, contou com a participação de mais de 400.000 pessoas, nas 1579 etapas preparatórias (municipais, regionais, estaduais e federal). A etapa nacional contou com a participação de 2000 delegados e as etapas aprovaram 4500 propostas nas diversas etapas da conferência. A primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude teve três eixos de debate, o primeiro Juventude: participação, democracia e desenvolvimento nacional, o segundo Parâmetros e diretrizes da Política Nacional de Juventude e, por fim, Desafios e Prioridades da Política Nacional de Juventude. Insta destacar que na data do chamamento do processo de Conferência foi lançado o PAC da Juventude.

[...] Esta Conferência, assim como os demais espaços de participação juvenil, também foi acompanhada por um estigma injustamente atribuído a esta geração de jovens, que é o da alienação e da aversão quando se trata da sua relação com a política. Não foram poucas as vozes cétricas ou conservadoras que duvidaram da importância da Conferência enquanto um espaço para militância juvenil. Seja resgatando uma visão saudosista, da importante participação política de outras gerações, como um modelo para os jovens de hoje, seja reforçando um discurso individualista, no qual não cabem a organização coletiva e os sonhos de construção de outro tipo de sociedade. Estes distintos agentes políticos, não estavam necessariamente abertos às surpresas que só algo inédito, como uma 1ª Conferência de Políticas Públicas de Juventude poderia trazer. (MOREIRA, 2011, p.03).

Para MOREIRA (2011), os protagonistas da Conferência buscaram alguns objetivos durante todo este processo democrático, destacam-se: promover o direito a participação trazendo o jovem para o centro do evento; ampliar a compreensão na sociedade sobre a juventude; construir uma agenda política para os próximos anos e fortalecer as redes sociais e institucionais que trabalham com o segmento da juventude.

Este marco político da Conferência de Políticas Públicas de Juventude significou um avanço na discussão deste segmento enquanto cidadãos de direitos, com suas peculiaridades e estigmas na busca por maior autonomia e um espaço social maior.

A segunda Conferência de Juventude, três anos após a primeira, de 09 a 12 de dezembro de 2011, teve o propósito de consolidar o diálogo entre o Estado e a juventude organizada, a partir também da aprovação da emenda constitucional nº 65/2010 que insere a expressão “jovem” na constituição da república, em seu artigo 227.

Com o tema “Juventude, desenvolvimento e efetivação de direitos” e dado o crescimento econômico brasileiro, a juventude participou desta arena dialética e democrática, com objetivo de construir alternativas coletivas que garantissem a efetivação dos direitos dos jovens e medidas criativas para a ampliação dos direitos.

Essa segunda etapa da Conferência teve cinco eixos estratégicos são eles: Direito à participação, Direito à diversidade e a vida segura, Direito à experimentação e qualidade de vida, Direito ao Território e Direito ao Desenvolvimento Integral.

Por fim, em 2015, ocorreu a 3ª Conferência Nacional de Juventude como tema “As várias formas de mudar o Brasil”, esta com 11 eixos temáticos: Saúde, Segurança,

Educação, Território e Mobilidade, Participação, Diversidade, Meio Ambiente, Comunicação, Cultura, Trabalho e Esporte.

Conforme a Resolução Final da 3ª Conferência Nacional de Juventude, em todas as etapas realizadas foi adotada uma proposta metodológica para, ao final, as propostas servirem de subsídio para a elaboração do Plano Nacional de Juventude. Participaram da Conferência Nacional de 2015, 1200 delegados eleitos nas etapas antecessoras.

Durante a conferência foram sistematizadas 899 ações que resultaram em 385 propostas para serem distribuídas nos eixos supracitados. Os Grupos de Trabalho de cada eixo, após a atividade metodológica, delimitaram 99 propostas para serem levadas à plenária final, e a proposta final foi aprovada pela maioria dos delegados presentes.

Este resgate histórico e a história recente da política de juventude são fundamentais para que se possa analisar o quanto as políticas de Juventude vêm se fortalecendo no país no início deste século e, o processo de Conferência marca de maneira democrática toda esta estruturação. Cabe à sociedade cobrar e monitorar as ações e desdobramentos que resultam destas arenas democráticas e o melhor e mais legítimo órgão de monitoramento do resultado da Conferência, da elaboração e execução do Plano Nacional de Juventude é o Conselho Nacional de Juventude, pelo sua característica jurídica.

#### **2.4.2. Conselhos de direitos das juventudes – Garantia de gestão participativa e de controle social**

O Estatuto da Juventude, Lei Federal nº 12.852, de 2013, surge no contexto de embates entre espaços instituídos e instituintes e aponta os direitos da juventude que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro. O marco regulatório configura-se como um instrumento que legitima esse segmento da população como sujeitos de direitos. Compreender essa trajetória de lutas sociais a partir das demandas que precisam ser superadas é o alicerce para a atuação dos atores do Sistema de Garantia dos Direitos.

Assim, para que a democracia seja atendida o funcionamento do Estado deve se submeter à vontade popular e a cidadania não pode ser reduzida no mero fato do cidadão ser titular de direitos políticos.

Os gestores do Estado precisam ter uma conexão direta com a sociedade civil, o que presume uma conexão entre a soberania popular, o exercício dos direitos políticos, o conceito de dignidade da pessoa humana, todos estes elementos vinculado ao direito, previsto na constituição da república, o que representa uma diretriz essencial ao regime democrático.

A democracia representativa, modelo em que as decisões são tomadas somente pelos representantes sociais eleitos para este fim, deve permitir uma maior inserção da prática da democracia participativa, modelo que visa que o cidadão não apenas atenda ao modelo do voto periódico em seus representantes, mas pessoalmente delibere sobre as decisões que recaem sobre a coletividade, este exercício de cidadania garante legitimidade maior às políticas que serão implementadas.

Nesse modo democrático participativo e dialético é fundamental a existência de um Conselho de Direitos que trate especificamente da temática da juventude, pois este instrumento democrático possui o condão de planejar, formular e monitorar as políticas públicas do segmento, de forma paritária, através da construção conjunta do poder público e da sociedade civil.

Segundo GOHN (2001), ao poder público cabe o planejamento e a execução, já ao outro, incumbe trazer a demanda das ruas para inserir nesse planejamento e monitorar a execução de tais pleitos sociais, nesse sentido,

[...] os conselhos são espaços com caráter duplo: implicam, de um lado, a ampliação do espaço público – atuando como agentes de mediação dos conflitos remando, portanto, contra as tendências das políticas neoliberais de suprimir os espaços de mediação dos conflitos; mas de outro lado, dependendo como são compostos, poderão eliminar os efeitos do *empowerment*, do sentido de pertencer dos indivíduos, e reafirmar antigas práticas herdeiras do fisiologismo. Como tal, carregam contradições e contrariedades. Tanto podem alavancar o processo de participação sociopolítica de grupos organizados, como estagnar o sentimento de pertencer de outros – se monopolizados por indivíduos que não representem, de fato, as comunidades que os indicaram/elegeram. Eles não substituem os movimentos de pressão organizada de massas, ainda necessários para que as próprias políticas públicas ganhem agilidade. (GOHN, 2001, p. 107-108).

No contexto de lutas por existência e garantia de direitos, denota-se que as ações sociais são identidades provisórias e transitórias, em constante conflito com as demandas sociais e culturais, para tanto os papéis sociais dos movimentos organizados devem ser estruturados, para analisar o sujeito de direitos como um todo e não somente dentro de uma realidade cultural ou socioeconômica.

O Conselho de Direitos é este espaço privilegiado de planejamento e construção de uma política pública, inspirado pelo diálogo e muitas vezes pela disputa e articulação dos envolvidos para que se possa enfrentar um sistema burocrático e engessado do Estado.

os conselhos gestores fazem parte de um novo modelo de desenvolvimento que está sendo implementado em todo o mundo – da gestão pública estatal via parcerias com a sociedade civil organizada objetivando a formulação e o controle de políticas sociais. Em uma sociedade marcada por inúmeros processos de exclusão social e de baixos níveis de participação política do conjunto da população, os conselhos assinalam para as possibilidades concretas de desenvolvimento de um espaço público, que não se resume e não se confunde com o espaço governamental/estatal. A possibilidade da sociedade civil intervir na gestão pública, via parcerias com o Estado, representa a instauração de um novo padrão de interação entre governo e sociedade; novas arenas de intermediação e novos mecanismos decisórios implantados poderão ter a capacidade de incorporar uma grande pluralidade de atores e de diferentes interesses. (GOHN, 2001, p. 110).

Nessa esteira, o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, incentiva a criação de Conselhos da Juventude em seus artigos 3º, VII, 6º, II, 12, 41, X, 42, IV, 43, V e possui um capítulo específico sobre os Conselhos de Juventude que apontam como principais objetivos destes colegiados o auxílio na elaboração da política pública de juventude, buscar junto ao Estado a garantia de direitos do segmento de juventude, colaborar no planejamento e implementação das políticas públicas, celebrar e propor instrumentos de colaboração para o fortalecimento da política, promover estudos técnicos sobre as juventudes, permitir a integração e participação do jovem na política, fomentar a participação de jovens na administração pública, dentre outros.

O CONJUVE é um espaço que permite que a sociedade civil atue com protagonismo para a formulação de políticas públicas e diretrizes para a juventude brasileira. O modelo político participativo legitima as ações governamentais, uma vez

que atuam em consonância com as necessidades da sociedade, levadas para o Conselho pela sociedade civil, esta legitimamente eleita para ocupar o espaço de representação do segmento no colegiado.

### **3. O DISCURSO PENALIZADOR E A JUVENTUDE BRASILEIRA ENCARCERADA.**

A violência e seus fenômenos são pautas quase que permanentes na sociedade contemporânea, ocupando os noticiários e discursos políticos no Brasil.

Quando se fala em violência não se pode menosprezá-la e reduzi-la ao modelo físico, esta pode se apresentar em diversas facetas, por exemplo, a violência estatal, institucional, psicológica, social, política, simbólica, etc.

Assim, quando se propõe a analisar as diversas formas desse fenômeno existentes na sociedade é necessário ampliar os horizontes, a fim que o discurso de contraponto apresente soluções sociais mais amplas que o reducionismo penal do encarceramento. Desta feita RUIZ (2014) afirma que:

[...] analisá-la para além dos elementos do senso comum exige olhos atentos para aspectos conjunturais, mas também sobre as raízes de tal fenômeno. De qualquer forma, corre-se o risco, dada a complexidade do tema, de gerar mais perguntas que respostas. O que, convenhamos, por si só, já apresenta um passo significativo em um momento no qual as mais distintas manifestações e dimensões da violência são naturalizadas pela ordem capitalista mundial. A necessária referência à sociedade capitalista, aqui, não significa considerar que a violência é um fenômeno oriundo das relações sociais posteriores às revoluções burguesas do século XVIII. Afirmá-lo seria um equívoco histórico. Contudo, é preciso notar que sob a ordem do capital a violência assume características algo específicas, ainda que possa guardar semelhanças com ordens societárias anteriores ou antagônicas a este modo de produção e sociabilidade. (RUIZ, 2014, p.03).

A violência é o alicerce do discurso conservador e criminalizador comumente praticado nas mais diversas instâncias de poder. O Brasil se encontra em um momento em que os poderes agem de forma violenta para repreender uma sociedade desigual e, esta violência que cito é a opção pelo caminho cômodo do extirpar da sociedade aquilo, ou melhor, aquele ou aquela, que oferece risco ao sistema econômico e à ordem social.

Pretende-se demonstrar, neste capítulo, através das pesquisas oficiais publicadas e do aporte teórico, como a desigualdade social age na sociedade brasileira e se inter-relaciona através da exclusão, legitimada e velada, contra a pobreza, contra o negro, contra o vulnerável e contra a pessoa sem instrução, marcados principalmente pela marginalização de direitos de parte das juventudes do Brasil.

O Brasil é um país multicultural que conta com uma área imensa, dividida em territórios distintos. Hoje a população brasileira é de 207.340.940, conforme dados da projeção do IBGE. Este dado foi constatado pela última vez no dia 13 de abril de 2017.

Do total da população, segundo dados objetivos do IBGE, 54% é negra. Este percentual, no entanto, pode variar de acordo com a autodeclaração. Desta população de negros, somente 17% se insere na parcela mais rica do Brasil. Na parcela dos mais pobres o número de negros supera os 75%. Os dados relativos à renda e à posição social são importantes de serem analisados, pois como explicitado nos capítulos anteriores, o Brasil é um país que “criminaliza”, exclui e marginaliza a pobreza. Como será visto a seguir nos dados das pesquisas já reconhecidas, não é coincidência que o número de excluídos das políticas públicas e encarcerados estejam relacionados com este grupo de mais pobres e, em maioria, negros.

A exclusão da população negra é histórica. Ela se deu desde a vinda do negro para o Brasil, na condição de escravo não cidadão, por mais de três séculos e meio. Depois da abolição da escravatura, sua condição é de marginalizado social, sem acesso às políticas públicas e ao trabalho. Não é sem motivo, que o Brasil até hoje representa traços racistas em todas as esferas e instâncias, privadas ou públicas.

O sistema retributivo brasileiro, as características histórico-sociais do país, aliados ao modelo adotado pelo Brasil e, levando-se em conta o contexto neoliberal do mundo, contribuem para o quadro caótico da violência, das mortes e da superlotação do sistema penitenciário brasileiro.

As violações aos direitos humanos são diárias e recorrentes, seja dentro dos estabelecimentos de privação de liberdade, seja nas cidades consideradas de grande porte, principalmente contra a população marginalizada e menos abastada. Para piorar a situação, no Brasil, a polícia é tida como a constante ameaça à população negra.

A polícia brasileira é uma das mais violentas do mundo e uma das que mais comete homicídios. Conforme relatório da ONG Anistia Internacional, a polícia brasileira foi responsável por 15,6% dos homicídios de 2014. Segundo a ONG Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2014, a polícia matou 8 pessoas por dia, número 37% maior que o ano anterior.

Cabe ressaltar que o Brasil se omite quanto à violência produzida, pois estas mortes cometidas por policiais, quase que em sua totalidade, são arquivadas e assim não se muda o cenário de ações delituosas da polícia, refletem-se em números justificados sobre o pretexto de “defesa” e sem produção do contraditório.

Outro levantamento produzido pela ONG Anistia Internacional, aponta que entre os anos de 2010 e 2013, das vítimas da violência da polícia 99,5% eram homens, 80% eram negros e 75% possuía entre 15 e 29 anos. Os estudos mais recentes vêm utilizando a terminologia genocídio da juventude negra, em razão do extermínio deliberado, contra os negros jovens que todos os dias ocorrem nas ruas do país. A violência estatal, reproduzida pela polícia, é responsável por uma parte considerável destas mortes precoces e direcionadas.

Para elucidar a afirmação acima, o Atlas da Violência 2016 destaca que o ano de 2012 foi marcado por um alto número de mortes por homicídio. Foram 57.045, quatro mil pessoas a mais que no ano anterior.

Já no ano de 2014, último analisado pelo Atlas da Violência, foram 59.627 mortes por homicídio, sendo 4.757 mulheres e 54.870 homens. No tocante à questão racial, das mortes foram 37,5 pessoas negras mortas por homicídio a cada 100.000 habitantes, ao passo que o número de não negros é de 15,6 por 100.000 habitantes.

Denota-se, ainda, pelo estudo do Atlas da Violência 2016 que as mortes relacionadas ao crime de homicídio vêm crescendo no país, conforme se apresenta no quadro, abaixo.

**Quadro 08 - Número de homicídios 2004-14**

	Número de Homicídios											Variação %	
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2004 a 2014	2013 a 2014
Brasil	48.909	48.136	49.704	48.219	50.659	52.043	53.016	52.807	57.045	57.396	59.627	21,9%	3,9%

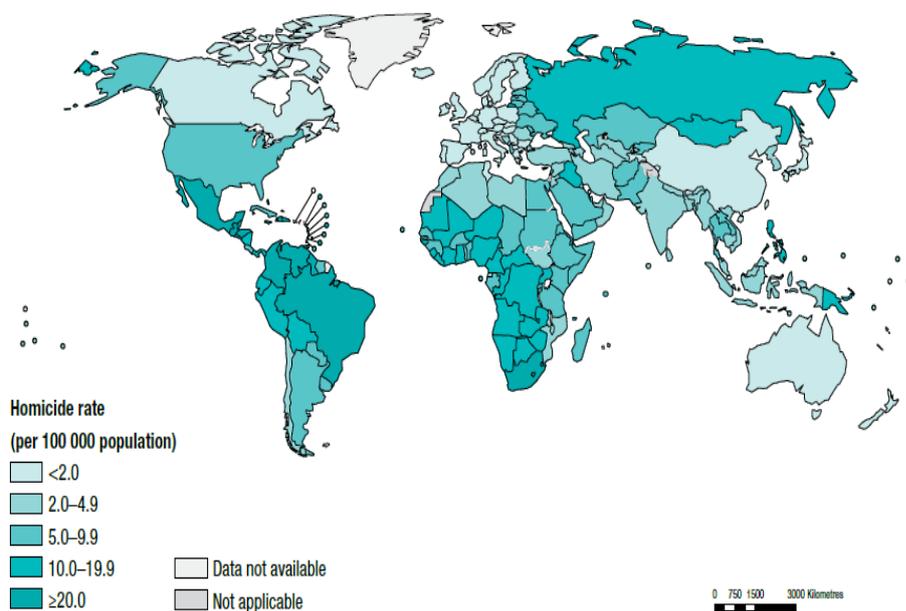
FONTE: ATLAS DA VIOLÊNCIA 2016

O quadro acima apresenta somente o recorte dos dados gerais do Brasil, pois neste trabalho será realizada a análise adiante, nos dados nacionais. Assim, de acordo com o estudo Atlas da Violência 2016, no ano de 2004, no Brasil, foram 48.909 pessoas mortas pelo crime de homicídio. Em 2008 e 2009 houve um aumento expressivo no número de mortes e, em 2012, o maior aumento constatado. Finalmente, em 2014 constatou-se que ocorreram 59.627 mortes pelo delito supracitado, número que vêm crescendo, conforme se depreende da análise.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, por meio do estudo *World Health Statistics 2016*, que realizou um levantamento das causas de mortes entre os anos 2000 a 2012, o Brasil figura na 9ª posição homicídios por 100.000 habitantes das Américas e 11º país do mundo.

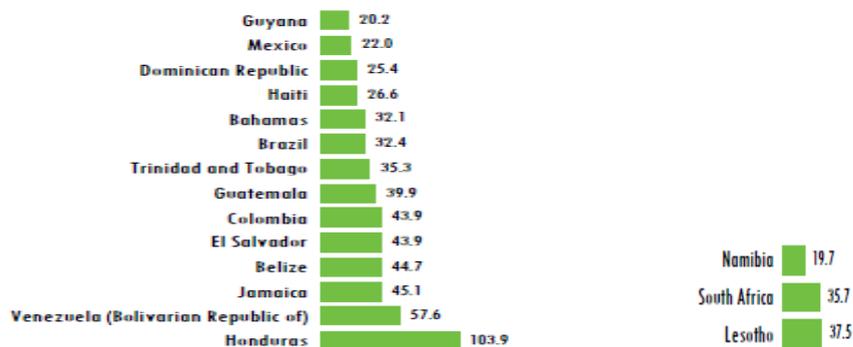
#### **Quadro 09 - Número de homicídios no mundo 2012 por 100k hab.**

Figure A.28.3.  
Mortality rate due to homicide (per 100 000 population), 2012



FONTE: WORLD HEALTH STATISTICS: 2016

### **Quadro 10 – Países com maior número de homicídios no mundo por 100k hab.**



FONTE: WORLD HEALTH STATISTICS: 2016

Apresenta-se, diante dos dados, um Brasil violento. São números significativos de mortes advindas do crime de homicídio, e muitos destes crimes cometidos pela polícia brasileira. As razões podem ser inúmeras como, por despreparo dos cursos e dos aperfeiçoamentos dos policiais, casos de legítima defesa e exercício regular do direito. Existem, ainda, os casos em que se mata por entender que a pessoa representa um perigo pelas características físicas, por sua condição social ou por localidade que habita. Nestes casos, ainda mais graves, precisa-se de uma apuração mais rigorosa, vez que o policial age em desconformidade com sua profissão e, pior, com dolo de matar, portanto devendo responder de acordo com sua conduta.

Em outra perspectiva de violência institucional, o Poder Legislativo, em qualquer dos âmbitos federativos, elege e cria uma série de projetos de lei que visam regular a sociedade através de sanções aos cidadãos. No âmbito do legislativo federal, os projetos e discursos punitivos ocupam horas e dias para se pensar em como restringir a liberdade do sujeito, pensando assim, erroneamente, em investir em segurança nacional.

Hoje o Brasil possui a quarta maior população carcerária do mundo e isso se deve ao modelo adotado pela legislação brasileira que busca, através da pena restritiva de liberdade, resolver os problemas sociais do país, sobre esta questão pouco ou nada se legisla para mudar este cenário, pelo contrário cada dia se impõem sanções duras para passar uma falsa impressão de resolução da problemática.

O país chegou ao número de 622.202 pessoas em privação de liberdade no sistema penitenciário ou cadeia pública e todas as unidades da federação possuem as carceragens em situação de superlotação.

A seguir expõem-se os dez países que possuem as maiores populações prisionais e o ano de referência dos números apresentados. Na sequência, segue a evolução da taxa de aprisionamento no Brasil.

### **Quadro 11 – Países com maior população prisional no mundo 2013 - 2015**

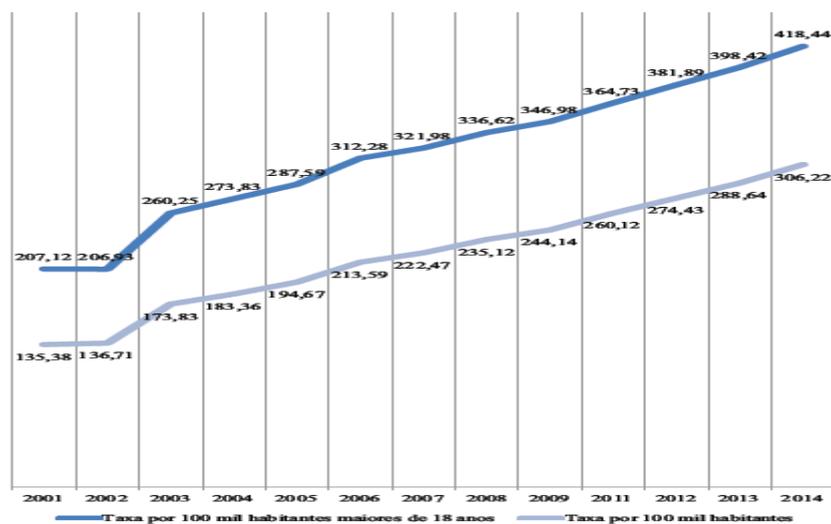
*Quadro 2 - Países com maior população prisional do mundo*

Posição	País	População Prisional	Ano de Referência
1	Estados Unidos da América	2.217.000	2013
2	China	1.657.812	2014
3	Rússia	644.237	2015
4	Brasil	622.202	2014
5	Índia	418.536	2014
6	Tailândia	314.858	2015
7	México	255.138	2015
8	Irã	225.624	2014
9	Turquia	176.268	2015
10	Indonésia	173.713	2015

FONTE: INFOPEN 2015.

### **Quadro 12 – Taxa de aprisionamento no Brasil 2001 – 2014 por 100k hab**

*Gráfico 2 - Evolução da taxa de aprisionamento no Brasil*



FONTE: INFOPEN 2015

O país atingiu, em 2014, a marca de 300 presos por 100.000 habitantes, enquanto a média no mundo é de 144 presos por 100.000 habitantes. No entanto, se analisar somente a população acima de 18 anos, constitucionalmente imputável, o número sobe para 418 presos por 100.000 habitantes. Cumpre ressaltar que as informações constantes no estudo do INFOPEN estão incompletas, pois como informa o órgão, em seu relatório, duas unidades federativas não mandaram a informação completa<sup>7</sup>. Assim, é possível que a situação esteja ainda pior nas carceragens brasileiras. Ainda, se for levado em conta que os dados do estudo são de 2014 e o número de presos no Brasil vem crescendo acentuadamente, como se percebe no gráfico acostado, a situação prisional do Brasil é ainda mais preocupante.

Ressalta-se, que a população carcerária no Brasil tem cor de pele, tem classe social, possui recorte etário, possui um perfil educacional e grau de instrução e foi institucionalizada, em sua maioria, pelo cometimento de crime contra um bem social estrategicamente protegido, como se demonstrará na sequência.

A análise dos números auxilia a busca de respostas para as complexas questões injustas advindas da sociedade neoliberal e da exploração da população mais pobre para manutenção da hegemonia da absoluta minoria rica detentora de patrimônio.

O sistema de proteção da desigualdade social e de superproteção patrimonial age para excluir, encarcerar, estigmatizar e neutralizar o que interfere no interesse da minoria citada, assim como foi estruturado no segundo capítulo, existe um modo de operar que perpassa os três poderes e apoiado pela mídia, resultam num padrão de penalização e encarceramento.

O estudo do INFOPEN, através dos gráficos a seguir acostados, ilustram este perfil de seres humanos que se encontram encarcerados e os motivos que ensejaram a privação da liberdade.

Todo este cenário é soma do modelo legislativo adotado, mas também influenciado pelo poder executivo através do discurso da punição e da legitimação pelo

---

<sup>7</sup> Os dados sobre as pessoas privadas de liberdade alocadas nas carceragens das delegacias, sob a gestão da Polícia Civil, foram informados pela Secretaria Nacional de Segurança Pública, SENASP/MJ que os coletou junto às Secretarias Estaduais de Segurança Pública, e instituições policiais. Infelizmente o dado não foi obtido para todas as unidades da federação. Para os estados que não enviaram o dado, foram utilizadas as informações disponíveis para dezembro de 2013. Nos estados do Acre e Piauí este dado também não estava disponível para 2013 de modo que as informações não foram computadas. (INFOPEN, 2015).

judiciário que aplica com rigor a lei penal contribuindo diretamente para a superpopulação carcerária existente e, ainda, emite diversos mandados de prisão que devem ser cumpridos, e que certamente deixa o sistema de restrição de liberdade ainda mais caótico, desumano e impossibilitado de cumprir sua função social.

Mesmo com este cenário catastrófico o Brasil ainda é marcado por um crescente discurso criminalizador, de ódio ao diferente, dos pedidos demagógicos de mais e mais penas, pela imagem da impunidade e, sobretudo, pela má gestão pública que culmina neste limbo social dos estabelecimentos penais.

Em tempo, é necessário fazer uma distinção sobre o papel destes poderes que racionalmente, ou pela ausência de análise crítica, demonstra-se seletivo. Seja no legislativo, no executivo ou mesmo no judiciário, a seletividade das decisões tomadas é a marca do caos e das injustiças que o Brasil vive. Todos os poderes citados, tem como ações majoritárias aquelas que protegem o interesse da “sociedade capital” e, de forma minoritária, setores do executivo, parlamentares e juízes que enfrentam o sistema excludente com fim de buscar ações que minimizem o abismo social brasileiro.

Desta feita, as políticas públicas direcionam-se para o atendimento de interesses que nem sempre coincidem com as maiores necessidades da população. As leis são pensadas visando favorecer o interesse de determinados grupos e, assim, beneficiam somente determinadas camadas da sociedade e, as decisões judiciais que, para alguns casos observam os mais diversos princípios constitucionais e garantem interpelações recursais, revisões e nulidades, em outros momentos, ou melhor, para outros segmentos, cegam-se para as constitucionalidades. Os casos são julgados como se estivesse em uma esteira fabril, num modelo de indústria de sentenças prontas, com absoluto desrespeito ao modelo garantista, esperado num Estado Democrático de Direito.

Nos três casos acima, o público alvo das sanções legislativas, da ausência de políticas públicas de qualidade e de sentenças que não respeitam os ditames constitucionais é o mesmo, como se demonstrará ao longo do estudo proposto, inclusive para o recorte etário dos 15 aos 17 anos, público definido como adolescente e jovem ao mesmo tempo.

No decorrer da história as prisões e os estabelecimentos de restrição de liberdade foram ganhando força em virtude da diminuição do número de execuções em praças públicas e, também, para garantir uma possibilidade do acusado provar sua liberdade,

evitando assim, mortes injustas. Com o tempo as prisões ganharam um caráter de instrumento de ressocialização do indivíduo, o que de fato nunca ocorreu, ou seja, a função precípua pela qual as prisões existem não é cumprida, isso nos leva a um questionamento básico. Se a prisão não cumpre a sua função social, para que ela existe?

Este é o ponto interessante do discurso, a prisão não cumpre a sua função social de ressocialização, mas protege a sociedade daqueles que querem infringir as regras do sistema. A problemática é que o discurso midiático e legislativo se encerra no modelo na necessidade de punição, mas se continuar a analisar as consequências, chega-se a conclusão que o sistema protegido pelas prisões é o sistema replica a desigualdade social e protege, sobretudo, o patrimônio.

A dificuldade de executar a função social do sistema carcerário constata-se não só na supressão dos Direitos Fundamentais garantidos pela Constituição, tampouco no descumprimento da Lei de Execuções Penais, violações aos Princípios Basilares do Direito, bem como nos Tratados, Pactos e Convenções. Não existe a indigência única, o que ocorre é um conjunto de iniquidades, ou seja, é o reconhecimento de normalidade das ações e omissões perniciosas frente ao sistema carcerário, constituída pelo contingenciamento do fundo penitenciário que de forma asseverativa contribui para a estagnação da ressocialização, institucionalizando a ilegalidade jurídica no sistema, sendo esse, o principal óbice para que o sujeito seja tratado como um “fim em sim mesmo” insuscetível de coisificação, conforme conceituou Kant. (LACERDA, 2016, p.02).

Ademais, é límpido constatar que a população carcerária, em sua maior parte, é formada por pessoas que não tiveram uma educação de qualidade, não tiveram amplo acesso ao sistema de saúde, não possuíam empregos formais que lhe garantissem salários que atendessem as necessidades de sobrevivência, não tiveram acesso à cultura, ao lazer e, tampouco, capacidade de entender o quão perverso é o sistema neoliberal.

E assim, o que se implementam são métodos de controle desta sociedade, a partir do medo e da autoflagelação para fomentar e propagar um método de proteção do sistema. A injustiça deste cenário não é um problema somente no Brasil. Ela atinge vários países e, há muito tempo é analisada por teóricos do direito e da sociologia sob um prisma crítico.

Michael Foucault, durante a sua trajetória de vida, analisou as prisões e trouxe elementos que fortaleceram as correntes críticas. Um dos pontos nevrálgicos que Foucault (1999) se debruçou foi no modelo do panóptico.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido, ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protege. A visibilidade é uma armadilha.

O que permite em primeiro lugar – como efeito negativo - evitar aquelas massas compactadas, fervilhantes, pululantes, que eram encontradas nos locais de encarceramento, os pintados por Goya ou descritos por Howard. Cada um em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia; mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. A disposição de seu quarto, em frente da torre central, lhe impõe uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão, coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violência recíproca; crianças não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. (FOUCAULT, 1999, p. 165-166).

A ideia de vigilância e de medo causa no indivíduo uma sensação de vulnerabilidade tamanha que ele deixa de agir de maneira natural e passa a adotar mecanismos repetitivos. A sociedade contemporânea está cada vez mais vigiada e o discurso do medo acaba por reproduzir a violência nos segmentos menos abastados financeiramente e, por outro lado, aliena e controla aqueles que possuem acesso às benesses do capital, reproduzindo a fictícia necessidade de monitoramento irrestrito. O modelo do panóptico foi se transformando e hoje para Bauman (2013) ainda se aplica na sociedade, no entanto, sob outra ótica.

Tal como eu vejo, o pan-óptico está vivo e bem de saúde, na verdade, armado de músculos (eletronicamente reforçados, “ciborguizados”) tão poderoso que Bentham, ou mesmo Foucault, não conseguiria e nem tentaria imaginá-lo; mas ele claramente deixou de ser o padrão ou a estratégia universal de dominação na qual esses dois autores acreditavam em suas respectivas épocas; o padrão ou a estratégia mais comumente praticados. O pan-óptico

foi tirado de seu lugar e confinado às partes “não administráveis” da sociedade, como prisões, campos de confinamento, clínicas psiquiátricas e outras “instituições totais” no sentido criado por Goffman. O modo com elas funcionam hoje foi soberbamente registrado e, em minha opinião, definitivamente descrito por Loïc Wacquant. Em outras palavras, as práticas de um pan-óptico estão limitadas a locais destinados a seres humanos categorizados na coluna dos débitos, declarados inúteis, plena e totalmente “excluídos” – e onde a incapacitação dos corpos, mas que seu aproveitamento para o trabalho útil, é o único propósito por trás da lógica do assentamento. (BAUMAN, 2013, p.58).

O olhar do autor sobre modernidade representa o modelo de desumanização que ocorre com grande parte dos excluídos, marginalizados e invisibilizados. A vigilância é razão disso, do sentimento de institucionalização, a ausência de liberdade e age de maneira que a pessoa perde suas características e passa a não questionar o sistema, o panóptico na sociedade contemporânea dialoga diretamente com o “Estado de Agamben”, da contribuição soberana sobre corpos biopolíticos. Bauman continua sua análise

[...] a cooperação dos dominados sempre foi bem aceita pelos dominadores e constitui parte integrante de seus cálculos. A autoimolação e os danos infligidos aos próprios corpos, até o ponto da autodestruição, é o objetivo implícito ou explícito das técnicas pan-ópticas quando aplicadas aos elementos inúteis e totalmente inaproveitáveis. Com toda a certeza essa cooperação de parte das vítimas não seria seriamente vista com censura, depreciada e lamentada, não importa o barulho que se pudesse fazer contra ela! O gênio da dominação deseja que os dominados façam o trabalho dos dominadores – e os presidiários das supermax se apressam em obedecer. A “totalidade” desse tipo de instituição total manifesta-se precisamente no fato de que a única forma de “autoafirmação” possível para os dominados é fazer com as próprias mãos aquilo que os dominadores tanto desejam realizar.” (BAUMAN, 2013, p.59).

Nesse sentido, trazendo à luz da crítica dos modelos de instituições totais existentes, suas funções e propósitos e, ainda, o que se encontra por trás dos discursos retributivo, amedrontador e repressivo estatal, principalmente no tocante aos adolescentes e jovens, que são a maior parte do público encarcerado que vivem em situações indignas para o ser humano. Este será o traço deste capítulo, baseado na crítica ao discurso criminalizador da juventude brasileira e aos meios de controle de restrição de liberdade.

### 3.1. DO DISCURSO PUNITIVO E DAS PENAS

O discurso do medo, a proteção da propriedade privada e o Estado punitivo formam uma tríade que sustenta grande parte das violações de direitos humanos no Brasil e no mundo. A criminalização e marginalização de determinados segmentos da sociedade, que não se adéquam ao perfil hegemônico da sociedade de capital, passou a ser o *modus operandi* dos corpos institucionais que possuem poder de decisão sobre temas de repercussão geral e este posicionamento tem se demonstrado um grande negócio para a manutenção do modelo desigual que a nossa sociedade ultrapassa. LIMA (2007) assim define este fenômeno.

Desde o final do século XVIII, em razão da ocorrência de mudanças econômicas, políticas e culturais, a sociedade ocidental e suas instituições estatais têm debatido a maneira mais eficiente de enfrentar e conviver com a inevitabilidade do crime receitando sempre, com intensidade histórica distinta, a punição e o castigo como resposta ao fenômeno da criminalidade. O surgimento das sociedades disciplinares e de controle no campo penal vem acompanhado de reformas contínuas. O objetivo permanece sendo o de adultos e adolescentes e, mais recentemente, prescrever o confinamento perpétuo, por tempo fixo ou determinado, em instituições fechadas, semi abertas e aquelas destinadas ao cumprimento de medidas de Prestação de Serviço à Comunidade ou Liberdade Assistida. Estas soluções têm, em vários graus variáveis, condenado seus destinatários à segregação ou a uma espécie de “economia política diferenciada” em direção à exclusão, ao etiquetamento e à morte. (LIMA, 2007, p. 11).

A institucionalização, a partir da retirada da dignidade da pessoa humana, somada à violência degradante do sistema prisional, não comporta a ressocialização. Ao contrário, transforma o indivíduo em uma pessoa mais violenta. Por outro lado, no que se refere ao Estado, este não investe adequadamente em políticas inclusivas para que aqueles que sobrevivem ao sistema carcerário, possam se adequar as normativas da sociedade, seja ele adolescente ou adulto.

No caso do adolescente, existe um conflito de competência, advindo do pacto federativo que atribui uma responsabilidade ao município de receber o adolescente egresso do sistema de socioeducação. Entretanto, poucos são os municípios que possuem condições e aparatos psicossociais para atender a demanda. O adolescente normalmente é revitimizado, retorna ao meio em que conflitou com a lei e, por ficar

órfão do Estado, muitas vezes, retorna para as instituições disciplinares ou vem a óbito de forma prematura.

Já o adulto, pelo fato do sistema de restrição de liberdade ser ainda mais pútrido e desumano, quando egressa à sociedade precisaria de ainda mais políticas públicas voltadas ao seu atendimento e cuidado, contudo a situação é inversa, não existem programas eficazes de colocação profissional, as escolas marginalizam os egressos, a família nem sempre aceita a pessoa novamente em casa.

Mesmo com a constatação das falhas estatais e do preconceito social, o discurso permanece, o da punibilidade através de um sistema retributivista, recaindo ainda mais culpa no indivíduo, inclusive com o agravamento das penas de tempos em tempos.

Neste sentido, o Brasil segue de forma violenta encarcerando sua sociedade, principalmente o segmento que possui menos acesso às políticas públicas inclusivas e a qualidade dos serviços de educação e saúde.

O retributivismo penal é o método em que concebe a pena como a imposição de um mal para o enfrentamento de outro mal praticado pelo ser humano. Nesta teoria cabe ao Estado restabelecer uma ordem geral e impor o respeito às leis, através da imposição de sofrimento proporcional ao crime cometido pelo sujeito.

A pena (punição) é adotada no Brasil através deste critério retributivo, portanto, quando existe uma ação ou omissão que fere o padrão comportamental definido pelo legislador brasileiro, cabe o castigo ao cidadão. Importante ressaltar que os legisladores, muitas vezes, encontram-se distantes da vulnerabilidade social, mesmo assim, cabe a eles pelo sistema democrático representativo, definir o que deve ser penalizado no Brasil e o *quantum* penal deve cumprido para que o indivíduo deva, em tese, ser “ressocializado” e, aqui, defino como perpetuamente estigmatizado. Para Nucci (2007) a pena

[...] é a sanção imposta pelo Estado, por meio de ação penal, ao criminoso como retribuição ao delito perpetrado pela prevenção a novos crimes. O caráter preventivo da pena desdobra-se em dois aspectos (geral e especial), que se subdividem (positivo e negativo): a) geral negativo: significando o poder intimidativo que ela representa a toda a sociedade, destinatária da norma penal; b) geral positivo: demonstrando e reafirmando a existência e eficiência do Direito Penal; c) especial negativo: significando a intimidação ao autor do delito para que não torne a agir do mesmo modo, recolhendo-o ao

cárcere, quando necessário; d) especial positivo: que é a resposta de ressocialização do condenado, para que não volte ao convívio social, quando finalizada a pena ou quando, por benefícios, a liberdade seja antecipada. (NUCCI, 2007, p. 289).

Diante da definição de Guilherme Nucci, pode-se constatar que o Estado falha no cumprimento da pena, mesmo em um sistema retributivo, pois o caráter intimidativo da pena nem sempre é cumprido, haja vista a quantidade de legislações criminalizadoras e a incapacidade de compreensão social sobre muitos crimes que existem em nosso arcabouço legislativo. A eficiência do Direito Penal é relativa, visto que ela funciona de uma forma para alguns segmentos da sociedade e, de outra forma, para segmentos que possuem mais recursos. Assim, a própria estrutura do sistema penal permite esta falta de equilíbrio jurídico e social.

No que tange ao aspecto especial, o modelo das prisões, a superlotação, a violência institucionalizada e, principalmente, a restrição da liberdade contribui para a falência da pena, que pelos seus aspectos violentos transforma o indivíduo em um ser mais violento, aliado a falta de estrutura e humanidade do sistema o que impede que a sua função social precípua, a ressocialização, seja realizada durante o tempo de cumprimento de pena. Ainda, quando o indivíduo retorna à sociedade não possui meios de adequar-se ao sistema, pois sem políticas públicas para tal, enfrenta situações de desigualdades, falta de oportunidade e preconceito.

Portanto, a pena, como é vista em nosso sistema brasileiro é fadada ao fracasso, servindo somente como subterfúgio de uma pseudo segurança, mas que de fato não existe, seja para a sociedade, seja para o indivíduo penalizado. Diante disto vem sendo revista como método eficaz de resolução dos desvios sociais.

Diversos países vêm reconhecendo a necessidade de depurar os organismos jurídico-repressivo daquelas entidades típicas que podem ser melhor combatidas por outros setores do Direito ou, ainda, por outras disciplinas extra jurídicas, sem os inconvenientes da pena criminal.

Não se trata de providência de mera oportunidade política ou de objetivos pragmáticos visando atenuar a crise da justiça. É certo que tais aspectos interferem no processo legal-social de descriminalização, mas não constituem os pontos sociais do movimento que se irradia em muitos sistemas na medida em que as modificações de perspectiva em torno de certos valores, bens e interesses imprimem exigência de maior ou menor tutela. (DOTTI, 2003. p. 76)

Em outra faceta mais conservadora, toda a estrutura equivocada da pena permite uma abertura para discursos ainda mais criminalizadores, preconceituosos e cria estigmas na sociedade. Nesse sentido, surge o conceito de Direito Penal do Autor, e o Direito Penal do Inimigo, esta última teoria que foi idealizada por Jakobs, em que o punitivismo é a marca para determinados indivíduos (inimigos) que não se adequam às normativas do Estado, inclusive devendo os direitos humanos ser relativizados para estes sujeitos, o que deu ensejo ao modelo da “lei e da ordem” (*law and order*) e do “tolerância zero”. O direito penal do inimigo é definido por Nucci

Trata-se de um modelo de direito penal, cuja a finalidade é detectar e separar, dentre os cidadãos, aqueles que devem ser considerados os inimigos (terroristas, autores de crimes, sexuais, violentos, criminosos organizados, dentre outros). Estes não merecem do Estado as mesmas garantias humanas fundamentais, pois, como regra, não respeitam os direitos individuais. Portanto, estariam situados fora do sistema, sem merecerem, por exemplo, as garantias do contraditório e da ampla defesa, podendo ser flexibilizado, inclusive, os princípios da legalidade, da anterioridade e da taxatividade. São pessoas perigosas, em guerra constante contra o Estado, razão pela qual caberia a aplicação de medidas de segurança e seus atos seriam passíveis de punição quando atingissem o estágio de preparação. Admite-se, ainda, que contra eles sejam aplicadas sanções penais desproporcionais à gravidade do fato praticado. (NUCCI, 2007, p. 293).

Em teoria, este modelo no Brasil é compreendido como inconstitucional, trata-se de um modelo que busca padrões de criminalização da sociedade. Outrora serviu e ainda serve de alicerce de algumas práticas fascistas, alguns grupos foram vítimas deste modelo de pensamento, por exemplo, os judeus na Alemanha nazista e os prisioneiros em Guantánamo.

Para o Juiz da Corte Interamericana de Direitos Humanos, ZAFFARONI (2014).

[...] a admissão jurídica do conceito de inimigo no direito (que não seja estritamente em guerra) sempre foi, lógica e historicamente, o germe ou o primeiro sintoma da destruição autoritária do Estado de direito, posto que se trata apenas de uma questão de quantidade – não de qualidade – de poder. O poder do soberano fica aberto e incentivado a um crescente incremento a partir da aceitação da existência de um inimigo que não é pessoa. O caminho para a redução do cidadão à *nuda vita* será percorrido mais rapidamente onde o contexto do Estado de Direito precedente for mais débil e

vice-versa. Uma mesma lei pode representar uma gravíssima lesão aos direitos humanos fundamentais em um contexto institucional débil (polícia corrupta, poder judiciário com escassa independência, tradição pouco democrática, ampla exclusão social, distribuição muito polarizada da riqueza, racismo, xenofobia, sexismo, homofobia, e outros preconceitos muito latentes, etc) e, ao contrário, representa uma lesão de pouca gravidade no sentido oposto. Daí a importância de preservar o princípio do Estado de direito na América Latina e de tomar todos os cuidados para não introduzir confusões que legitimem a neutralização de sua função orientadora. É justamente onde os Estado de direito apresentam mais defeitos reais ou históricos que mais se precisa cuidar da intangibilidade do modelo ideal que deve orientar seu aperfeiçoamento. (ZAFFARONI, 2014, p. 152- 153).

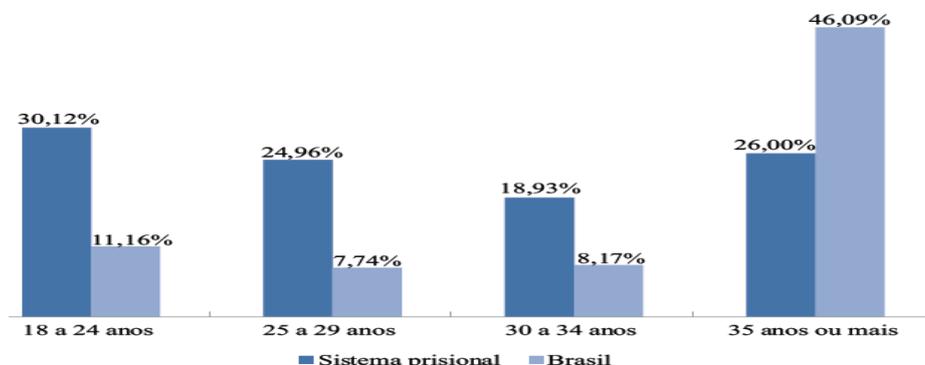
O direito penal do inimigo pode ser compreendido como aquele que: a) determina ser o inimigo uma não-pessoa (se estabelecendo com ele uma relação de coação, de guerra); b) visa a combater perigos; c) atua por meio de medidas de segurança; d) trabalha com um direito penal do autor; pune a periculosidade do agente; e) é essencialmente preventivo; f) antecipa a tutela penal para punir atos preparatórios (perigo) e por fim é um direito anti-garantista, g) não promove a estabilização de normas (Prevenção Positiva) mas atribui a determinados grupos o status de infratores e age entendendo-os como tal sendo interceptados de pronto, em um estado inicial.

Assim, o Direito Penal do Inimigo é um direito penal do autor e não do fato. Outrossim, percebe-se a aplicabilidade cotidiana da teoria do Direito Penal do Inimigo, de forma velada, mesmo que de considerada inconstitucional no Brasil. Existem padrões nas prisões e a carceragem tem cor, idade, gênero, classe social e nível de instrução educacional.

O Brasil, conforme já exposto, possui a quarta maior população carcerária do mundo, isto é reflexo direto do modelo de política criminal que possui. Aproximadamente 622.000 brasileiros estão encarcerados, conforme a pesquisa do INIFOPEN de dezembro de 2014, sendo a maioria dos presos jovens, homens, negros, pobres e sem instrução educacional adequada, assim apontam as pesquisas realizadas.

### Quadro 13 – Comparativo entre a etária da população brasileira e a carcerária

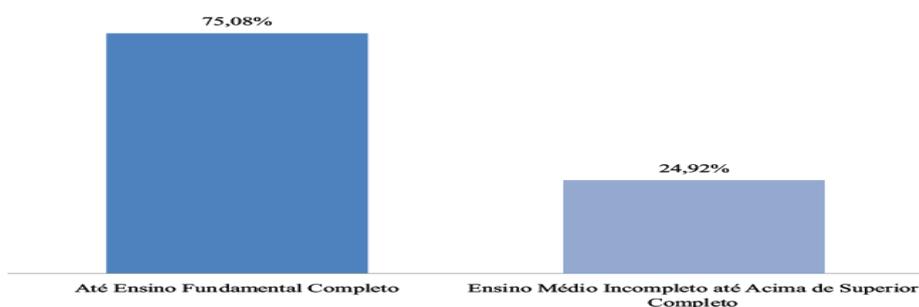
*Figura 10 - Distribuição por faixa etária no sistema prisional e na população brasileira*



Fonte: Infopen, dez./2014. PNAD, 2014.

### Quadro 14 – Grau de instrução da população prisional

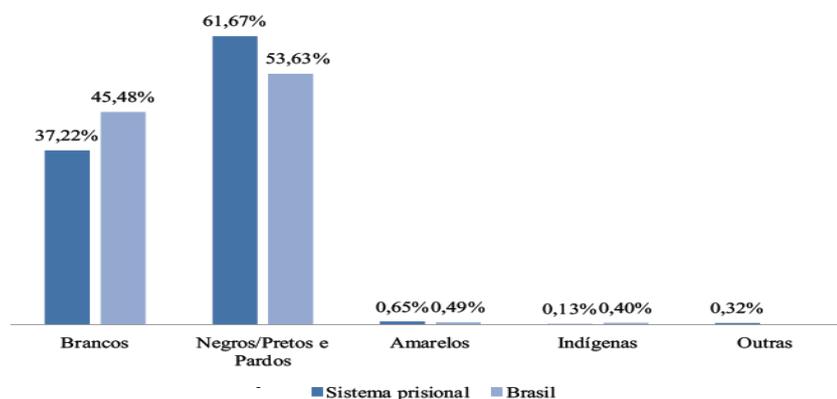
*Figura 13 - Grau de Instrução da População Prisional*



Fonte: Infopen, dez./2014.

### Quadro 15 – Comparativo racial entre a população brasileira e a carcerária

*Figura 6 – Percentual da população por raça e cor no sistema prisional e na população geral*



\*Não é possível recortar o perfil racial da população brasileira por faixa etária na PNAD.

\*\*O questionário preenchido pelas unidades penitenciárias trabalha com a categoria "Negros", enquanto a PNAD usa "Pretos". Para fins de comparação, intuiu-se que se trata da mesma categoria.

Os dados do INFOPEN 2016 revelam que a população carcerária de 2014 é reflexo direto da desigualdade social e do sistema econômico excludente. Para a manutenção do sistema econômico é preciso a exclusão de uma maioria, sendo esta população as de pessoas que se encontram, principalmente em seu extremo, sem acesso às políticas sociais básicas e, assim, não possui condições de se manter de maneira digna na sociedade do capital.

Outra marca da sociedade desigual, em que existe uma ínfima parte de pessoas ricas e a imensa maioria na classe média e classe baixa, é o insucesso escolar, ou mesmo a falta de acesso, permanência e qualidade da educação oferecida. O cárcere atua neste momento também, demonstra, como símbolo de sua violência, pessoas com pouca instrução e que, por razões de necessidade de sobrevivência, abandonaram precocemente a escola, sem conseguir concluir o período educacional preconizado pela lei.

Nesse sentido, o quadro 14 que trata de grau de instrução, ilustra que 75% da população carcerária estudou, no máximo, até o último ano do ensino fundamental e menos, aproximadamente 25%, estudou nas outras etapas, de forma completa ou incompleta.

No tocante a cor da pele do cárcere, a questão racial é marca destes estabelecimentos desumanos. O Brasil possui 45,48% de pessoas caucasianas e a população carcerária desta raça não é proporcional. Apresenta-se percentual de 37,22. Referenciando a população negra e parda, que reflete 53,63 da população brasileira, este recorte racial possui um índice de encarceramento maior que o da sua população, ocupando 61,7% do sistema prisional.

Por fim, analisando o jovem brasileiro, neste momento com o recorte dos 18 aos 29 em razão da imputabilidade penal, o Brasil possui em suas carceragens 55% da população formada por jovens, sendo que o número de jovens de 18 até 29 anos no Brasil corresponde ao percentual de aproximadamente 19%.

Percebe-se que o direito penal do “inimigo” possui eco no sistema político e jurídico brasileiro, que se aplica a partir de uma justiça seletiva e parcial e de crimes com maior ou menor investigação e punição, este modelo fere o garantismo penal.

O garantismo é o pilar que sustenta a justiça penal, que dá legitimidade às sentenças dos magistrados e, com isso, a segurança jurídica necessária para a população, para Guilherme Nucci o garantismo,

[...] trata-se de um modelo normativo de direito que obedece a estrita legalidade, típico do Estado Democrático de Direito, voltado a minimizar a violência e maximizar a liberdade, impondo limites à função punitiva do Estado. O modelo de garantista de direito penal privilegia os seguintes axiomas: a) não há pena sem crime; b) não há crime sem lei; c) não há lei penal sem necessidade; d) não há necessidade de lei penal sem lesão; e) não há lesão sem conduta; f) não há conduta sem dolo ou culpa; g) não há culpa sem o devido processo legal; h) não há processo sem acusação; i) não há acusação sem prova que a fundamente; j) não há prova sem ampla defesa. (NUCCI, 2007, p. 292).

No entanto, em que pese tenhamos a necessidade de seguir aquilo que preconiza o garantismo penal, na prática, aqueles seres humanos que representam um “perigo” para o sistema, entenda como sistema a ordem econômica e o efeito da desigualdade pelo modelo econômico, são mais afetados por decisões que desrespeitam o modelo garantista.

E os números prisionais apontam que os crimes que mais existem condenações e investigações são os que afetam o patrimônio ou que representem perigo ao patrimônio, incluem-se, nesta contagem, os crimes relacionados ao uso de substâncias psicoativas ilegais. Estes delitos são priorizados pelo poder de polícia e severamente julgados pelos magistrados. Destes julgamentos é comum notar condenações duvidosas, muitas vezes com base em provas frágeis e sem a garantia do contraditório e da ampla defesa, portanto, de forma atípica. Normalmente são crimes que punem as pessoas menos abastadas e, ainda, verifica-se a presença das mais diversas formas de violações dos princípios constitucionais, fundamentadas em legislações extravagantes e discurso de perigo abstrato, tudo isto, em desconformidade com o regramento legislativo pátrio.

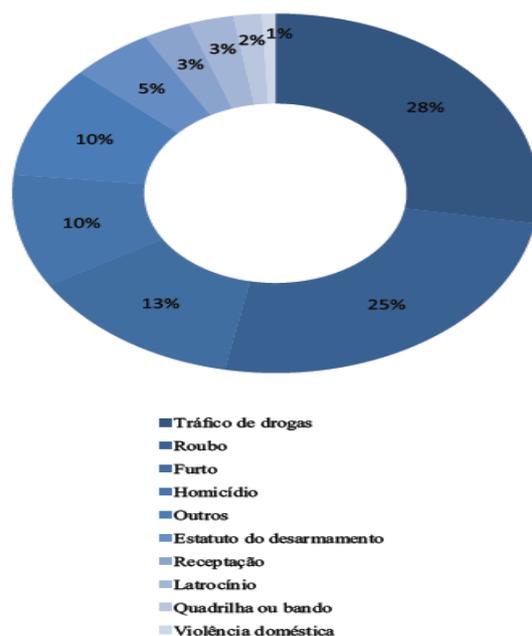
O sistema carcerário possui um modelo de tutela jurídica criminalizada com mais severidade que outras, mais de 75% da população encarcerada responde ou foi condenada por delitos de roubo, furto e tráfico de drogas, este último, segundo o

legislador é crime que fere a saúde pública, a partir de uma análise de perigo presumido. No entanto, o que se ressalta no momento das apreensões e da fundamentação das prisões relacionadas às substância psicoativas ilícitas é o elemento financeiro e patrimonial que está vinculado ao tráfico de drogas, como um mercado paralelo que oferece risco a ordem social e econômica, pouco ou nada se fundamentam as condenações em provas de perigo à saúde pública.

O quadro a seguir apresenta os delitos que compreendem o sistema de restrição de liberdade brasileiro.

### **Quadro 16 – Crimes sentenciados no sistema prisional brasileiro**

*Figura 4 - Distribuição sentenças de crimes tentados ou consumados entre os registros das pessoas privadas de liberdade<sup>2</sup>*



Fonte: Infopen, dez./2014.

O modelo adotado acaba por encontrar a solução mais barata para neutralizar a suposta “ameaça” à minoria proprietária e abastada. Assim, criminaliza aqueles que cometem delitos que ameaçam o bem jurídico que mais é defendido, o patrimônio. Reitera-se que os delitos vinculados às substâncias psicoativas ilegais, relacionam-se diretamente com a propriedade ou com o dinheiro em espécie, como demonstrado no segundo capítulo. Ademais, o uso e a distribuição de drogas no país e em todo mundo é um fator que transpõe classe social. No entanto, o que se verifica dos números e das

apreensões realizadas, como regra, atinge aqueles que não ocupam o topo da pirâmide social.

Os delitos patrimoniais e o tráfico de drogas, definido como crime contra a saúde pública, se somados atinge mais de 3/4 das pessoas privadas de liberdade no Brasil.

O reflexo deste sistema excludente, desumano, patrimonialista e de estigmas não é somente uma marca das desigualdades sociais, trata-se de um padrão criminalizador da sociedade brasileira, que a cada dia prende mais e pior, com apoio da mídia, do poder legislativo e com o aval do judiciário, permitindo que o poder executivo deixe de lado algumas políticas básicas de equidade social e foque em segurança pública como a política necessária para termos uma sociedade mais justa e segura.

### **3.1.1. Juventudes perdidas - Mortos e encarcerados.**

Neste capítulo serão apresentados números sobre a violência no Brasil, número de mortes por homicídios, número de brasileiros encarcerados, violência policial, entre outros aspectos.

Pretende-se, neste momento, analisar os números da violência contra a juventude brasileira, pois a juventude é a fase que mais está exposta a violência urbana e social, principalmente a juventude marginalizada, pobre e negra.

Os números são assustadores, 75% das ações violentas da polícia têm como vítima um jovem e 80% das ações policiais atingem um negro ou pardo. Estes dados são os mesmos apresentados no início, coletados do trabalho realizado pela ONG Anistia Internacional sobre a violência policial no Brasil nos anos 2010 a 2013.

Em relação às mortes através do delito de homicídio, foram 59.627 no ano de 2014, destas mortes 31.419 são de jovens brasileiros, mais de 52,7% das mortes daquele ano, segundo o Atlas da Violência de 2016.

## Quadro 17 – Homicídios de jovens 2004-14

**Tabela 4.1 - Número de homicídios por faixa etária de 15-29 anos de idade por Unidade da Federação – Brasil, 2004 a 2014**

	Número de Homicídios											Variação %	
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2004 a 2014	2013 a 2014
Brasil	27.003	26.331	26.814	26.102	27.467	27.801	9.113	27.471	30.072	30.213	31.419	16,4%	4,0%
Acre	75	68	86	70	75	77	73	74	102	124	112	49,3%	-9,7%
Alagoas	620	694	976	1.100	1.147	1.113	1.294	1.332	1.228	1.320	1.244	100,6%	-5,8%
Amapá	118	123	129	114	142	108	167	121	164	142	155	31,4%	9,2%
Amazonas	308	356	425	432	481	538	631	791	728	655	673	118,5%	2,7%
Bahia	1.304	1.652	1.921	2.131	2.965	3.386	3.505	3.149	3.484	3.208	3.274	151,1%	2,1%
Ceará	823	939	941	1.067	1.137	1.199	1.491	1.568	2.325	2.698	2.832	244,1%	5,0%
Distrito Federal	508	456	467	500	527	596	509	530	564	527	521	2,6%	-1,1%
Espírito Santo	941	903	987	1.011	1.111	1.172	1.034	1.007	981	985	952	1,2%	-3,4%
Goias	755	784	767	777	949	909	1.038	1.171	1.476	1.547	1.501	98,8%	-3,0%
Maranhão	375	489	508	608	699	775	822	810	945	1.154	1.290	244,0%	11,8%
Mato Grosso	407	405	421	375	428	468	466	457	531	542	628	54,3%	15,9%
Mato Grosso do Sul	316	303	310	333	340	356	280	304	287	263	318	0,6%	20,9%
Minas Gerais	2.549	2.455	2.403	2.342	2.195	2.050	1.950	2.238	2.503	2.577	2.545	-0,2%	-1,2%
Pará	815	1.087	1.177	1.258	1.637	1.721	1.948	1.756	1.803	1.801	1.815	122,7%	0,8%
Paraíba	342	408	452	464	555	714	834	916	906	892	864	152,6%	-3,1%
Paraná	1.558	1.663	1.709	1.767	1.928	2.070	1.974	1.761	1.850	1.526	1.468	-5,8%	-3,8%
Pernambuco	2.496	2.598	2.618	2.698	2.612	2.279	1.959	1.925	1.808	1.707	1.847	-26,0%	8,2%
Piauí	187	220	251	199	203	211	207	232	276	335	388	107,5%	15,8%
Rio de Janeiro	4.039	3.907	3.844	3.470	2.870	2.606	2.703	2.244	2.260	2.519	2.703	-33,1%	7,3%
Rio Grande do Norte	179	237	233	317	408	451	445	591	643	890	986	450,8%	10,8%
Rio Grande do Sul	1.010	1.030	968	1.124	1.192	1.076	966	1.002	1.137	1.072	1.308	29,5%	22,0%
Rondônia	278	246	257	210	211	230	227	187	228	209	217	-21,9%	3,8%
Roraima	43	40	46	47	37	52	53	39	69	79	57	32,6%	-27,8%
Santa Catarina	281	316	319	325	397	423	376	386	408	358	373	32,7%	4,2%
São Paulo	6.336	4.606	4.136	2.970	2.790	2.767	2.500	2.344	2.712	2.423	2.551	-59,7%	5,3%
Sergipe	237	252	339	298	315	329	357	376	477	512	621	162,0%	21,3%
Tocantins	103	94	124	95	116	125	168	160	177	148	176	70,9%	18,9%

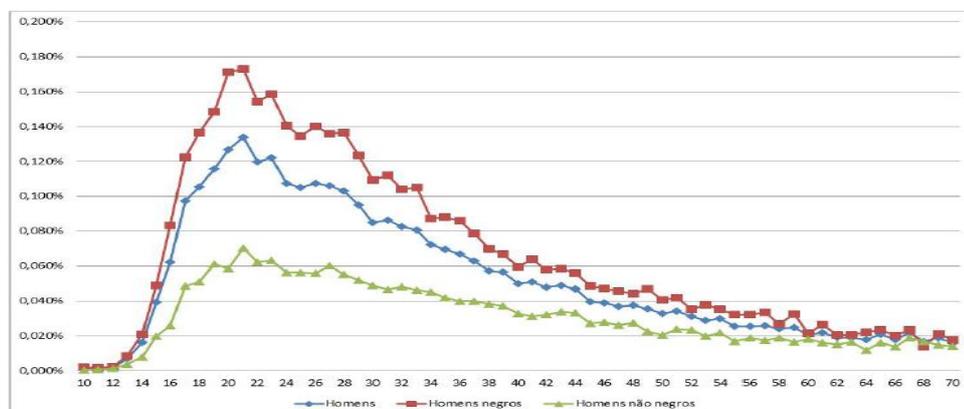
Fonte: MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. O número de homicídios na UF de ocorrência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Cálculo efetuado para os indivíduos entre 15 e 29 anos. Elaboração Diest/Ipea. Nota: Dados de 2014 são preliminares.

A tabela acima apresenta o preocupante número de 31.419 mortes de jovens de 15 a 29 anos, vítimas de homicídio no Brasil no ano de 2014. A soma do número de jovens que morreram vítimas de homicídio em 10 anos é de 289.806 brasileiros jovens assassinados.

Na análise de outro gráfico, com a população que mais possui risco de morte aliada à questão racial, o conceito do extermínio do jovem negro no Brasil fica ainda mais evidente.

## Quadro 18 – Homicídio homem branco e negro

Gráfico 5.1 - Probabilidade de ser vítima de homicídio por idade, segundo a raça/cor – Brasil 2010

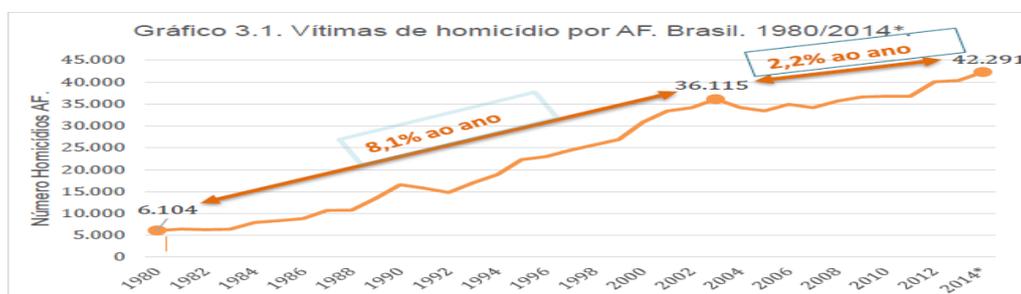


FONTE: MAPA DA VIOLENCIA 2016

Por este gráfico é possível perceber que existe mais possibilidade de um jovem negro morrer com 15 anos no Brasil do que uma pessoa branca, em qualquer idade. Outra constatação é que a idade de maior vulnerabilidade da juventude negra, ao crime de homicídio, é aos 21 anos e a chance de um jovem negro entre 20 e 21 anos morrer, vítima de homicídio, é quase três vezes maior do que a de um jovem branco na mesma idade.

O homicídio está diretamente ligado ao uso de arma de fogo. Do total de 59.627 homicídios de 2014 (número apresentado pelo Atlas da Violência), foram 42.291 mortes em que foi envolvida a de arma de fogo, este número fica evidenciado nas pesquisas realizadas para o Mapa da Violência de 2016 – Homicídios por arma de fogo<sup>8</sup>.

## Quadro 19 – Vítimas de homicídios por arma de fogo 1980-2014



Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016.  
\*2014: dados preliminares.

<sup>8</sup> Cabe o destaque que os dados de 2014 aparecem como preliminares porque algumas bases de dados foram atualizadas até 2013. Para a atualização dos dados entre 2013 e 2014 foram utilizadas as bases de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD).

## Quadro 20 – Homicídios por arma de fogo total e jovens

Tabela+A6:182a 8.1. Número de homicídios por AF: Total e Jovem (15 a 29 anos) - Vitimização Juvenil (%). Brasil, 1980/2014\*.

Ano	Vítimas		Vítim.	Ano	Vítimas		Vítim.
	Total	Jovem	Juvenil		Total	Jovem	Juvenil
1980	6.104	3.159	51,8	2000	30.865	18.252	59,1
1981	6.452	3.325	51,5	2001	33.401	19.800	59,3
1982	6.313	3.118	49,4	2002	34.160	20.567	60,2
1983	6.413	3.215	50,1	2003	36.115	21.755	60,2
1984	7.947	4.061	51,1	2004	34.187	20.827	60,9
1985	8.349	4.482	53,7	2005	33.419	20.336	60,9
1986	8.803	4.750	54,0	2006	34.921	20.939	60,0
1987	10.717	5.711	53,3	2007	34.147	20.546	60,2
1988	10.735	5.760	53,7	2008	35.676	21.475	60,2
1989	13.480	7.513	55,7	2009	36.624	21.912	59,8
1990	16.588	9.193	55,4	2010	36.792	21.843	59,4
1991	15.759	8.560	54,3	2011	36.737	21.594	58,8
1992	14.785	7.718	52,2	2012	40.077	23.867	59,6
1993	17.002	9.317	54,8	2013	40.369	23.984	59,4
1994	18.889	10.455	55,3	2014*	42.291	25.255	59,7
1995	22.306	12.168	54,6	<b>Total</b>	<b>830.420</b>	<b>481.683</b>	<b>58,0</b>
1996	22.976	12.428	54,1	Δ % 1980/2003	491,7	588,7	16,4
1997	24.445	13.680	56,0	Δ % 2003/2014*	17,1	16,1	-0,9
1998	25.674	14.643	57,0	Δ % 1980/2014*	592,8	699,5	15,4
1999	26.902	15.475	57,5				

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016. \*2014: dados preliminares.

## Quadro 21 – Homicídios por arma de fogo por 100k hab.

Tabela 9.2. Número e Taxas de HAF (por 100 mil), segundo cor e UF/região. Brasil, 2003/2014\*.

UF/REGIÃO	Homicídios por AF				Taxas (por 100 mil)			
	Branca		Negra		Branca		Negra	
	2003	2014*	2003	2014*	2003	2014*	2003	2014*
Acre	12	27	33	86	9,9	3,0	10,5	14,5
Amapá	4	13	68	123	3,1	6,9	18,7	21,8
Amazonas	18	50	152	686	2,8	5,9	8,8	23,3
Pará	98	136	754	2.115	7,5	8,4	21,1	33,3
Rondônia	109	105	251	275	30,5	19,1	38,3	23,0
Roraima	7	6	30	32	13,0	5,4	12,9	8,8
Tocantins	31	37	82	122	10,4	11,2	8,8	10,5
<b>Norte</b>	<b>277</b>	<b>374</b>	<b>1.370</b>	<b>3.439</b>	<b>9,6</b>	<b>9,8</b>	<b>17,6</b>	<b>26,1</b>
Alagoas	47	60	473	1.702	5,2	6,4	23,6	71,7
Bahia	114	289	1.241	3.999	3,8	9,5	12,0	33,3
Ceará	92	193	382	1.956	3,5	7,2	7,5	31,7
Maranhão	50	150	275	1.478	3,4	11,6	6,3	28,7
Paraíba	34	64	388	1.075	2,5	4,5	16,8	43,4
Pernambuco	433	281	2.967	2.178	13,9	9,1	59,1	35,6
Piauí	17	26	120	369	2,5	3,3	5,4	15,3
Rio Grande do Norte	67	166	202	1.054	5,4	12,0	12,3	52,0
Sergipe	51	69	200	822	10,9	12,4	14,3	49,7
<b>Nordeste</b>	<b>905</b>	<b>1.298</b>	<b>6.228</b>	<b>14.633</b>	<b>6,1</b>	<b>8,6</b>	<b>18,2</b>	<b>35,9</b>
Espírito Santo	229	169	648	1.077	15,3	10,9	37,2	46,4
Minas Gerais	768	795	1.921	2.471	8,2	9,0	21,1	20,9
Rio de Janeiro	2.145	966	3.905	2.512	24,1	12,4	65,2	29,1
São Paulo	5.388	1.763	4.042	1.697	19,9	6,5	36,2	10,3
<b>Sudeste</b>	<b>8.530</b>	<b>3.693</b>	<b>10.516</b>	<b>7.757</b>	<b>18,2</b>	<b>8,2</b>	<b>37,6</b>	<b>19,8</b>
Paraná	1.431	1.645	270	401	19,3	22,0	11,4	11,6
Rio Grande do Sul	1.094	1.521	263	500	12,2	17,0	17,7	22,6
Santa Catarina	301	385	66	98	6,0	6,8	10,5	9,2
<b>Sul</b>	<b>2.826</b>	<b>3.551</b>	<b>599</b>	<b>999</b>	<b>13,2</b>	<b>16,1</b>	<b>13,3</b>	<b>14,8</b>
Distrito Federal	91	96	539	601	9,4	8,0	44,1	36,6
Goiás	218	454	439	1.507	9,3	17,7	14,9	38,2
Mato Grosso	197	197	363	642	18,9	17,6	23,0	30,6
Mato Grosso do Sul	180	103	237	235	16,0	8,4	23,3	17,2
Centro-Oeste	686	850	1.578	2.985	12,5	14,0	23,3	33,0
<b>Brasil</b>	<b>13.224</b>	<b>9.766</b>	<b>20.291</b>	<b>29.813</b>	<b>14,5</b>	<b>10,6</b>	<b>24,9</b>	<b>27,4</b>

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016. \*2014: dados preliminares.

## Quadro 22 – Óbitos por arma de fogo por raça

Tabela 9.1. Estrutura dos óbitos por AF, segundo raça/cor e causa básica. Brasil, 2014\*.

Raça/Cor	N.					%				
	Acidente	Suicídio	Homicídio	Indeterm.	Total	Acidente	Suicídio	Homicídio	Indeterm.	Total
Branca	104	569	9.766	296	10.735	28,0	59,5	23,1	23,8	23,9
Preta	21	37	3.459	155	3.672	5,6	3,9	8,2	12,5	8,2
Amarela	0	4	61	1	66	0,0	0,4	0,1	0,1	0,1
Parda	233	324	26.354	737	27.648	62,6	33,9	62,3	59,3	61,6
Indígena	1	4	59	4	68	0,3	0,4	0,1	0,3	0,2
Ignorado	13	18	2.592	49	2.672	3,5	1,9	6,1	3,9	6,0
<b>Total</b>	<b>372</b>	<b>956</b>	<b>42.291</b>	<b>1.242</b>	<b>44.861</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016.

\*2014: dados preliminares.

As mortes com utilização de arma de fogo (gráfico 8.1 do mapa da violência 2016) trazem a estatística que, entre 1980 até 2014, em média 58% das mortes é de jovens de 15 a 29 anos, sendo que este recorte etário representa aproximadamente 25% da população brasileira, o que demonstra que mais que duplica o peso demográfico em referência ao número de mortos por arma de fogo.

A tabela 9.2 demonstra que no Brasil morrem 3 negros para cada branco vítima de homicídio com arma de fogo. Já a tabela 9.1 possui como destaque negativo que do total de mortes que envolvem uma arma de fogo, o homicídio é o responsável por 42.291 do total de 44.861 mortes.

Outro dado que chama atenção, diferente de todas as outras espécies de violência analisadas neste trabalho é que a população branca comete mais suicídio que a população negra e parda juntas, sendo os caucasianos responsáveis por 59% dos suicídios utilizando arma de fogo.

Diante do exposto, o jovem, principalmente o negro, e pode-se afirmar que, a maioria pobre, representam as maiores vítimas de mortes violentas no Brasil. Este dado parece o auge da violência racial, se aliado ao número de jovens que está inserido no sistema carcerário, cumprindo pena com restrição de liberdade e deixa mais límpida a violência direcionada contra a população negra.

A pena de restrição de liberdade expõe o público negro ao perigo constante. As violações aos direitos humanos estão amplamente caracterizadas no sistema prisional

brasileiro que reproduz a violência. Ademais, o Estado não possui políticas públicas eficazes que atendam os egressos.

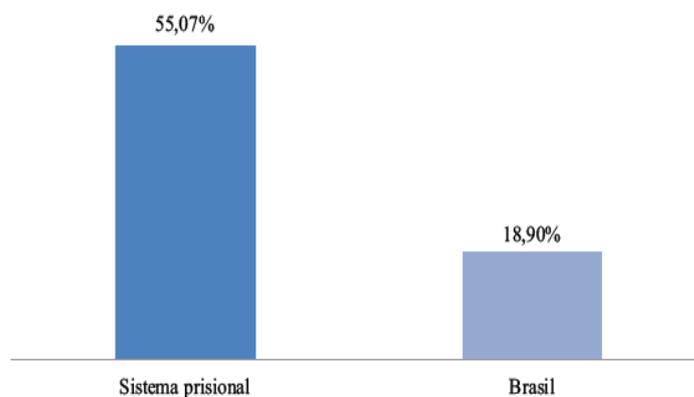
Dessa maneira, afirma-se que o jovem que ingressa no sistema carcerário, quando não é morto dentro do sistema, dificilmente terá possibilidades de resgatar sua humanidade ao retornar para ao meio social e, com isso, terá todo o seu futuro prejudicado. Isto se deve ao modelo adotado no Brasil, que busca as alternativas para superar as desigualdades, com o aumento de construções de estabelecimentos prisionais e na criminalização da pobreza e de alguns segmentos, como já restou demonstrado.

Insta ressaltar que, quando se analisa a juventude que se encontra nas cadeias públicas e nas penitenciárias, refere-se somente aos que supostamente cometeram um delito e foram presos após completar 18 anos, pois os adolescentes/jovens de 15 a 17 não entram nesta contagem.

O número da população de jovens no sistema carcerário que supera os 55 % do total das penas de restrição de liberdade, conforme dado do INFOPEN 2016, são mais 340.000 jovens, entre 18 e 29 anos, que sofrem com a violência do cárcere, vítimas das desigualdades e do modelo adotado pelo país.

### **Quadro 23 – População jovem no sistema prisional**

*Figura 11 - Percentual da população entre 18 e 29 anos no sistema prisional e na população brasileira*



Fonte: Infopen, dez./2014. PNAD, 2014.

**Quadro 24 – população do sistema prisional por recorte etário**

UF	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 anos ou mais
AC	23,04%	28,45%	28,72%	19,79%
AL	33,01%	28,46%	18,16%	20,38%
AM	40,56%	26,43%	16,34%	16,67%
AP	19,41%	18,67%	17,08%	44,85%
BA	32,66%	27,15%	19,45%	20,74%
CE	30,21%	24,05%	17,27%	28,46%
DF	26,95%	26,41%	20,28%	26,36%
ES	35,56%	24,24%	16,82%	23,37%
GO	30,84%	29,60%	19,88%	19,69%
MA	31,50%	28,48%	19,35%	20,68%
MG	31,37%	24,62%	18,86%	25,16%
MS	23,74%	24,02%	20,21%	32,02%
MT	29,14%	25,68%	18,84%	26,34%
PA	37,24%	28,25%	17,11%	17,40%
PB	35,20%	27,56%	17,30%	19,93%
PE	32,41%	25,92%	17,47%	24,20%
PI	30,84%	26,12%	17,99%	25,04%
PR	29,82%	25,13%	18,53%	26,52%
RJ	36,30%	22,05%	16,09%	25,55%
RN	35,48%	24,96%	16,96%	22,60%
RO	28,70%	24,79%	20,50%	26,01%
RR	22,05%	24,71%	22,54%	30,70%
RS	20,75%	24,45%	21,58%	33,22%
SC	25,41%	24,29%	18,91%	31,39%
SE	35,78%	24,54%	17,55%	22,12%
SP	29,03%	25,03%	19,53%	26,41%
TO	35,91%	24,55%	17,47%	22,06%
Brasil	30,12%	24,96%	18,93%	26,00%

Fonte: Infopen, dez./2014.

Ante aos dados apresentados, resta buscar soluções eficazes para reverter o número de jovens que sofrem com a violência sistêmica, principalmente aqueles que são institucionalizados por suas condições sociais, características raciais e falta de instrução.

Como resposta a este quadro esquizofrênico de busca por segurança, de ampliação do uso das prisões e de legitimação da desigualdade através da neutralização do indivíduo que está à margem das políticas estatais e é historicamente vítima do preconceito social, surgem os debates acerca da terceirização e ampliação do sistema carcerário, através de um método privatista de resposta à falência do sistema público que não atinge a ressocialização da pessoa em restrição de liberdade.

### 3.2. AS PRIVATIZAÇÕES DOS ESTABELECIMENTOS DE RESTIÇÃO DE LIBERDADE

Tratar da privatização dos estabelecimentos penais é ponto crucial, principalmente num trabalho que visa analisar de forma crítica os estabelecimentos que encarceram nossos adolescentes e os jovens brasileiros. Já foi tratado da falência social do modelo de restrição de liberdade aplicado no Brasil, por não cumprir a função social de sua existência.

Por outro lado, não se pode incorrer num erro típico que é o de entender a prisão como um mal necessário e, por não funcionar pela gestão pública, pensar no modelo neoliberal das privatizações destes centros de tortura e desumanização.

Os estabelecimentos de privação de liberdade, seja no âmbito do adulto (penitenciárias e cadeias públicas) ou de adolescentes (centros de socioeducação), não são feitos para gerar lucro, muito menos para ser um espaço preenchido pela sociedade, ao contrário é algo que deve ser expurgado da sociedade ou atuar em situações excepcionais.

Por isso, na sequência deste trabalho, apontar-se-á soluções e caminhos para evitar o encarceramento, a privação de liberdade e conseqüentemente boa parte das violações dos direitos humanos e garantias constitucionais que advém do aprisionamento da sociedade brasileira, mas cabe aqui um alerta sobre os problemas que a privatização do sistema de restrição de liberdade pode causar.

Herivel, em sua obra “Quem Lucra com as Prisões”, já no introito aponta:

Embora existam muitos tipos de indústria que lucram com as prisões, a indústria das prisões privadas é peculiar por ser o único empreendimento fundado exclusivamente com o intuito de obter lucro com as prisões. Os interesses privados que são atraídos para o negócio, geralmente, seguem a seguinte forma: empresas privadas como a GEO (antiga Wackenhut e a Corporections Corporation of America CCA) que competem pelos contratos para equipar e administrar as prisões privadas pelo lucro; empresas que competem para vender seus produtos ou serviços para prisões; e indústrias ávidas para fazer uso da enorme quantidade de mão de obra não aproveitada dos prisioneiros, para quem as usuais proteções trabalhistas não se aplicam. A relacionada transferência de recursos públicos para o contexto das prisões já é mais difícil de se caracterizar, como o desvio de verbas públicas, na

medida que políticos e banqueiros fundam empreitadas privatizantes com títulos garantidos pelo Estado. Esta introdução dá o primeiro passo no turvo e inexplorado território de quem lucra com as prisões. (HERIVEL, 2013, p. 10).

Os Estados Unidos, detentor da maior população carcerária do mundo, mais de 2.217.000 estadunidenses presos, utilizaram este instituto da privatização para seus estabelecimentos penais. O estudo de LOÏC WACQUANT (2001) demonstra como o a sistemática estadunidense substituiu a luta contra a pobreza pela guerra aos pobres e a consequente substituição do Estado Social pelo Estado Policial Penal.

O aumento da população carcerária nos Estados Unidos foi galopante, atingindo números absurdos, da mesma forma que o encarceramento tornou-se uma indústria muito lucrativa para as empresas que passaram a administrar as prisões.

O encarceramento tornou-se assim uma verdadeira indústria – e uma indústria lucrativa. Pois a política do “tudo penal” estimulou o crescimento exponencial do setor das prisões privadas, para o qual as administrações públicas perpetuamente carentes de fundos se voltam para melhor rentabilizar os orçamentos consagrados à gestão das populações encarceradas. (WACQUANT, 2001, p. 31).

Se parece absurdo pensar em um modelo privatizado que busca aumentar seus ganhos através do recrudescimento da política criminal, angariando novos “clientes” para seu empreendimento, a custo de violação de direitos humanos, desumanização, violência institucional, trabalho escravo e constante ameaça de morte. Esta situação resta ainda mais tenebrosa ao pensar na privatização dos centros de socioeducação que tem o trabalho de educar e também as medidas de restrição de liberdade, para o público de 12 até os 18 anos de idade no Brasil.

Nos Estados Unidos, as instituições privadas também passaram a dirigir alguns centros juvenis e centros correcionais. Pode se extrair da obra “quem lucra com as prisões” casos de violência e negligência com crianças, adolescentes e jovens nestas instituições. Vejamos,

Quando o advogado David Utter ajudou a fundar o Projeto de Justiça Juvenil da Louisiana em 1998, as metas do grupo eram amplas: diminuir os números de jovens encarcerados e melhorar as condições das instituições de detenção juvenil do estado. As metas não incluíam especificamente travar uma guerra contra as instituições juvenis privadas e seus proprietários, mas

simultaneamente à abertura da JJPL, Uter e seus colegas começaram a receber uma maré de telefonemas de pais de crianças encarceradas na detenção privada para jovens, o Centro Correcional Swanson para jovens, mais conhecida como Tallulah. Quase todos os relatos envolviam um inegável padrão de negligências e abusos significativos, os quais alimentaram uma batalha de seis anos contra arraigado sistema de violência e corrupção nas instituições privadas para crinaças da Louisiana.

As visitas de acompanhamento da JJPC à Tallulah revelaram um padrão de violência extraordinário por sua difusão e arbitrariedade, segundo Utter, Das sete ou oito crianças entrevistadas na primeira visita da JJPL, a metade apresentava lesões corporais séria, como olho roxo, membros e narizes quebrados – todas as crianças reclamavam que os ferimentos recebiam pouco ou nenhum cuidado médico.(HERIVEL, 2013, p. 167).

Na mesma obra, a autora aborda outra instituição juvenil privada que permitia ações violentas contra crianças, adolescentes e jovens, que ela denominou em como “a outra cabeça da hidra”.

[...] os mesmos problemas surgiram em Jena, uma instituição juvenil privada gerida pela Wackenhut (agora chamada GEO), uma das maiores operadoras de prisões privadas do mundo. Os problemas em Jena vieram à tona em um estampido: motins eclodiram apenas quinze dias após sua abertura em dezembro de 1998. Os advogados da JJPL descobriram que o motim começou quando um jovem faminto se atirou sobre um carrinho de comida. Em pânico, guardas sem treinamento responderam lançando bombas de gás lacrimogêneo, ilegalmente intoxicando os jovens dentro da prisão e desencadeando uma grande rebelião. Com ordens para cortar custos, os administradores de Jena reduziram ao mínimo o estoque de comida e outros itens de primeira necessidade.(...)

Os relatórios recheados de evidências de abusos incluíam: agressões físicas das guardas, uso excessivo de algemas devido ao mau treinamento e má supervisão dos funcionários; privações cotidianas de alimento e roupas adequados; uso de ofensas raciais pelos guardas com os jovens afrodescendentes; uso excessivo de isolamento celular. Um exemplo particularmente perturbador envolve um menino de dezessete anos que foi repetidamente chutado no estômago pelos guardas enquanto usava uma bolsa de colostomia, quando tinha acabado de realizar cirurgia abdominal (HERIVEL, 2013, p. 170-171).

Afirmar que a construção de prisões, centros de detenção, centros de socioeducação são soluções para os problemas da criminalidade acaba por encobrir os problemas mais gritantes da sociedade. Investir em estabelecimentos de restrição de liberdade significa investir menos em saúde, menos educação, menos cultura, menos lazer e, direcionar este recurso para a violência, para a ineficácia e para a sentença perpétua de exclusão social dos indivíduos que forem institucionalizados.

Poder-se-ia construir um número de prisões duas vezes maior que a população carcerária existente no Brasil e o resultado seria, em curto prazo, a nova superlotação carcerária. O problema não se encontra no número de vagas das prisões, mas sim, na cultura da violência e no método retributivo e penalizador que a sociedade brasileira reproduz.

A pobreza no Brasil é criminalizada, o monstro criminal criado pela mídia e pela cultura política brasileira, criminaliza o desemprego, a cor, a falta de estudo, a doença, a vulnerabilidade social. Reflexo disto é a nossa Lei de Contravenções Penais que aponta para a vadiagem, ou seja, se fazer ocioso sem emprego, como uma contravenção que representa ameaça e pode ser possível condição agravamento de pena. A questão da mendicância também foi enfrentada pelo legislador brasileiro.

*“Art. 14. Presumem-se **perigosos**, além dos indivíduos a que se referem os ns. I e II do art. 78 do Código Penal:*

*I – o condenado por motivo de contravenção cometido, em estado de embriaguez pelo álcool ou substância de efeitos análogos, quando habitual a embriaguez;*

***II – o condenado por vadiagem ou mendicância;***

*Art. 15. São internados em colônia agrícola ou em instituto de trabalho, de reeducação ou de ensino profissional, pelo prazo mínimo de um ano:*

***I – o condenado por vadiagem (art. 59);***

***II – o condenado por mendicância (art. 60 e seu parágrafo);***

*Art. 59. Entregar-se alguém habitualmente à **ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita:***

*Pena – prisão simples, de quinze dias a três meses.”.(BRASIL, Decreto-Lei 3688/1941 – Lei de Contravenção Penal).*

Num país que possui como marca a desigualdade social, existe uma escassez de empregos formais e que se rotula como sujeito perigoso aquele que está desempregado ou mesmo esteja em situação de mendicância, por necessidade de se alimentar para levar algum dinheiro para a sua família, falar em privatização das prisões é extremamente temeroso e irracional.

Pois, numa lógica simples, se a mensagem do legislador e da mídia é: A pobreza e a ociosidade representam perigo; isto refletido numa sociedade extremamente desigual e injusta, em que a maioria da população brasileira, quase 70% se encontram nas classes denominadas C, D e E, que estão mais expostas à situações de perda de trabalho, falar

em privatizar as cadeias e transformá-las em um “negócio lucrativo” seria colocar em perigo grande parte dos brasileiros.

A ideia de privatização do sistema prisional, que visa lucro e possui como cliente em potencial o mesmo perfil supracitado, pode encontrar através de um aparato repressivo estatal um grande negócio, encarcerando mais e mais os brasileiros e, não só os adultos, mas o principal alvo do discurso penal contemporâneo, o adolescente/jovem.

Visando contrapor, a tendência privatizadora neoliberal e o discurso retributivo penalizador que levou o Brasil a marca da quarta maior população carcerária do mundo, a corrente da criminologia crítica aponta outro método a partir da análise crítica e metodológica do encarceramento e da criminalização no Brasil, apontando para uma trajetória de menos violência e outros métodos de resolução do fenômeno da criminalidade.

### 3.3. DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA, UMA POSSIBILIDADE PARA ALÉM DO DIREITO PENAL.

A criminologia é uma ciência que utiliza do método indutivo, fulcrado nas experiências sociais, evitando assim uma padronização infundada, ou mesmo, as generalizações advindas do discurso de perigo abstrato, muito propagado no Brasil.

Através da criminologia os métodos especulativos são colocados de fora. O criminólogo SANTOS (2008) fundamenta o método criminológico desta forma:

A formulação de programas de política criminal nas sociedades contemporâneas pressupõe assunção, consciente ou inconsciente, dos fundamentos políticos da Criminologia etiológica, por um lado, ou da Criminologia Crítica, por outro lado, cujos postulados filosóficos e métodos científicos são diametralmente opostos. A Criminologia etiológica é a ciência oficial de explicar o crime e do comportamento do criminoso, cujos programas de política criminal consistem em indicações técnicas de mudança da legislação penal para corrigir disfunções identificadas por critérios de eficiência ou de efetividade do controle do crime e da criminalidade – com os desastrosos resultados práticos conhecidos; ao contrário a Criminologia Crítica é a ciência dialética, alternativa de explicação do crime e do comportamento criminoso, cujos programas de política criminal propõem um Direito Penal Mínimo, orientado pela ideia de abolição do sistema penal, como objetivo estratégico final. (SANTOS, 2008, p. 711).

A criminologia se apresenta através de algumas correntes, para o presente estudo, adotar-se-á a Criminologia radical ou crítica. No entanto, há de se destacar a crítica advinda da perspectiva interacionista que se debruça sobre o modelo de Jakobs, do Direito Penal do Inimigo, não no sentido de rotular ou estigmatizar o indivíduo, nem de trazer os questionamentos da criminologia clássica ou positivista, que visam buscar o porquê as pessoas delinquem e para que propósito.

Os questionamentos que sobressaem ao pensamento de Jakobs são para descobrir o porquê determinadas pessoas são selecionadas e estigmatizadas como delinquentes e, quais são as consequências deste processo de estigmatização.

Por esta visão resta límpido a existência deste “porquê criminalizador” que garante um padrão ao sistema carcerário e, tal fato, está intrinsecamente relacionado com a exclusão de determinados segmentos da sociedade, com o preconceito, com a desigualdade social, com a marginalização histórica e com a falta de políticas públicas inclusivas e emancipatórias. Desta feita, constata-se que a ordem do sistema é garantida a partir da penalização eficaz de determinados delitos e com a prisão de determinados sujeitos que ameaçam a relação de desigualdade, de ordem econômica e de proteção patrimonial.

A Criminologia Crítica pretende responder ou colocar “em cheque” o modelo desumano e desigual praticado em diversos países do mundo, que encarcera sua juventude, suas diferenças e os vulneráveis. Nesse ínterim, se caracteriza pela mudança de foco e do método de enfrentar o fenômeno da criminalidade.

[...] o objeto de estudo é deslocado do criminoso e da criminalidade, como dados ontológicos preexistentes, para o processo de criminalização de sujeitos e de fatos, como realidades construídas pelo sistema de controle social, capaz de mostrar o crime como qualidade atribuída a comportamentos ou pessoas pelo sistema de justiça criminal, que constitui a criminalidade por processos seletivos fundados em estereótipos, preconceitos, idiosincrasias e outros mecanismos ideológicos dos agentes de controle social, desencadeados por indicadores sociais negativos de marginalização, desemprego, pobreza, moradia em favelas, etc.

A abordagem do objeto descarta o método etiológico das determinações causais de objetos naturais empregados pela Criminologia tradicional, substituído por um método adaptado à natureza de objetos sociais – como são os fenômenos criminais, por exemplo -, assim constituído: a) ao nível do caso concreto, o método interacionista de construção social do crime e da criminalidade, responsável pela mudança de foco do indivíduo para o sistema de justiça criminal; b) ao nível do sistema sócio-político, o método dialético que insere a construção social do crime e da criminalidade no contexto da

contradição capital/trabalho assalariado, que define as instituições básicas das sociedades capitalistas. (SANTOS, 2008, p. 712).

A sociedade do espetáculo midiática virou um grande negócio para a manutenção de um sistema de desigualdade social, programas policiaiscos de violência contra o ser humano, possuem índices de audiência altíssimos e criam a imagem de um inimigo social, causando sentimentos de repúdio agressivo contra a população marginalizada e, este mesmo discurso apresentado pela mídia é que dissemina o a proposta da redução da maioria penal, para que o Brasil passe a adotar o sistema penitenciário para o adolescente/jovem. Esta construção midiática do criminoso ou do perfil criminoso passa a potencializar na sociedade mais violência, mortes, prisões injustas, além do sentimento de medo que reforça o discurso criminalizador.

Como hipóteses de refutar o modelo penal adotado, que encarcera a juventude brasileira, principalmente a juventude marginalizada, pobre, negra e sem instrução, pretende-se analisar o método denominado Direito Penal Mínimo que culmina no Abolicionismo penal. Para Zaffaroni (1984),

o abolicionismo atual constitui um movimento que, nos últimos anos, produziu uma literatura considerável sobretudo entre os autores do norte da Europa – principalmente escandinavos e holandeses –, seus mais notórios representantes. Uma das características mais comuns entre seus líderes é a de haverem levado adiante movimentos ou organismos com participação de técnicos, presos, liberados, familiares e simpatizantes, isto é, pessoas com alguma experiência prática no campo da marginalização penalizada. O abolicionismo representa a mais original e radical proposta político-criminal dos últimos anos, a ponto de ter seu mérito reconhecido até mesmo por seus mais severos críticos. (ZAFFARONI, 1984, p. 98).

Na visão de Baratta (2014), para a efetividade do discurso abolicionista é necessário analisar qual é o papel que o cárcere preenche na sociedade e qual o reflexo deste instrumento, assim é necessária

uma análise realista e radical das funções efetivamente exercidas pelo cárcere, isto é, uma análise do gênero daquela aqui sumariamente traçada, a consciência do fracasso histórico desta instituição para os fins de controle da criminalidade e da reinserção do desviante na sociedade, do influxo não só no processo de marginalização de indivíduos isolados, mas também no esmagamento de setores marginais da classe operária, não pode deixar de levar a uma consequência radical na individualização do objetivo final da estratégia alternativa: este objetivo é a abolição da instituição carcerária. (BARATTA, 2014, p. 203).

Nesse ínterim, a Criminologia vem para desconstruir o modelo ultrapassado e que nunca cumpriu a função social, que são as instituições totais de restrição de liberdade, que opostamente ao propósito de ressocializar, acaba por dessocializar permanente o indivíduo, através de seus estabelecimentos desumanos, da violência institucional, da degradação humana pela ausência de liberdade, pelas práticas de tortura, pela condição insalubre e periculosa e, finalmente, por não proporcionar uma reintegração de fato do indivíduo com a sociedade através de práticas que sejam continuadas quando na condição de egresso.

#### 3.4. DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Uma expressão comum para aqueles quem tratam da temática de direitos humanos é “o Estado é o maior violador de Direitos Humanos”, o Estado em questão cabe a culpa principalmente ao poder executivo, pois é neste âmbito que está a responsabilidade de administrar e executar as ações que interferem diretamente na vida da sociedade.

Não é equivocado afirmar que quanto mais desigual for sociedade, quanto mais injustiça social existir, mais falhas cabem ao poder executivo e, conseqüentemente, maior o inchaço do poder judiciário, ao qual incumbe realizar a proteção das relações sociais, privadas ou públicas, por intermédio da interpretação legal e dos costumes sociais.

Ao Estado cabe o monopólio da violência, porquanto os poderes legislativos e judiciário respondem, com suas decisões, quais padrões de comportamento devem ser considerados como guias à conduta dos seres humanos. Com o estado de direito, legitimamos a ideia de liberdade de cada indivíduo e o poder serem, exclusivamente, disciplinados sob a égide do Estado. Com isso, poder, portanto justiça, é uma questão de capacidade para fazer o outro agir segundo o comando anunciado. Se historicamente, creditamos toda a confiança na possibilidade de serem resolvidos, por meio de legislação, toda e qualquer questão e todo e qualquer problema da sociedade, hoje, mesmo aqueles que desconfiam dessa confiança, ainda, legitimam o monopólio estatal da violência. (SILVA e LEAL, 2014, p. 111,112).

Este monopólio da violência advém do Estado (poder executivo), pois cabe a ele o dever de execução e o dever de agir, o Poder de Polícia que está inserido na competência executiva é o drástico elemento que legitima a violência pelo Estado. Dessa forma, partindo do pressuposto da necessidade da intervenção violenta da polícia como meio de defender a sociedade, naquilo que a legislação aponta como questão criminal.

É necessário analisar o papel do poder judiciário frente à todas as injustiças cometidas e verificar o que este órgão está realizando para minimizar, ou mesmo regulamentar, as desigualdades e a violência social inerente das políticas neoliberais da sociedade de consumo.

Dos três poderes da República, aquele que está mais longe da realidade social brasileira, que menos reflete a imagem do brasileiro e, talvez, que menos tenha capacidade de entender como ocorrem as relações no âmago social, é o poder judiciário. Isto é reflexo de como os cursos de direito foram direcionados, ao longo da história brasileira, às “elites”. O acesso às universidades era muito limitado e, deste formato excludente, foram criadas barreiras protetivas para manutenção da elite e, dos filhos desta elite, na posição de julgadores da sociedade brasileira.

O processo de instituição, de estabelecimento, quer dizer, a objetivação e a incorporação como acumulação nas coisas e nos corpos de um conjunto de conquistas históricas, que trazem a marca das suas condições de produção e que tendem a gerar as condições da sua própria reprodução (quanto mais não pelo efeito de demonstração e imposição das necessidades que um bem exerce unicamente pela sua existência), aniquila continuamente possíveis laterais. À medida que a história avança, estes possíveis tornam-se cada vez mais improváveis, mais difíceis de realizar, porque a sua passagem à existência suporia a destruição, a neutralização ou a reconversão de uma parte maior ou menor da herança histórica – que é também um capital –, e mesmo mais difíceis de pensar, porque os esquemas de pensamento e de percepção são, em cada momento, produto das opções anteriores transformadas em coisas” (BORDIEU, 2007, p. 101).

Hoje essa realidade ainda se mantém, através de cursos preparatórios especiais, concursos públicos tecnicistas e, tudo isto, atrelado a um montante pecuniário extremamente elevado, além das boas condições financeiras das famílias que permitem que seus filhos fiquem na ociosidade laboral (esta não criminalizada) para a preparação

adequada para as provas. Não se quer aqui culpar, nem tirar o mérito dos juízes que certamente possuem a mais alta competência para aplicar a lei, mas, a trajetória para que se transformassem em exímios aplicadores da lei os colocaram longe das mazelas populares e muitas vezes influenciados ou alienados socialmente pelo modelo de vida protetivo que tiveram.

Outrossim, se o poder judiciário, em regra, está longe da realidade social, seja pela forma com que atingiram tal *status*, seja pelos supersalários e vantagens que possuem em suas carreiras, o que fica de legado para a sociedade são os efeitos das decisões proferidas e das interpretações legais que, muitas vezes, culminam em maior desigualdade social, na manutenção dos poderes de polícia e legitimam algumas legislações que são contraditórias ao garantismo. O Jornal O Estado de São Paulo publicou uma matéria em novembro de 2016 que aponta,

### Quadro 25 – Salários dos Juízes no Brasil



FONTE: INFOGRÁFICO ESTADÃO

Adensando esta discussão os teóricos SILVA e LEAL (2014), entendem:

Nossas reflexões, aqui, giram em torno do exercício do poder de decisão do judiciário como organização do direito da sociedade. O poder judiciário em ditar o direito em cada caso concreto. As questões são: que direito resulta de decisões judiciais? Que visão de sociedade está presente em cada decisão proferida pelo judiciário? Decisões proferidas por juízes monocráticos, por exemplo, pautam que a justiça, que paz social? É suficiente um juiz tomar

uma decisão para que os litigantes passem a conviver pacificamente? (SILVA e LEAL, 2014, p. 112).

Diante dos impasses apresentados e do caos que se demonstram as relações sociais contemporâneas, juristas mais progressistas que observam a ineficiência das políticas retributivas e repressivas, que fazem uma crítica as situações dos presídios brasileiros e suas constantes violações de direitos humanos, que são capazes de entender a criminalização da pobreza, da cor da pele, da classe social e outras injustiças, apoiaram um método alternativo, a *Justiça Restaurativa*, para a resolução do conflitos que não seja a esteira fabril de sentenças condenatórias que a longo prazo só aumentam a violência social advindos do modelo de *Justiça Retributiva*.

Este método tem o condão de humanizar as relações sociais em conflito e pretende restaurar o trauma causado à vítima, à família e ao meio social, com a oportunidade do ofensor assumir a responsabilidade do dano e efetivamente trabalhar a sua ressocialização através de medidas pedagógicas e do diálogo assertivo.

Este modelo restaurativo vem se propagando pelo mundo com boas práticas e fazendo frente ao sistema cruel e desumano da Justiça Retributiva. O Canadá é um exemplo de como a justiça restaurativa pode encontrar meios mais justos de resolver os conflitos sociais, a justiça restaurativa foi instaurada especialmente na área infante/juvenil, a partir do uso de um modelo de remissão para restringir o uso da Justiça Retributiva, reduzindo de sobremaneira as medidas de privação de liberdade e efetivamente concluindo um trabalho de ressocialização do jovem para seu retorno ao meio social em que vivia.

Nesse ínterim, é uma hipótese sociológica de tratativa do fenômeno da criminalidade e dos conflitos sociais, fazendo frente a hipótese repressiva, assim definida por Gomes Pinto (2004),

[...]a **hipótese repressiva**, correspondendo à alternativa da exclusão e, portanto, ao “pensamento mais conservador na área de segurança pública, que atribui às Polícias e ao Sistema de Justiça Penal toda a responsabilidade pelo controle da violência e da criminalidade. Esta característica possui uma dimensão histórica e é encontrada muito freqüentemente no discurso dos partidos situados mais à direita no espectro ideológico, embora não apenas entre eles. Tal pressuposto carrega consigo a hipótese de que legislações penais suficientemente “duras” e posturas enérgicas das forças da “lei e da ordem” para com aqueles que violam o “pacto de legalidade” sejam

ingredientes absolutamente necessários para a contenção da criminalidade e da própria violência”, e a **hipótese sociológica** correspondendo ao pensamento progressista da esquerda, para a qual o crime e a violência aparecem como sub-produtos de uma injustiça básica, como um epifenômeno cuja realidade mesma seria ilusória posto que derivada de uma causalidade que importaria desvendar e superar – como um “pólo de resistência” que atuava no sentido de conter as condutas mais agressivas das polícias e que denunciava as principais violações aos Direitos Humanos praticadas pelo Estado. (GOMES PINTO, 2004, p. 5-6).

Tais injustiças sociais citadas pelo autor trazem a baila todo o aparato retributivo estatal, baseado muitas vezes na política de *law and order* para ser rediscutida sobre um outro prisma prático jurisdicional, não representando de fato uma quebra do modelo antigo, mas uma proposta de enfrentamento prévio do conflito, sob o enfoque dos direitos humanos. Pois o modelo retributivo, modelo aplicado aplicado no Brasil nunca atingiu seu fim, inclusive propagou mais violência e ódio para todas as partes, sendo um reprodutor de violência. Sobre tal questão, assim afirma Rolim (2006)

[...] se, no final das contas, estivéssemos diante de um fenômeno mais amplo do que o simples mau funcionamento de um sistema punitivo? Sem aí, ao invés de reformas pragmáticas ou de aperfeiçoamentos tópicos, estivéssemos diante do desafio de reordenar a própria idéia de ‘Justiça Criminal’? Seria possível imaginar uma justiça que estivesse apta a enfrentar o fenômeno moderno da criminalidade e que, ao mesmo tempo, produzisse a integração dos autores à sociedade? Seria possível imaginar uma justiça que, atuando para além daquilo que se convencionou chamar de ‘prática restaurativa’, trouxesse mais satisfação às vítimas e às comunidades? Os defensores da Justiça Restaurativa acreditam que sim. (ROLIM, 2006, p. 90).

Assim, diante das dificuldades históricas advindas do modelo retributivo, o Brasil, por intermédio do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e, também, com a influência de um corpo de magistrados mais progressistas que refletem além do sistema de produção em massa de sentenças, buscaram soluções que efetivem a justiça idealizada por um Estado Democrático de Direito, através da criação de um grupo de trabalho no biênio 2015-2016 do Conselho Nacional de Justiça, para estudar e debater práticas restaurativas, que findou na Resolução 225/2016 do CNJ, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário.

No prefácio da obra *Justiça Restaurativa: Horizontes a partir da Resolução CNJ 225*, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) e na época presidente do Conselho Nacional de Justiça, Lewandowski (2016) assevera

Nesse momento conturbado pelo qual passamos, marcado por dificuldades de toda a sorte, não é demais recordar que o Judiciário, coadjuvado pelo CNJ, encontra-se comprometido com o fortalecimento de nosso ainda frágil Estado Democrático de Direito, especialmente ao procurar garantir, em cada decisão que profere, a efetivação do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

A Justiça Restaurativa destaca-se nesse contexto ao introduzir nova perspectiva para a solução de conflitos, a qual prima pela inovação e sensibilidade, na medida em que busca ouvir as queixas das vítimas e os motivos dos ofensores, promovendo aproximação entre ambos, suas famílias e a comunidade em que vivem.

Por meio dessa metodologia, o magistrado, antes de solucionar unilateralmente um litígio, procura alcançar consensos, reconstruir relações e recompor os danos emergentes. As partes que aceitam participar do experimento são acompanhadas por profissionais especializados.

Aberto o diálogo, o ofensor terá a oportunidade de falar sobre as razões que o levaram a praticar o ato ilícito e a vítima poderá revelar as angústias e os prejuízos que experimentou, expondo, os dois, abertamente os sentimentos que nutrem um com relação ao outro. O objetivo central do procedimento é retroceder ao status *quo ante*, fazendo que os envolvidos em um conflito, sempre que possível, retomem a sua vida normal.

A partir da chamada “escuta ativa” das partes, busca-se fazer que compreendam melhor as respectivas responsabilidades, apontando-lhes caminhos para uma convivência pacífica. (LEWANDOWSKI, 2016, p. 11-12).

Esta iniciativa do CNJ desperta um sentimento de crença em uma sociedade mais justa, pois, existindo a abertura do poder judiciário para a formação desta cultura, os frutos advindos deste trabalho e desta nova cultura apresentarão uma resposta social regada com justiça e humanidade, rompendo com os padrões até então praticados.

A Justiça Restaurativa possui como princípio uma metodologia socrática, muito presente nas práticas educacionais. O diálogo garante o aprendizado, que nunca é individual, mas trata-se de uma construção baseada nas experiências de vida que contrapõem realidades e ressignifica. Na visão de Freire (1990) não se pode pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros, portanto a importância da troca, do diálogo como aprendizado.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE, 1990, p. 15).

A simplicidade de se pensar no diálogo como uma forma prévia de resolução dos conflitos parece tão frágil, mas, se analisarmos a forma com que o processo criminal e as investigações são realizadas, suprimindo a vítima do processo, impedindo as pessoas do meio social, que foi prejudicado por uma ação criminal, participem enquanto sujeitos ativos, do processo, esse modelo cerceador permite que os julgamentos e as valorações sejam tão subjetivas e tão construídas com base em pré-concepções técnicas dos juízes que não trazem conforto a nenhum dos envolvidos.

A Justiça Restaurativa, ao contrário, pressupõe o chamamento da vítima e da sociedade envolvida no conflito para expor o descontentamento com a ação do réu, e este pode expor suas angústias e suas explicações sobre a ação que levou ao conflito. A vítima e o ofensor no processo restaurativo devem possuir o mesmo valor no entanto cada qual possui o seu papel restaurativo.

Nesse sentido, é preciso criar uma cultura restaurativa no Brasil, diferente do que é ensinado nas Universidades e propagado nos meios de justiça, que pressupõe o embate entre partes para ter um vencedor e um vencido. Segundo Bacelar (2016),

as premissas do monopólio jurisdicional (da substituição da vontade das partes pela vontade do estado-juiz, do controle social, da sanção, do controle da ordem familiar, da satisfação das necessidades comunitárias, da aplicação impositiva da lei aos casos concretos para a melhor coordenação dos interesses privados) são a base do treinamento dos operadores do direito (servidores da justiça, policiais, promotores de justiça, juiz, advogado, defensor público) e dos órgãos de decisão (tribunais). (...) Enquanto ocorrem profundas transformações sociais, ambientais, econômicas e tecnológicas que indicam a imprescindibilidade de uma análise sistêmica a fim de compreender a complexidade que informa o ser humano e a própria percepção sobre o justo (processo justo), o sistema judiciário continua a fazer mais do mesmo. Como o que não está nos autos de processo não está no mundo, apenas resta aos aplicadores do direito fazer a subsunção do fato à norma, aplicando a lei aos casos concretos. Essa visão de holofote restrita apenas à questão jurídica de subsunção da ocorrência aos ditames da lei, apegada aos autos de processo, conformada aos limites da lide, não enxerga, porém, os verdadeiros problemas e interesses que levaram esse cidadão, ser humano, a procurar o Estado. (BACELAR, 2016, p.77-78).

Esta busca por uma nova concepção de resolução dos conflitos e por uma nova cultura, baseada na paz e no diálogo, é o que se espera das relações da sociedade. A justiça restaurativa considera e pondera os fatores emocionais e sociais, o que é fundamental para que as pessoas possam se restaurar dos traumas vividos, esse método

busca mais a redução do impacto dos crimes sobre os cidadãos, superando um conflito de maneira não violenta, do que a diminuição dos crimes.

A diminuição da criminalidade depende de outros fatores principalmente vinculados ao Poder Executivo e a maneira de executar suas políticas públicas. A busca por uma maior igualdade social está diretamente relacionado à redução da criminalidade, assim como a adoção de políticas menos proibitivas.

A metodologia aqui debatida visa focar na responsabilidade que recai sobre o poder judiciário em dar uma resolução adequada aos conflitos sociais. Outrossim é a oportunidade do Poder Judiciário deixar a atribuição de sentenciador para cumprir a função integradora e construtiva em conjunto aos interessados, intermediando as diferentes experiências de vida e de emoções que conduziram ao conflito.

Para a realização do processo de justiça restaurativa existem vários os métodos que podem ser empregados, no Brasil, o método que mais vêm se destacando é o círculo dialógico, visando a busca da paz. O processo circular é interessante porque possui uma filosofia de relacionamento e interconectividade que amplia a capacidade de expressão e diálogo, insta salientar que não se trata de um processo sem regras e que é necessário a garantir valores fundamentais como respeito, direito de falar e ser ouvido, responsabilidade sobre os atos. Na visão de juristas como Bacelar, Gomes e Muniz, (2016).

[...] os círculos de construção de paz demandam um processo dialógico e participativo, em que são convidados a participar todos aqueles direta ou indiretamente atingidos pela relação conflituosa, pois viabilizam o encontro entre pessoas, suscitam afinidades, criam ou fortalecem vínculos e promovem compreensões recíprocas. Esses elementos são alcançados por meio do relato de experiências pessoais

A própria estrutura do círculo é desenhada para que se enxergue o outro como um ser humanizado e não como coisa/objeto, e este reconhecimento pode ocorrer na esfera das emoções, em circunstâncias de participação igualitária, com responsabilidade compartilhada, em que as necessidades de todos sejam atendidas. Estas são todas condições essenciais para que o homem passe a enxergar o seu semelhante como interdependente de si, o que pode lhe dar motivos para tratá-lo com o cuidado de quem compreende que não está sozinho no mundo e que necessita do outro para ser livre. (BACELAR, GOMES, MUNIZ, 2016, p.326).

Portanto, demonstra-se um método, baseado na pedagogia, na sinergia e no respeito entre os envolvidos para que a resolução do conflito possa atingir a todos, democratizando os processos e permitindo uma solução diferente daquela com caráter

retributivo penal do Estado-Juiz. No entanto, como observa Achutti (2014) em sua tese *Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal*,

[...] para que seja viável a partir da perspectiva abolicionista, a justiça restaurativa deve compreender as seguintes características: (a) não pode virar uma presa do sistema penal, para evitar que seja relegada ao papel de mero suplemento expansionista do poder punitivo; (b) exige a adoção de uma nova linguagem para o seu funcionamento, para que não seja colonizada pelas práticas e pelas noções tradicionais da justiça criminal; (c) não faz uma distinção preliminar entre ilícitos civis e ilícitos penais, de forma a permitir que os envolvidos decidam a maneira pela qual administrarão a situação; (d) não deve se deixar dominar pelos profissionais, sob pena de ser sugada pela indústria do controle do crime e pela lógica burocrática moderna; (e) deve refutar qualquer estereótipo sobre as partes, evitando a revitimização das vítimas e a estigmatização dos ofensores; (f) necessita ter o seu foco voltado para a satisfação das necessidades da vítima, do ofensor e das suas comunidades de apoio (*communities of care*), a partir do envolvimento coletivo na responsabilização pelo atendimento das condições estipuladas em acordo eventualmente realizado; e (g) deve, fundamentalmente, estimular a participação ativa das partes na resolução de seus casos, para que a decisão oriunda do encontro seja um produto das suas próprias propostas (ACHUTTI, 2014, p. 36).

Por fim, a metodologia restaurativa conforme explicitado pode ser aplicado para delitos de maior ou menor gravidade e, não é uma exclusividade do direito penal, pode ser adotado em outras searas do direito. O que a justiça restaurativa, de fato, apresenta é uma saída para a crise das judicializações no Brasil, para o caos dos sistemas de restrição de liberdade que desumanizam, violentam a sociedade e reproduzem injustiças.

#### **4. A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA EMANCIPADORA E PRINCIPAL CAMINHO PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES.**

A educação é um instrumento de transformação social. Trata-se da política social que permite a compreensão do mundo, da sociedade e de seus fluxos, como também da própria política que a envolve e somente com a sua priorização conseguir-se-á atingir uma sociedade mais justa, igualitária, humana na tratativa do outro e suas diferenças e, principalmente, poder-se-á realizar a crítica ao modelo excludente e reprodutor de violência que é a sociedade neoliberal. Aponta-se, como cenário ideal para esta realidade, o fortalecimento da educação pública, de qualidade, universal e gratuita, como o cerne da transformação estatal.

##### **4.1. UMA BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

*Ab initio*, é necessário realizar uma afirmação negativa, que a democratização da educação no Brasil se desenvolveu tardiamente. Por mais de quatro séculos a educação foi dirigida às elites, concentrada no poder da igreja e cumpria um papel de educar as elites para a dominação. Este conceito ainda hoje reproduz resultados e espelha a sociedade brasileira, que não conseguiu de fato inverter totalmente esse ranço histórico. Assim, inicia-se este capítulo, pois é nesta política que reproduziu e, ainda reproduz desigualdades, que se encontra o principal meio para se vencer as desigualdades sociais e, conseqüentemente, lutar por justiça social. As ideias de diversos autores progressistas são refletidas neste cenário, especialmente, as de Paulo Freire, reconhecidamente Patrono da Educação Brasileira para ele,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que

oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade será suficientemente forte para libertar ambos (...).

Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2016, p. 41/43).

O recorte educacional proposto para a divisão educacional de uma determinada classe social para a educação de uma coletividade toma o Movimento da Educação Nova como o primeiro momento em que o oprimido é destacado no cerne da questão educacional brasileira. Este Movimento se configura por meio do Manifesto dos Pioneiros na década de 30, do século XX, portanto aproximadamente 85 anos atrás. Sim, o pensamento da educação para uma coletividade não completou sequer um século no Brasil e, há de se considerar que existiram alguns períodos de retrocessos nestas 8 décadas de educação, como por exemplo o período de Ditadura Militar que durou 21 anos (1964-1985).

De toda sorte, o Movimento dos Pioneiros na Educação Nova abre uma discussão no Brasil sobre a necessidade de diretrizes de uma nova política educacional, com o foco no combate das causas da não-organização do aparelho escolar, da falta de plano e iniciativas educacionais. O empirismo grosseiro que determinou aquele período teve sua origem na ausência de uma cultura educacional e numa formação precária.

Neste sentido, é importante reforçar o Movimento e, para tal, apresenta-se um pequeno trecho do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se

havam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação?

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para urna nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos(...). (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, 35-36).

Nesta perspectiva de novas aspirações para a educação brasileira eclodem pelo Brasil, não de imediato, mas através de processo lento e gradual, uma série de movimentos em prol desta nova filosofia educacional, visando o rompimento de um paradigma até então praticado para dar início a um novo modelo educacional voltado para a sociedade e compreendendo a educação como um direito.

A educação brasileira passa a partir de então por uma série de reformas, passando aos poucos a ser discutido o fortalecimento da educação pública, da instituição escolar, da formação, do profissionalismo e do direito de todos à educação.

Ainda de maneira muito tímida, a luta pelo fortalecimento de uma política educacional ganha novos tons através do redespertar democrático no final da década de 40. Na Bahia inicia um movimento para a descentralização educacional, dando a esta política um caráter mais democrático. Neste movimento Anísio Teixeira tem uma participação fundamental e, em sua obra “A Educação é um Direito”, aponta os caminhos democráticos da educação.

A educação se fêz, em face disto, algo de muito mais importante. Sòmente pela educação poderíamos produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático.

Não que com isto, emprestar nenhuma especial onipotência à educação. Sempre foi ela o processo pelo qual a sociedade se perpetuou e se perpetua. Mas se introduzo na sociedade um elemento nôvo para a sua dinâmica, se

graças ao conhecimento posso obter homens diferentes, capazes de produzir em condições diferentes e pensar de forma diferente da usual, ou seja, racionalmente, experimentalmente, tenho de dotar a sociedade do aparelhamento necessário para reproduzir essa força nova de ação e de pensar.

O novo tipo de sociedade – democrática e científica – não podia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelhamento educacional todo especial. Os velhos processos espontâneos de educação já não eram possíveis. (TEIXEIRA, Anísio Spindola, 1967, p. 31).

Diante de tal ideal, a educação começa a ser trabalhada de forma descentralizada, com maior organização. Este processo objetivava transformar o modelo educacional, permitindo que as instituições em espaços menores, com administrações descentralizadas, pudessem atender a pluralidade e as diferentes culturas brasileiras, rompendo com o modelo complexo existente. As instituições, na visão de Anísio Teixeira, deveriam ter organizações locais, com conselhos leigos, com o máximo de autonomia possível e, públicas.

Com este ideal administrativo Anísio Teixeira, em sua obra “Educação não é Privilégio” defende o conceito de uma educação obrigatória, gratuita e universal.

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se convertesse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos. (TEIXEIRA, 1977,p. 54).

Este posicionamento liberal igualitarista marcou este momento educacional brasileiro, influenciado pelo modelo mundial do pós segunda guerra mundial e pelo trabalho realizado como consultor educacional da Unesco. No entanto, esta lógica progressista, que influenciou as práticas educacionais durante a década de 50 e início de 60, logo sofreria um golpe e, este, mediado por militares.

Durante a década de 50 até o golpe militar o Brasil fecundou pautas educacionais de suma importância, fato que foi fundamental para a ruptura com as práticas ainda seletivas presentes no governo e de defesa de grupos particulares, o que, em grande medida, influenciou uma acirrada disputa pelo poder.

O controle político era necessário para que o modelo de educação para todos pudesse ser efetivamente pulverizado por todo o país. Era travado no país um embate sobre o ensino público e privado e como observado por (SAVIANI, 1991, p. 14) “*vê-se, pois, que num tipo de sociedade como a nossa, o padrão de qualidade é definido pela elite, portanto, pela minoria*”. Neste modelo a minoria que tinha acesso à educação privada durante o ensino fundamental e médio conseguiu atingir a Universidade Pública, que possuía um padrão de excelência, ao passo que, aqueles que frequentavam o ensino fundamental e médio em instituições públicas, dificilmente acessavam a Universidade e, se o faziam, era em particulares que operavam em condições mais precárias que as públicas.

O movimento em defesa da escola vinha fazer a defesa de que a escola brasileira deve ser pública, possuir qualidade e ser fortalecida.

No final da década de 50, a campanha em defesa da escola pública assumiu um caráter de cruzada cívica e moral. Sua inspiração ideológica básica era o teor liberal. Isto implicou a colocação do problema em termos a-históricos e a-políticos. Vale dizer, imaginava-se um Estado neutro que pairava acima das diferenças de classe, configurando-se no guardião dos interesses da sociedade em seu conjunto. Daí, a conclusão de que colocar a educação sob a tutela do estado constituía a estratégia adequada para garantir o atendimento das necessidades educacionais do conjunto da sociedade brasileira. Como explicar esta ilusão liberal? De um lado, tal ilusão é até certo ponto compreensível uma vez que dominava então a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo como suporte de uma prática política populista. Tal populismo, objetivamente tornou possível às forças progressistas aproximarem-se do poder, alimentando, inclusive, a esperança de exercerem o controle efetivo do aparelho governamental. (SAVIANI, 1991 p. 12).

Em 1964, o povo brasileiro sofre um golpe militar e este regime passa a perseguir os maiores intelectuais brasileiros que defendiam uma educação libertadora, emancipadora e universal. Foi grande o movimento da educação que combateu as práticas da ditadura militar no Brasil e, por outro lado, foi incomensurável o prejuízo

trazido à educação por este regime autoritário que ocupou as universidades e perseguiu professores, intelectuais, estudantes e movimentos sociais vinculados à educação.

Este período militar alterou exponencialmente o modelo de educação que vinha sendo discutido, como legado deste período restou o favorecimento à privatização do ensino e à mudança na estrutura curricular de formação das crianças e jovens.

... Controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje. Faz sentido, pois, retomar a política educacional e as realizações da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira (...). Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (SAVIANI, 2008, p. 294/298).

Houve, por parte da população brasileira, uma série de movimentos de resistência às imposições do período de ditadura militar. A década de 60 ficou marcada por experimentações pedagógicas, momento em que se tentou impor uma pedagogia renovadora, que sofreu constantes crises na própria década. O ano de 68 é marcado por uma contra ofensiva dos estudantes e dos professores brasileiros.

Data, ainda, de 1968 a mobilização dos universitários, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores, na esteira do movimento de maio teve a França como epicentro (...) as reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil pautavam-se, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna. Nas escolas ocupadas, foram instaladas comissões paritárias compostas por professores e alunos. Foram organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos, desenvolviam o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais (trabalho em equipe), a cooperação, etc. Ora, todas as características são constitutivas da concepção pedagógicas renovadora de matriz escolanovista. (SAVIANI, 2007, p. 335).

O legado do regime militar brasileiro, influenciou o modelo de educação que se tem até o determinado momento. Não se fez, de fato, um reforma educacional popular

nem tampouco, uma reforma social pela educação. O movimento da década de 50 foi vencido pela brutalidade dos anos de chumbo e as consequentes práticas antidemocráticas do período da ditadura. Não se pode pensar em reforma educacional sem liberdade, sem amplo e irrestrito acesso e com censura. A pedagogia pressupõe a liberdade de pensamento e manifestação, experimentada pelo diálogo, num ideal de aprendizado coletivo. Na visão de Paulo Freire

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo se afoga a liberdade do educando, amesquinhando seu direito de estar sendo curioso e inquieto. (FREIRE, 1996 p.66).

Portanto, resta evidenciado que a história da educação brasileira passou por um retrocesso nos 20 anos de duração da ditadura militar brasileira, aquele modelo democrático que se criava foi devastado pelo autoritarismo, tecnicismo, pela privatização e pelo cerceamento da liberdade e da criticidade. Se, nas palavras de Paulo Freire, a arbitrariedade do professor representa um problema para a efetiva prática pedagógica, o que falar de um regime inteiro que transcendeu os quartéis para adentrar às salas de aula, com perseguições de todas as espécies.

Com a promulgação da Constituição de 1988 é apresentado à sociedade brasileira a educação como direito social, sendo, inclusive, colocada como o primeiro dos direitos sociais, talvez por representar o maior de todos os desafios sociais.

No governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil opta por um projeto desenvolvimentista e por uma diretriz política que impacta diretamente na educação. Adotou-se no período um modelo neoliberal, com estratégias para o mercado e para a empregabilidade, e a forte política de parcerias com as iniciativas privadas. Por outro lado, o período representou também o aumento do acesso ao ensino, com a ampliação de vagas.

Foi também uma época de avanços significativos. Isto se deu pela proposta educacional operada durante o governo de Fernando Henrique, pois era depositada a responsabilidade para o efetivo desenvolvimento econômico brasileiro que, na prática educacional, que deveria formar um profissional trabalhador, adaptado a um novo mercado de trabalho de uma sociedade globalizada.

Ressalta-se que neste período, em especial no ano de 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação advindo da indicação constitucional. Este documento recebeu uma série de críticas pela ausência de debate e espaços deliberativos para a construção do documento, mas principalmente pelos vetos da Presidência da República aos artigos da lei que indicavam os recursos necessários à aplicação do Plano.

A Educação no período subsequente a 2002 adotou outro conceito, marcada como uma época de promoção de políticas sociais à população mais vulnerável. Com a impossibilidade de cumprir as metas do PNE de 2001 pela falta de recursos vinculados, e pelas mudanças ideológicas de um novo governo, foi criado nesta época o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com uma série de programas e transformações na educação. Foi aperfeiçoado o Indicador de Qualidade da Educação Básica (IDEB), uma forma de medir o desempenho do sistema educacional brasileiro. Uma característica deste momento é o viés mais democrático participativo nas políticas educacionais, através do processo de Conferência, o que permite uma construção da política educacional mais legítima, pois emana no próprio povo, representado pelos mais variados segmentos no processo conferencista. Neste sentido Dalila Oliveira assevera,

sabe-se que o processo de descentralização ocorrido na década passada trouxe ganhos e perdas. Não se trata mais de um esforço de recentralização no sentido de uma contra-reforma, mas desequilíbrios provocados precisam ser corrigidos. A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como um fundo de financiamento que cobre a educação básica – compreendendo suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – pode ser considerado um avanço no sentido de que busca corrigir falhas que eram apontadas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Além disso, a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil pode ser apontada como uma tentativa política de recuperação do mencionado protagonismo. Na mesma direção, podemos considerar o esforço para a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo como tema a construção de um sistema nacional de educação articulado. Contudo, a realização da CONAE no último ano de mandato, já que temos a

previsão de sua realização em abril de 2010, envolvendo importantes segmentos da sociedade na discussão dos rumos da educação brasileira, estabelecerá compromissos que transcenderão esse governo. (OLIVEIRA, 2009, p. 207-208).

Neste período do governo, também houve uma elevação dos programas técnicos, que pretendem formar profissionais para o mercado de trabalho, além da criação dos Institutos Federais, como uma forte política voltada para os jovens.

Destaca-se ainda, a elaboração e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001), instrumento pelo qual, conforme será defendido neste trabalho, o Brasil poderá e deverá realizar a verdadeira reforma educacional, pois além de ser um instrumento que foi pensado e planejado a partir da construção coletiva, em todos os territórios brasileiros, ele é um instrumento revestido de ideais progressistas que devem ser efetivados.

Mas, talvez o maior avanço surge sutilmente numa mudança de olhar sobre os educandos e seus direitos. A implementação de programas, de órgãos, projetos e ações voltados para o atendimento à diversidade põe o país de frente a sua população. Negros, mulheres, pobres, populações do campo, da floresta, das periferias, assim como, trabalhadores, urbanos e rurais, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, com ou sem necessidades especiais passaram a ser visibilizados e, de alguma forma, começa-se no país uma série de construções pedagógicas próprias e novas formas de gestão para um atendimento que antes não atingia a todos. Esta foi uma característica importante com o olhar para as diferenças, o acesso universal à educação, fazendo com que esta chegue às classes historicamente vulneráveis e vítimas de preconceitos, em todas as fases do processo educacional. Nesse sentido Miguel Arroyo considera

Chegamos a um ponto nuclear, a entrada e presença dos coletivos em movimentos no espaço da gestão pública e de políticas exigem a recriação dos espaços públicos, das políticas públicas e sua gestão como espaços políticos de tensão e confronto de interesses. Confronto de projetos não de medidas pontuais, nem apenas de corpos normativos. Tanto a produção como a superação das desigualdades passam por reações políticas tensas, por confrontos, o que exige a explicitação dessa densidade política, de um lado, do Estado e das políticas e, de outro, da presença dos coletivos em movimento. Exige reconhecer que as desigualdades e injustiças, as inferiorizações dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual, do campo e das periferias, enfim, a produção dos diferentes em

desiguais é uma produção histórica que se deu e se reproduz nas relações políticas racializadas de dominação-subordinação, nos padrões de apropriação-segregação dos bens de produção da existência: o trabalho, a terra, a renda, o espaço com centralidade. Ignorar essa relação política é ingenuidade. Relação política que se ignora na visão do Estado-solução e das políticas como meros processos gestores, técnicos, de definição de leis, de estratégias ou de alocação de recursos. (ARROYO, 2010, p. 1414).

Sabe-se que as transformações educacionais ocorrem em longo prazo, necessitando de fato de uma política educacional contínua. A história da educação brasileira sofre com uma série de rupturas ideológicas e programáticas, fato que torna difícil afirmar que em algum momento consolida-se uma política educacional. O sociólogo Nildo Oriques (2014) vai além, afirma ao apontar que se a estrutura não for rompida, o que se tem, será, de fato, uma política voltada para as classes sociais mais abastadas e o controle dos mais pobres através de programas sociais paliativos e sem transformação, na visão do sociólogo

é fácil verificar o consenso burguês: todas as frações de classe que acumulam riqueza e poder no período posterior a 1994 são disciplinadas e defensoras da “austeridade-fiscal”, ou seja, defendem em uníssono que a dívida pública siga sua marcha meteórica enquanto penaliza as classes subalternas e parte da classe média com a pedagogia das migalhas na aplicação de políticas públicas (educação, saúde, transporte, ciência e tecnologia, cultura, etc). Enfim, o fenômeno por ele identificado como “financeirização/extroversão da economia” pode garantir os interesses gerais das classes dominantes e reservar um lugar ao sol para as classes subalternas. (...) a hegemonia pode ser garantida “sem um mínimo de materialidade da igualdade”, desde que os programas sociais como “bolsa-família”, por exemplo, mantenham o controle político da rebeldia – em nome da cidadania. A caridade pode ser detestável para o “espírito republicano”, mas é uma forma de controle e um recurso político valioso no exercício da hegemonia. É precisamente neste contexto que as classes dominantes – especialmente no segundo mandato do presidente Lula e no primeiro mandato de Dilma – produzem uma inédita digestão moral da pobreza na medida em que pretendem legitimar a ideologia segundo a qual estamos diante de uma solução da “questão social” sem a necessidade de tocar na propriedade privada e no monopólio do poder público. (OURIQUES, 2014, p.66-67).

Ocorre que, com a crise econômica, no final do primeiro para o segundo mandato de Dilma 2013/2014 e com o denominado “golpe parlamentar”, marcado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff no seu segundo mandato, em 2016, o Brasil vive um período de instabilidade das políticas pública, principalmente as educacionais e

dos avanços na área da participação democrática para construção das políticas educacionais. Afirma-se este fato pela aprovação recente PEC 241 ou 55, também denominada PEC do Teto, no mesmo ano, que pretende congelar as despesas do Governo federal, com cifras corrigidas pela inflação, em 20 anos, com a ideia de frear os gastos públicos e, também, pela reforma do ensino médio, alvo de duras críticas dos movimentos que lutam pelas políticas educacionais e que foi realizada sem prévia consulta e construção com os educadores brasileiros.

Portanto, se no modelo apontado pelo sociólogo Ouriques, era necessário um rompimento com as estruturas capitais para se realizar uma transformação social, fato que de forma menos radical concorda-se que seja necessário, a luta que é travada hoje é pela manutenção de direitos e pela continuidade dos pequenos avanços dados pelas classes subalternas.

Em derradeiro, em que pese estes novos fatos e a proposta de ruptura com as estruturas de capital trazidas nesta análise histórica, a defesa desta dissertação dar-se-á com base no projeto educacional legitimamente aprovado, qual seja, a execução do Plano Nacional de Educação em sua integralidade, o respeito pelos ditames previstos na Constituição Federal e nas demais legislações federais que dão as diretrizes para a educação brasileira, além de apontar os principais programas e diretrizes que podem garantir um maior acesso, permanência e qualidade no gargalo educacional que é o ensino médio hoje, tema este, que atinge o público de pesquisa principal deste trabalho, qual seja, o adolescente/jovem brasileiro.

#### 4.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO DEVER.

A Educação é a primeira das políticas sociais elencadas no artigo 6º da Carta Magna de 1988 “*São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*” e inaugura o capítulo III da Ordem Social da Constituição da República Federativa do Brasil apontando, em seu artigo 205 “*A educação, direito de todos e*

*dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.* Assim, prevê a garantia de todos os brasileiros terem acesso à educação e atribui este dever de educar primeiramente ao Estado e depois corresponsabilizando a família. Ainda, a carta magna dispõe que esta educação deve ter triplo objetivo, o de pleno desenvolvimento; de preparo para a vida em sociedade e práticas cidadãs e condições de adentrar ao mercado de trabalho.

Sobre o direito à educação ensina Flávia Piovesan,

Os princípios em que deve se basear o ensino estão alinhados no art. 206 da Constituição Federal e no art. 53 do ECA, ressaltando-se que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o acesso à escola pública e gratuita, a liberdade de pensamento e criação, o direito de organização e participação de entidades estudantis e o direito de contestar os critérios avaliativos.

A preocupação do legislador com a garantia dos princípios democráticos nos estabelecimentos de ensino é patente. Visa a prevenir a ocorrência de abusos que podem ser cometidos nos e pelos os estabelecimentos de ensino, observando-se que a concepção de hierarquia e de disciplina vigente nas escolas, muitas vezes, propicia a prática de abusos e o desrespeito à liberdade e à dignidade das crianças e dos adolescentes. Visa, ademais, a prevenir a ocorrência de perseguição aos integrantes de entidade estudantis e de patrulhamento ideológico. (PIOVESAN, 2016, p.478).

Como bem destaca Piovesan (2016), a Constituição deve ser sempre analisada em conjunto com as leis federais que discorrem de que forma a educação deve ser tratada em cada uma das fases da vida e qual é a responsabilidade de cada ente federativo. A educação é um direito social e a raiz dos direitos humanos. Sem a educação não se pode realizar as mudanças sociais necessárias para que os princípios fundantes dos direitos humanos possam se enraizar no âmago pátrio.

Sem a pedagogia voltada e protagonizada para aqueles que estão em situação de vulnerabilidade ou invisibilidade social, respeitados suas culturas e aportes históricos, não há que se falar em humanização social, pois o processo de desumanização do sujeito está diretamente relacionado à sua falta de conhecimento, letramento, poder de crítica. Assim, quando a constituição determina que a educação seja para todos, não se pode falar em simples acesso ao sistema educacional, mas de garantia de permanência, condições e resultados de aprendizagem e qualidade neste aprendizado. O processo

educacional que não efetiva o exposto, culmina em reproduzir o processo de desumanização social a partir da relação de opressores e oprimidos.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encara a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 2016, p. 55-56).

Neste diapasão é que se vislumbra apontar, através da legislação brasileira, os caminhos para a qualificação das políticas educacionais, a diminuição da desigualdade social e, conseqüentemente, o caminho para a minimização da criminalidade.

O reconhecimento das desigualdades e do sistema econômico excludente é condição básica para analisar as falhas nas práticas educacionais. O sistema pedagógico formal, em que pese construído há mais de séculos, teve como seu alicerce a reprodução das desigualdades, a educação não se voltava, ou volta, para a sociedade como um todo, mas produz o acirramento competitivo e serve como instrumento de opressão, por meio de pré-conceitos anômalos como o da meritocracia.

A educação sendo ela um instrumento fundamental para assegurar o “direito de ser” e demais direitos sociais, como saúde, moradia, trabalho, dentre outros. Apesar disso, diante dos aspectos econômicos alicerçados em uma política neoliberal, o “direito de ser” vem sendo sucessivamente violado.

Para contrapor a essa constatação, o acesso à educação enquanto um dos direitos humanos é tratado, neste texto, como meio para assegurar o reconhecimento das disparidades e das decisões enviesadas, tomadas, na maioria das vezes, por políticas educacionais que ignoram as condições econômicas, sociais e a pluralidade de culturas dos sujeitos de direitos.

Partindo deste pressuposto, buscamos refletir o direito à educação no contexto das políticas educacionais, evidenciando a forma como as políticas apresentam a educação e a formação de professores enquanto direito, em tempos neoliberais, destacando o desafio de se educar em direitos humanos. (ENS, RIBAS, DONATO, 2014, P. 115-116).

Indubitavelmente, a educação em alguma medida, ou grande medida, reproduz o sistema político e econômico, como se pode associar na análise histórica produzida. Por isso, a produção crítica e o embasamento filosófico, principiológico e a garantia de cumprimento das legislações progressistas que estruturam o programa educacional brasileiro demonstra-se urgente e impreterível pelos profissionais da educação, e como instrumento de luta social, estudantil e dos movimentos que atuam na luta em prol da educação.

O papel do protagonismo da educação como instrumento de mudança social foi reconhecido mundialmente e previsto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, inclusive constantemente utilizado nas campanhas da UNESCO.

A educação assumiu importância fundamental na vida das pessoas no mundo atual de rápidas mudanças. Conhecimento, habilidades e competências, concedidas por meio da Educação, são inestimáveis para o desenvolvimento de um indivíduo. A educação também é essencial no desenvolvimento social. Reconhecido esse seu papel na transformação de indivíduos e sociedades, o direito humano à educação foi reafirmado no Fórum Mundial de Educação (2000), no qual a comunidade internacional adotou o compromisso objetivo de alcançar os objetivos da campanha mundial da UNESCO Educação para todos. Além disso, o papel da educação é também reconhecido para acelerar o progresso dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) (...) O direito de todos à educação foi proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Com inspiração na Declaração Universal, o direito à educação tem sido estabelecido por instrumentos internacionais de direitos humanos. Ele é coberto de modo abrangente pela Convenção contra a Discriminação na Educação da UNESCO, e pelo art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, redigido com base na sugestão do Diretor-Geral da UNESCO. Várias outras convenções estabelecem o direito à educação em suas dimensões específicas. (SINGH, 2013,p.23).

Desta feita o Brasil possui os direitos educacionais fulcrados na Constituição Federal, art. 205 e seguintes. Nos princípios constitucionais destaca-se o princípio da dignidade da pessoa humana, nos ideais da Organização das Nações Unidas e, no compromisso com as convenções específicas e temáticas. Com todo esse forte aporte

garante-se o alicerce jurídico do direito à educação e o dever do Estado em estabelecer as políticas educacionais neste sentido.

No sistema da ONU foram celebrados diversos compromissos internacionais complementares que, direta ou indiretamente, interferem no direito à Educação. Entre todos, encontram-se devidamente incorporados ao sistema jurídico nacional, a Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, 1965 (Decreto n 65810, de 8-12-1969); a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de preconceito contra a mulher, de 1979 (Decreto . 4377 de 13-9-2002); a Convenção relativa ao direito das pessoas deficientes (Decreto 3959, de 08/10/01), esta última na forma do §3º do art. 5º da Constituição Federal, isto é, com força equivalente às de emendas constitucionais. Agregam-se ao conjunto, ainda no Sistema das Nações Unidas, outros documentos específicos. (RANIERI, 2013, p. 62).

A educação é compreendida como um bem público, portanto indissociável do interesse social. A educação deve ser acessível para todas as classes sociais e deve possuir ações específicas para o nivelamento da sociedade, buscando a excelência no aprendizado, erradicando completamente o analfabetismo e acabando com as distorções existentes dentro do sistema e na relação entre o público e o privado.

A Carta Magna garante como princípios educacionais a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O artigo 214 da Constituição, por sua vez, estabelece a obrigatoriedade da construção de um Plano Nacional de Educação, de execução em 10 anos, que preveja metas, estratégias e desenvolva a educação que busque: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País e

estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Ainda, no âmbito constitucional, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 ampliou a responsabilidade do Estado, indicando que a educação no Brasil deve ser obrigatória para todas as crianças, adolescentes e jovens, dos 04 até os 17 anos. Como o foco do presente trabalho é o adolescente/jovem, destaca-se a responsabilidade do Estado no fortalecimento do ensino médio, garantindo acesso absoluto, permanência, qualidade e, por fim, resolver as questões vinculadas às distorções idade/ano e abandono escolar, hoje, infelizmente, uma marca nesta etapa do ensino.

A partir de 2009, por meio da emenda constitucional n.59/09, excetuada a creche (primeira etapa da educação infantil), todas as outras etapas da Educação Básica se tornaram direito público subjetivo.

Desse modo, as etapas da Educação Básica se tornaram obrigatórias para as pessoas de 4 a 17 anos, facultando-se a quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade, sendo gratuitas para todos em escola pública. E na existência de vaga disponível, pode-se recorrer à justiça e exigir uma vaga. Tal é a marca na proteção trazida pelo fato de a Educação obrigatória ter sido proclamada direito público subjetivo. O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio – ele o é assim por seu caráter de base (Educação Básica) e por orientação finalística (art. 205 CF) – quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de uma negação ou omissão para o indivíduo – cidadão. Para anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante autoridade competente. (CURY, 2013, p.113).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 5º complementa o posicionamento de Jamil Cury “*O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo*” (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ainda, nesta temática, o artigo 4º da mesma Lei 9.394/1996, destaca que a educação além de obrigatória deve ser gratuita nas seguintes etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

O quadro a seguir reflete o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere à idade e nível educacional:

## **Quadro 26 – Estrutura do Sistema Educacional no Brasil**

**Quadro 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9394/96**

Níveis	Etapas	Duração	Faixa etária	
Educação Superior	Ensino Superior	Variável	Acima de 18 anos	
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15 – 17 anos	
	Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos	
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Creche	3 anos	0 – 3 anos

Fonte: Elaboração a partir da LDB/1996

A Emenda constitucional n. 59 de 2009, desta feita, tem uma importância ímpar para a sociedade brasileira e para os processos educacionais, pois, supera-se o conceito de obrigatoriedade da educação fundamental e passa-se a olhar para uma formação mais prolongada que atenda às fases do desenvolvimento da criança e do adolescente e, assegura a este, a obrigatoriedade do Estado fornecer a educação pública, gratuita. Acrescenta-se a responsabilização da família pela continuidade dos estudos, rompendo com uma cultura do trabalho precoce e da falta de responsabilização dos gestores públicos e dos pais pelo abandono escolar precoce.

Destaca-se, também, em consonância com estes diplomas legais apresentados a importância das Diretrizes para a Educação Básica, fruto de uma construção coletiva que busca organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas de todo o sistema de ensino básico. Neste sentido, o então Ministro da Educação Aloysio Mercadante, explica a importância do documento diante das mudanças educacionais enfrentadas.

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a

Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

É necessário destacar que a qualidade expressa no conjunto dessas diretrizes deve-se ao trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação. (MERCADANTE, 2013, p. 04).

Na Educação Básica Brasileira, deve ser garantido o respeito aos estudantes e a sua temporalidade mental, cultural, emocional, suas identidades e à sua sexualidade. É responsabilidade dos gestores do sistema educacional garantir as condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua pluralidade e suas diferenças, tenham amplas condições de receberem a formação que corresponda com a sua idade do percurso escolar seja da Educação Infantil, seja do Ensino Fundamental, ou seja, no Ensino Médio.

Em derradeiro, afirma-se, em consonância com a legislação pátria e os princípios norteadores da educação, a responsabilidade absoluta do Estado em garantir o acesso à educação, para todos os brasileiros em idade escolar ou que, por alguma razão, não tenham tido oportunidade de frequentar as instituições de ensino. Esta educação deve ser pública, gratuita e com qualidade. Incumbe, por fim, ao Estado e à família garantir a permanência deste público nas instituições de ensino, devendo, com qualidade, efetivar que todo brasileiro e toda a brasileira, minimamente, conclua o Ensino Médio, com isso alicerçando seu desenvolvimento e sua cidadania.

#### 4.3. A CONSTRUÇÃO E O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM ESCOPO NA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA/DELIBERATIVA.

A abrangência política, a muticulturalidade da população, os espaços institucionais, a intersetorialidade e as demandas sociais são características presentes na política educacional. Não se pode pensar na construção dessa política com características progressistas, se não pelo viés democrático participativo. Absolutamente todas as classes, etnias, idades e pessoas de todas as regionalidades passam pelo cerne educacional e, cabe ao Estado o dever de garantir amplas condições e meios para que o acesso seja universal.

Toda esta multiculturalidade se confunde no processo educacional. Para garantir o espaço adequado para todos é fundamental entender as características que permeiam cada grupo e, ao que parece, a melhor forma de entender uma diferente cultura é abrir espaço para conhecê-la. A interculturalidade marca a educação e para melhor entendê-la CANDAU (2008) assim define a perspectiva intercultural,

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 51).

Diante deste fato, é impossível conceber uma política “de gabinete” para atender toda a demanda multi e intercultural que a educação possui, fatalmente seria uma política – como foi historicamente – excludente, hierárquica e ineficaz.

O protagonismo social na definição de diretrizes educacionais se faz imperativo e este protagonismo participativo não pode ser resumido à participação nas instituições de ensino ou no alto escalão da administração pública nacional. A participação deve

estar presente em cada espaço educacional e em todas as unidades federativas, e assim prevê a legislação educacional.

A sociedade admite a importância da escola na preparação de cidadãos com melhor potencial de trabalho e passa a exigir mais competência, mais flexibilidade e agilidade dos gestores escolares, de modo que a escola possa acompanhar suas solicitações. Em decorrência, o potencial criativo da desejada autonomia escolar tem sido discutido amplamente, mas continua pouco exercitado, por falta de experiência nesse exercício. Até mesmo planejadores educacionais começam a perceber que o exercício da autonomia pode ser um aliado na busca da qualidade da educação. Contudo, poucos são os líderes escolares que exercem gestão democrático-participativa e autonomia, conforme legislam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.3 A grande maioria dos que compõem o escalão superior dos sistemas de ensino discursa sobre a autonomia da escola. Na prática, eles resistem e cerceiam a autonomia escolar. Eles negam o potencial dos gestores escolares, mesmo quando estes são indicados por aqueles. A participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para as comunidades escolar e local. Esses desafios são tão grandes e tão constantes que, por vezes, a almejada participação torna-se mera utopia. (FREITAS, 2000, p. 49).

Os processos educacionais devem pressupor a análise, a participação e/ou o monitoramento por parte da sociedade. Até o final do século XX não era comum a existência das instâncias participativas e de controle público, protagonizadas pela sociedade civil organizada. Este novo modelo rompeu com os paradigmas da gestão pública, foi travada uma luta por ocupação destes espaços. Neste sentido, Adaiza Sposati (2011) afirma,

os movimentos sociais, fortes nos anos 1980 e 90, e hoje mais diluídos, colocaram-se no âmbito da democracia social e política, Reclamaram e conquistaram, ainda que pontualmente, a introdução de novo formato participativo na gestão das políticas sociais, incorporando a descentralização e à presença da participação popular e do controle social. Embora o controle social ainda seja relativo, pode-se afirmar que ele cresceu na luta pela transparência na gestão de pleno acesso pela internet. Esse novo formato participativo exigiu a descentralização da gestão de modo a possibilitar o exercício do controle social. É fato que essa descentralização colaborou com os desejos neoliberais do modo nacional-desenvolvimentista, onde o Estado nacional é que centralizava o gerenciamento de políticas sociais. (SPOSATI, 2011, p. 107-108).

Diante das conquistas sociais, destaca-se neste trabalho três espaços educacionais que possuem a competência da construção democrática participativa, os Conselhos de Educação, a Gestão Escolar Democrática e as Conferências de Educação, e a partir de seus conceitos, como está o trabalho realizado nestes espaços e suas principais contribuições para a maior democratização das políticas educacionais. Optou-se por fazer uma breve análise desses espaços no nível nacional, reconhecendo a importância em todas as instâncias colegiadas, estaduais, municipais e locais.

#### **4.3.1. Conselho Nacional de Educação – um poder normativo na construção educacional do país.**

O Conselho Nacional de Educação (CNE), nos moldes em que funciona hoje, foi constituído por uma medida provisória de 1994 e, posteriormente, convertido na Lei 9.131, de 25/11/1995. O CNE possui a finalidade de colaborar para a formulação da Política Nacional de Educação e, ainda, exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação – MEC.

O CNE possui duas Câmaras, uma delas para a educação básica e a outra para educação superior, cada qual constituída por 12 conselheiros.

À Câmara de Educação Básica compete principalmente emitir pareceres sobre educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação; e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE).

Já à Câmara de Educação Superior dentre suas competências destaca-se: manifestar-se nos em relação aos documentos e decisões das instituições de ensino superior, deliberar sobre os relatório para o reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorados, analisar e se manifestar sobre as legislações de ensino superior, deliberar sobre os relatórios de reconhecimento de curso pelo MEC, e outros. Ao Conselho Pleno cabe analisar os recursos de ambas as Câmaras.

A representação da sociedade civil organizada se dá por escolha e nomeação do Presidente da República, sendo que, ao menos, metade dos Conselheiros deverá ser

realizada uma consulta às entidades da sociedade civil relacionadas às áreas de atuação de cada colegiado. Nesse sentido,

É importante salientar que o conselho é um canal legítimo de participação e, como tal, tem suas limitações. Entretanto, deve ser ocupado por pessoas que concebam a si mesmas como sujeitos históricos, que são capazes de mudar e construir um conselho que garanta a participação, a democracia, a autonomia em um sentido mais crítico, mais político, para que, daí, estas construam sua legitimidade social para confrontar com as atitudes impositivas, autoritárias e conservadoras. E, assim, poder subverter essa ordem do controle pela participação instrumental, fazendo de sua participação um veículo a favor de uma concepção progressista. Ou seja, inverter o controle do Estado sobre o cidadão, para um controle social, no qual o cidadão controle o Estado e não tema o governo. No qual o sujeito insubordine o capitalismo democrático, constituindo uma sociedade na qual o homem esteja em primeiro lugar. (LIMA, 2009, p. 485)

Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolve as entidades públicas e privadas, dirigentes de instituições de ensino e Secretários de Educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal.

Na Câmara de Educação Superior a consulta se dá pelas entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.

O Conselho Nacional de educação é fundamental para a educação brasileira, sendo o órgão que possui competência para elaborar e executar o Plano Nacional de Educação, o órgão também garante a participação da sociedade civil diretamente junto ao Ministério da Educação, apresentando diagnósticos situacionais e promovendo o constante debate entre o poder público e a sociedade. O colegiado emite pareceres e resoluções que devem ser atendidas pelas unidades federativas.

Este colegiado possui importância impar para o fortalecimento da participação democrática, na formulação das políticas públicas, para garantir o pleno exercício da cidadania e exercer o protagonismo do processo democrático.

Desta feita, entende-se que para um avanço, de fato, democrático os Conselhos de Educação, em todos os níveis federativos, devem ter a garantia de escolhas, eleições e nomeações por parte da sociedade educacional e seus profissionais e não vinculadas

em indicações como do CNE em 50% de escolhas do poder executivo. A sociedade brasileira tem uma longa tradição autoritária e a não participação das classes trabalhadoras e dos profissionais das áreas, seus legítimos deliberadores ainda se dá de forma tímida. Em que pese todas as debilidades da organização política alcançada ao longo da história das lutas sociais brasileiras, a política fez-se, sobretudo, com os esforços das classes dominadas.

#### **4.3.2. Gestão Escolar Participativa – a organização da escola**

Nas lutas sociais travadas principalmente durante a década de 80 foram aprovados e inseridos na Constituição e nas leis subsequentes a participação democrática na elaboração de políticas públicas, na participação da gestão e no monitoramento da execução das políticas. A sociedade civil passa a ser elemento chave neste processo democrático.

Na educação, essas conquistas foram ainda maiores, dentre os princípios educacionais presentes na carta magna, está o da gestão democrática, regulamentado posteriormente por outras legislações infraconstitucionais.

Nesta perspectiva a participação, através de uma gestão democrática, deve ser entendida através de dois prismas, o primeiro diz respeito à participação executiva, dentro dos espaços administrativos, na formulação de políticas públicas educacionais. Toma-se, por exemplo, a participação da sociedade civil, professores, estudantes, pais, outros profissionais envolvidos com o processo educacional, nos conselhos de educação e nas conferências. Outro prisma é aquele que se refere à ponta da política pública, a participação na gestão escolar, no âmbito da instituição fim, a escola.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola. (DOURADO, 2004, p. 25).

A gestão democrática da escola é um meio de pensar a escola conforme a cultura em sua volta, para melhor adequar-se ao meio e vice-versa, visando uma interação da sociedade com a instituição de ensino. Cabe à sociedade, que extravasa a territorialidade da escola, e os pais e familiares, participarem diretamente da construção educacional, criando esta rede denominada “comunidade escolar”.

A Comunidade Escolar deve de maneira política social, organizar o funcionamento administrativo/político da instituição de ensino, e esta, incorporar os aspectos econômicos, sociais do meio em que está inserida, de forma dialógica e transformadora.

se hoje se pode falar de processo de democratização, ele consiste, não tanto, como erroneamente muitas vezes se diz, na passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto na passagem da democracia política em sentido estrito para a democracia social, ou melhor, consiste na extensão do poder ascendente, que até agora havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política (e das pequenas, minúsculas, em geral politicamente irrelevantes associações voluntárias), para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica: falo de escola e de fábrica para indicar emblematicamente os lugares em que se desenvolve a maior parte da vida da maior parte dos membros de uma sociedade moderna. (BOBBIO, 1998, p. 54-55 apud PARO, 1996, p. 27-28).

Assim, cada vez mais é importante difundir a participação social nos meios de construção de políticas públicas e nos seus polos de execução, no entanto, a democratização destes espaços presume uma cultura política de transformação e estruturação ideológica e social do meio e das políticas públicas que a englobam, passando a ser um terreno fértil, propositivo e emancipatório, para os estudantes, professores, direção administrativa e toda a comunidade ao redor.

Democracia e democratização estão inseridas nesse campo de disputa. A democracia, quando realizada apenas no aspecto político, incluindo a liberdade e excluindo a igualdade, fragiliza-se. Afinal, a democracia não se efetiva no capital, pois sua concepção não é ampliada para as perspectivas da igualdade, da soberania popular e da socialização dos meios de produção, o que requereria democratizar as relações sociais e econômicas. Já a democratização aparece como um meio de instrumentalizar o acesso ao poder, às informações, à socialização das tomadas de decisões.

Nesse campo de disputa, encontra-se a escola, como um meio, aliado a outros, no processo de embates por projetos societários. Nesta perspectiva, a escola é considerada um locus de atuação social real, no qual as relações

sociais são vastas, podendo ocorrer experiências que contribuam para a conservação ou para a emancipação humana. (LIMA, 481, 2009).

Ainda, neste ínterim fértil de construção democrática, presume um segundo momento, além da transformação local, as experiências devem ultrapassar a instância local, da instituição escolar, e chegar à gestão pública, nas secretarias de educação, nos fóruns e conselhos.

A educação passa por constantes modificações, pois se ela pretende cumprir com seu fim, efetivar o pleno desenvolvimento da pessoa e preparar para exercer a cidadania, precisa possuir este caráter transitório e construtivista. Portanto, faz-se fundamental que as instituições pautem os gestores municipais, estaduais e federais, apresentando suas realidades, seus aprendizados e suas culturas. Freitas (2000) ainda destaca a importância do perfil do gestor e, talvez, da constante capacitação destes profissionais para compreenderem a importância desta construção conjunta,

em conclusão, visão política e a capacidade de dialogar com as comunidades escolar e local são essenciais. O estilo de liderança do gestor é determinante para o inter-relacionamento dessas comunidades e de sucesso escolar. As escolas que vêm apresentando melhor desempenho têm líderes proativos e dedicados à escola. Eles sempre estão presentes durante os planejamentos, fornecendo apoio e orientação. Ao mesmo tempo, ouvem seus pares e valorizam suas contribuições. Eles são abertos à participação e ao diálogo. O comprometimento do líder e a vontade de envolver toda a comunidade escolar são decisivos. Sempre que isso acontece, estabelece-se uma forte coesão na equipe escolar. Nas escolas onde os líderes demonstram confiança na equipe de funcionários, o desempenho geral é superior. As escolas, que apresentam mudanças constantes de professores, combinadas com pouco tempo de permanência na escola, têm mais problemas para instalar uma gestão participativa. Escolas com destacado desempenho têm um quadro de professores com tempo integral maior do que de professores que dividem seu tempo de trabalho com outras escolas. (FREITAS, 2000, 57).

Por derradeiro, insta destacar que não se pretende neste trabalho explorar e esgotar este tema tão importante e que possui um universo infindável de abas que podem ser abertas a partir do caráter democrático participativo da gestão escolar. A proposta é, tão somente, trazer esta temática, pois entende-se que, a luta pela gestão democrática envolve um grande avanço enquanto política pública e um instrumento transformador que, se bem trabalhada, pode minimizar a violência, diminuir as

desigualdades sociais e propulsionar a educação a um nível de justiça social muito maior.

#### **4.3.3. Conferências Nacionais de Educação - o legítimo nascedouro do Fórum Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação.**

Este tópico é destinado a uma análise das duas últimas Conferências Nacionais de Educação, em que pese pareça ser uma análise muito prematura, pois ambos os eventos podem ser referidos como recentes. Ressalte-se que a ideia de conferências é histórica e foram também marcantes para o Manifesto dos Pioneiros de 1932, ocorridas na década de vinte do século passado. É um excelente instrumento de democratização pela abertura dos debates, análises e deliberações. A importância desses eventos é ímpar na história da educação brasileira e será a partir destes resultados, combinado com a ideologia até aqui trazida em cada um dos tópicos, que se pretende contrapor o discurso retributivo penal e apontar a educação como o caminho mais seguro e mais adequado para a nossos adolescentes e jovens, principalmente aqueles entre 15 e 17 anos, objeto principal deste trabalho.

Os resultados advindos destes dois eventos democráticos participativos e representativos permitiram, posteriormente, por força lei, acreditar numa transformação social pela educação. A proposição do sistema nacional de educação, a criação do fórum nacional de educação e, claro, o debate acerca do plano nacional de educação, aprovado em 2014, e com um tópico próprio neste trabalho, marcaram este marco social que foi o processo de conferências em 2010.

Talvez a Conferência Nacional de Educação de 2010 tenha representado o grande divisor de águas na política educacional brasileira e, por isso, a necessidade de ser lembrada e dos seus resultados serem cobrados, enquanto direito adquirido pela sociedade brasileira. À Conferência seguinte (2014) coube o importante papel de garantir e traçar metas e diretrizes para assegurar as conquistas recentes.

#### 4.3.3.1. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010

A marca das Conferências do século XXI iniciou com conferências preliminares como a Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB, em 2008, a qual provocou a retomada das discussões coletivas entre parceiros distintos como Secretarias de Educação, instituições educacionais, sindicatos, associações de estudantes, pais, entre outros. As discussões estimularam um debate adormecido e incentivaram o grande evento das conferências Nacionais de Educação.

A CONAE 2010 mobilizou grande parte da população brasileira, através do processo de conferências, em 2009 ocorreram as conferências municipais, intermunicipais, estaduais e do distrito federal, e o tema da Conferência “*Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*”, foi trabalhado em diversos espaços institucionais, antes de ocorrer a Conferência Nacional.

A Comissão Organizadora da CONAE elaborou o documento final que retrata o processo de Conferência, neste documento conta que para a etapa nacional (CONAE) foram inseridas 5300 deliberações advindas das Conferências Estaduais, após a sistematização 2057 propostas foram debatidas pelos delegados eleitos para a CONAE. Após a plenária final 677 propostas foram aprovadas formando o documento oficial das pautas educacionais a serem implementadas nos próximos anos. Todo o processo de Conferências de Educação mobilizou 3,5 milhões de pessoas e contou com a participação de 450 mil delegados nas etapas municipais. A Comissão Organizadora responsável pelo evento construiu um documento final a partir da consolidação das propostas aprovadas na CONAE demonstrando seu espírito democrático<sup>9</sup>.

A Conferência 2010 objetivou: construir o Sistema Nacional de Educação (SNE); fomentar o permanente debate sobre a qualidade da educação básica garantidos

---

<sup>9</sup> um exemplo do princípio constitucional do regime de colaboração e construiu um patamar histórico para a efetivação do Sistema Nacional de Educação no Brasil. Dar consequência ao clima de credibilidade, de entusiasmo e de compromisso com as mudanças na educação nacional, instaurado pela Conferência, mediante o assumir de medidas concretas, a curto e médio prazo, constitui um desafio a ser enfrentado pelo Estado e a sociedade (...). O Documento Final da Conae expressa, portanto, o processo democrático de sua construção e a significativa participação de trabalhadores/as, mães/pais, estudantes, dirigentes, demais atores sociais e todas e todos que se preocupam com a educação, seja por meio das entidades da sociedade civil organizada ou pelo compromisso pessoal, refletindo, discutindo e propondo caminhos para a educação brasileira. (MEC, 2011, p. 8).

os princípios da participação democrática; garantir que o resultado da CONAE se reverta em políticas públicas de educação; garantia de atenção para a formação integral com qualidade dos estudantes e valorização dos profissionais da educação; garantir a universalização e da qualidade social da educação bem como a democratização de sua gestão dentre outros objetivos constantes no documento final da Conferência<sup>10</sup>.

Terminada a Conferência de 2010, seu legado fertilizou a educação de todo o Brasil, com um novo modelo educacional, mais progressista. Muitos avanços ocorreram no Brasil resultado deste processo de construção democrática participativa das políticas educacionais e de um sistema nacional de educação que pretende romper com os paradigmas educacionais estabelecidos ao longo da história – pouco democrática – da educação brasileira.

#### 4.3.3.2. Fórum Nacional de Educação (FNE)

Com fulcro no artigo 206 da Constituição da República, mais precisamente nos princípios educacionais estabelecidos nos incisos VI da gestão democrática do Ensino Público e VII da garantia de padrão de qualidade, de modo a garantir a ampla participação de forma democrática e qualificar a reflexão sobre as práticas educacionais e a garantia de ações concretas em prol de uma educação de qualidade, além de garantir o controle das ações públicas educacionais por meio da sociedade brasileira.

Com este propósito que a Conferência Nacional de Educação, por intermédio de seus delegados, legitimamente eleitos, deliberou pela instalação do Fórum Nacional de Educação. No entender de Jamil Cury a *“proposta de um Fórum Nacional de Educação como um locus plural, federativo e aberto de consulta a fim de subsidiar os que devem, finalmente tomar as decisões concernentes à educação”* (CURY, 2007, p. 11).

---

<sup>10</sup> O Documento Final, resultado da Conae, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos/as, constituiu-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política...(…) A expressão Sistema Nacional Articulado de Educação, tema central da Conae, aprovada em seu Regimento Interno, refere-se ao processo constituinte da forma de organização da educação de um sistema nacional de educação. Considerando, porém, o citado dispositivo constitucional, este documento utiliza a expressão Sistema Nacional de Educação, por entendê-lo, conforme o espírito da letra constitucional e de acordo com a deliberação da reunião da Comissão Organizadora Nacional da Conae, realizada em 06 de maio de 2010. Assim, o SNE é entendido como mecanismo articulador do regime de colaboração no pacto federativo, que preconiza a unidade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados. (MEC, 2011, p. 13-14).

O Fórum foi instituído pela Portaria 1.407/2010, que dá ao fórum caráter permanente e a finalidade de coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação e suas deliberações e promover as articulações necessárias com as unidades federativas para a efetividade das ações do processo de Conferência.

Ainda compete ao Fórum Nacional de Educação acompanhar o processo de tramitação do projeto de lei do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua implementação.

O Fórum Nacional de Educação é composto por movimentos sociais, segmentos da sociedade civil organizada com inserção nas políticas educacionais, pela sociedade política e pelo governo.

Diante do exposto, o Fórum Nacional de Educação é um órgão colegiado, democrático, que possui um papel estratégico na articulação e na consolidação das propostas aprovadas na Conferência de 2010, que culminaram na elaboração do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, após longo processo parlamentar.

Parece, inclusive pelas posições contrárias às propostas do MEC (2017), recentemente assumidas pelo Fórum Nacional, que nele se retrata um processo de discussão, independente das políticas governamentais, provocando embates, antagonismos que, embora difíceis, promovem os avanços nas discussões e encaminhamentos educacionais.

#### 4.3.3.3. Sistema Nacional de Educação (SNE)

O Sistema Nacional de Educação, foi amplamente debatido em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação que teve como temática a proposta de instituição do Sistema Nacional como responsável pela articulação entre os demais sistemas da federação, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Grossi Júnior (2014), em seu estudo sobre o Sistema Nacional de Educação, destaca a importância histórica da implementação desse sistema,

não é demais lembrar o chamado dos Pioneiros para a cooperação de todas as instituições sociais, considerando a educação como uma função social e eminentemente pública. Alimentados por estes princípios tão atuais e premidos pela certeza de que a sociedade brasileira exige com urgência uma cooperação federativa mais orgânica para a educação nacional, chegamos aos dias atuais com a tarefa de instituir, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação. E esta tarefa terá dois anos para ser realizada, contados da publicação do novo Plano Nacional de Educação, que por força da Emenda Constitucional nº 59/2009 foi elevado à condição de articulador do Sistema Nacional de Educação. Buscar consensos em torno de temas estruturantes de um modelo de federalismo educacional que atenda as atuais necessidades do nosso país neste curto período de tempo não será um desafio pequeno e exigirá grande esforço, principalmente se considerarmos que o Federalismo brasileiro foi conformado num contexto histórico marcado por forte pressão política para a descentralização de poder. (GROSSI JUNIOR et al, 2014, p. 110).

O Sistema Nacional de Educação (SNE), apresenta relevância para o avanço da educação e se configura como instrumento participativo. Diante do cenário político conturbado e a realidade desigual da sociedade brasileira, marcada pelo descompasso dos processos educacionais que afetam a qualidade do ensino, o sistema permite articular e repensar algumas estratégias educacionais, pois permite uma revisão do pacto federativo e uma maior autonomia aos Estados. Saviani (2014) defende

que a forma própria de se responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação. Isso porque a federação é a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam. Tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns, a federação postula o Sistema Nacional que, no campo da educação, representa a união intencional dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes federativos, os quais compõem o Estado federado nacional. Na construção do Sistema Nacional de Educação e na efetivação do Plano Nacional de Educação, deve-se levar em conta o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal, efetuando uma repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo, que é o de assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade para toda a população. (SAVIANI, 2014, p. 28).

A responsabilidade pelo Sistema permanece com a União, regida pelos dispositivos e princípios constitucionais e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e as unidades federativas estaduais poderão legislar de forma

complementar sobre matérias educacionais. Ampliar-se-ão os mecanismos democráticos, que deverão estar presentes em todas as estruturas e relações que se estabelecerem no Sistema, com esse modelo, os espaços de normatização, consulta, deliberação, acompanhamento e controle precisam estarão fortalecidos.

Ademais, os Fóruns de Educação, previstos em todas as esferas do Sistema, devem ser espaços privilegiados, com a incumbência de organização democrática participativa e de monitoramento e avaliação das medidas que forem implementadas.

Saviani, ainda, adverte sobre a consecução do SNE,

devemos caminhar resolutamente na via da construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articule todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar a educação com o mesmo padrão de qualidade para toda a população do país. Não se trata, portanto, de se entender o Sistema Nacional de Educação como um grande guarda-chuva, com a mera função de abrigar 27 sistemas estaduais de ensino, incluído o do Distrito Federal, o próprio sistema federal de ensino e, no limite, 5.570 sistemas municipais de ensino, supostamente autônomos entre si. Se for aprovada uma proposta nesses termos, o Sistema Nacional de Educação se reduzirá a uma mera formalidade, mantendo-se, no fundamental, o quadro de hoje com todas as contradições, desencontros, imprecisões e improvisações que marcam a situação atual, de fato avessa às exigências da organização da educação na forma de um Sistema Nacional. (SAVIANI, 2014, p. 31).

Assim, importa apresentar o Sistema como um grande desafio a ser travado pelos seus idealizadores, principalmente pela complexidade exposta na sua estruturação. Outrossim, o Projeto de Lei Complementar tramita no Congresso Nacional, e está em discussão na Comissão de Educação da Câmara do Deputados.

#### 4.3.3.4. Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014

A Conferência Nacional de Educação ocorreu após 04 anos a primeira, o processo de organização da conferência iniciou em 2011 e, em novembro de 2014, terminou com a etapa Nacional – a CONAE 2014 – que teve como temática “*O PNE na*

*Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”.*

A CONAE 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação, órgão colegiado que, a partir do deliberado na Conferência anterior, possui competência para organizar as conferências de educação, a Conferência Nacional de 2014 teve como objetivos específicos: acompanhar e avaliar as deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, verificando seu impacto e procedendo às atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação; avaliar a tramitação e a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

O processo de Conferência se inicia em 2012, com as Conferências Preparatórias e Livres de Educação, da mesma forma que a edição de 2010, as conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais, ocorrem no ano anterior a Conferência Nacional, ou seja, 2013. Este processo foi responsável pela mobilização de aproximadamente 3,6 milhões de pessoas, conforme o documento final da CONAE 2014.

Para o educador DOURADO (2014), esta Conferência teve como importante missão,

assegurar condições políticas e de gestão para a instituição do SNE, incluindo o envolvimento e a participação da sociedade na formulação, implementação das políticas, programas, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é fundamental e se articula ao esforço preconizado pela conferência nacional ao enfatizar a articulação entre a construção do SNE, o PNE, a gestão democrática, diversidade e a qualidade social como eixos a serem efetivamente consolidados por meio de processos amplos de participação. Nessa direção, um dos grandes desafios à educação nacional refere-se à efetiva articulação entre os entes federados com vistas à construção de um SNE que garanta diretrizes nacionais comuns, políticas articuladas e universais. Assim, ao Sistema Nacional de Educação caberá o papel de articulador, normatizador, coordenador geral da educação nacional, por meio de um fórum nacional, visando garantir finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns e, ao mesmo tempo, as especificidades próprias de cada um. Assim, o esforço de construção do SNE articula-se ao desafio de avaliação e proposição de novo PNE, como expressão de política de Estado para a área. (DOURADO, 2014, p.07).

A CONAE 2014 contou com aproximadamente 4.000 participantes e foram debatidas 5.970 propostas contempladas das Conferências Estaduais e Distrital, inseridas em sete eixos: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos, destacados no documento final produzido pelo Fórum Nacional de Educação<sup>11</sup>.

Diante do exposto a CONAE 2014, veio para fortalecer as políticas construídas durante a CONAE 2010, reafirmar o compromisso com a Democratização da educação, entendendo-a como um direito social inalienável. A atenção para a estruturação de uma rede universal e com qualidade é notória a partir das propostas aprovadas na Conferência, muitas delas relacionadas ao Plano Nacional de Educação, aprovadas nas etapas estaduais e, posteriormente, debatidas na etapa nacional. Cabe destacar, o amplo debate acerca do Sistema Nacional de Educação, reproduzindo alguns avanços desde a CONAE 2010, mas ainda não instituído de fato.

#### 4.4. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (LEI 13.005/2014) – A LEGÍTIMA ESTRATÉGIA DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.

Através da Emenda Constitucional nº 59/2009 o Plano Nacional de Educação - PNE passou de uma disposição transitória constante na Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>11</sup> espera-se que o amplo e democrático processo de participação da sociedade civil e do governo na realização da Conae/2014, em suas etapas municipal/intermunicipal, estadual/distrital e nacional, tenha contribuído fortemente para consolidar o avanço das políticas de educação, especialmente, para a elaboração e aprovação do PNE 2014/2024 e para a elaboração ou adequação dos planos estaduais/distrital e municipais de educação correspondentes, bem como para a sua implementação e avaliação (...) Este Documento Final, resultado das deliberações da Conae/2014, constitui importante referencial para o processo de mobilização e o debate permanente entre educadores e entidades da sociedade civil organizada comprometida com a educação, na perspectiva de articular o sistema nacional de educação na ocasião da implementação e avaliação do Plano Nacional de Educação e dos correspondentes planos decenais dos estados, Distrito Federal e municípios. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.12).

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional. O plano passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

O modo como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi pensado e estruturado, inegavelmente, representa o grande instrumento de transformação social pela educação. De forma embrionária na Conferência Nacional de Educação de 2010, os delegados eleitos para a etapa nacional, após analisarem as necessidades de todos os Estados e grande parte dos Municípios, se propuseram a debater temas de fundamental importância na etapa nacional da Conferência, visando romper com os paradigmas educacionais em busca de um sistema educacional com mais equidade social.

As propostas debatidas durante a CONAE 2010 alicerçaram o Plano Nacional de Educação, aprovado, por lei, no ano de 2014. O Plano possui 20 metas para serem executadas em 10 anos, estas ações devem ser realizadas a partir da interação entre os entes federativos, portanto é fundamental que cada um dos Estados tenham elaborado seus planos de educação com à luz do Plano Nacional, assim como uma tarefa também para os municípios.

É límpido que a busca por equidade social e por uma educação pública de excelência é uma tarefa difícil num país tão desigual e tão multicultural como é o Brasil, por isso da importância da mobilização de cada área estratégica e de cada Estado ou Município no fiel cumprimento de suas atribuições visando dar existência a esta Política de Estado que é o PNE.

O Plano é marca essa nova visão brasileira para a educação e precisa ser entendida de forma a enfrentar as adversidades sociais, econômicas e de execução, pois se não o fizer, não passará de um documento histórico que representou numa época a possibilidade de uma transformação social e pedagógica. Que o PNE é audacioso em suas metas não há qualquer dúvida, mas é para esse sentido que se caminha. Nenhuma transformação social se faz sem pressão popular, sem articulação e sem diálogo.

O país vem passando por uma transformação cultural e educacional que permite almejar passos mais largos rumo a uma sociedade menos desigual e com mais oportunidades para todos, pode-se afirmar que o Brasil avançou de sobremaneira na questão do acesso à educação, ainda patina na questão da permanência

e, longinquamente, pretende atingir a excelência (qualidade educacional). Os métodos para atingir esses objetivos vieram da luta social e histórica travada pelos movimentos sociais educacionais e pela abertura democrática da gestão pública para este fim. E com isso, mesmo este objetivo mais complexo que é a questão da qualidade educacional é hoje uma realidade a ser buscada, ARANDA (2014) afirma,

O tema da qualidade na educação como uma das diretrizes do PNE 2014-2024 e seus desmembramentos como forma de atenção às especificidades inerentes às etapas, níveis, modalidades, processos, a exemplo da avaliação em larga escala, da gestão democrática da educação, do financiamento da educação, da formação e valorização docente, entre outros, pode ser compreendido como a alavanca principal para o alcance das metas e a fortificação das estratégias. Entretanto, importa aqui compreender que apenas anunciar a qualidade de uma ação ou para uma ação, não implica em uma compreensão que demonstre que o significado, o conceito e principalmente a concepção que se busca e que se quer estão evidenciadas (...)

Entretanto, considerando a essência que materializa o estudo em foco, voltar ao tema da “qualidade” faz jus aos debates, as discussões, aos questionamentos ocorridos no processo das Conferências Municipais e Estaduais, cujas vozes de educadores comprometidos com uma sociedade e uma educação mais justa e humana ressoavam em direção a definição de uma concepção de qualidade que não se prestasse a dúvidas, incertezas ou imprecisões, portanto, precisaria ser definida e legitimada na letra da Lei para os próximos 10 anos como uma qualidade socialmente referenciada, numa perspectiva progressista, dialética, crítica. (ARANDA, 2014, p. 307-308).

Nesse sentido, falar em qualidade, enquanto diretriz e estratégia do PNE, é considerar todos os contrassensos existentes na sociedade brasileira, as condições sociais, culturais, territoriais, valores que, conectam-se com a educação seja dentro das salas de aula, seja socialmente ao redor da instituição. Tal tarefa parece árdua num sistema excludente de capital, em que as relações tendem a ser cada vez mais centralizadas no indivíduo e na propriedade. Por isso, a importância de se remeter a estrutura fundante do PNE, a articulação democrática, que fora dos muros institucionais, rompeu com a estrutura para que as escolas possam também enxergar além de seus muros e construir uma sociedade mais justa.

Ainda há de se considerar que a vinculação nas metas 19 e 20 do financiamento vinculado ao Produto Interno Bruto (PIB), representa um grande avanço que após amplo debate, foi aumentado de 7% do PIB para 10%. Foi exatamente o que não foi atingido no primeiro plano de 2001, quando foi vetado pelo então Presidente Fernando Henrique, as metas que vinculavam os avanços à injeção de recursos orçamentários e financeiros.

Salienta-se que o uso do dinheiro público deve ser planejado e investido na execução das metas do Plano e em suas mais de 250 estratégias de execução, e tal fato deve ser feito com qualidade e responsabilidade almejando atingir à todos, principalmente os sujeitos que historicamente estiveram excluídos do sistema educacional ou, por qualquer motivo, tiveram sua permanência dificultada. Nesse sentido assevera ROMÃO (2015),

reconhecendo que os recursos financeiros mais significativos para a Educação serão sempre os oriundos da fonte “Tesouro” do setor público, por meio da garantia de vinculação de percentuais mínimos, os educadores brasileiros, de longa data, vêm incluindo-a entre as suas mais importantes bandeiras de luta. Em todos os tempos, seu embate tem se travado contra os tecnoburocratas de plantão, cujo viés jurídico-economicista não lhes permite admitir que a lógica e a técnica da “boa elaboração orçamentária sejam conspurcadas por qualquer tipo de vinculação”. Esquecem-se de que as políticas públicas devem ser referenciadas às formações sociais e aos contextos específicos. De fato, em tese, a vinculação poderia ser considerada desnecessária numa sociedade governada por mandatários que realmente administrassem o Estado em função das prioridades da maioria de sua população. Porém, como no Brasil isso nem sempre acontece, os educadores se veem, diante da conquista das vinculações específicas, divididos entre o sentimento de vitória e, ao mesmo tempo, o de constrangimento, pois a vinculação é o atestado da falta de seriedade de governantes em relação à Educação. Não é demais repetir que, nos períodos em que a legislação desconheceu a vinculação, a destinação de recursos financeiros para a Educação declinou sensivelmente. (ROMÃO, 2015, p. 317).

Ressalta-se, desta maneira, que é imperativa a realização de constante monitoramento e negociação, visando a perfeita execução do PNE, a sociedade civil através de seus fóruns, seu conselhos e pelos meios democráticos que se apresentem devem incansavelmente pautar o poder público para que o país atinja o patamar idealizado no início da década.

No entanto uma questão que sempre demanda discussões profundas e receio da população brasileira e, principalmente, dos educadores brasileiros é de como criar a obrigatoriedade da execução do plano? Qual é a sanção que o gestor público pode sofrer se decidir não atender as metas do PNE?

Neste aspecto, inicialmente, cabe reforçar que a sociedade deve estar vigilante e monitorando o efetivo cumprimento do plano, os pais dos alunos, os colegiados escolares, os conselhos de educação dos municípios, estados e união podem – e devem

– realizar este monitoramento permanente. Cabe, como já foi dito, ao Fórum Nacional de Educação acompanhar e negociar algumas situações junto ao poder executivo para que os planos de educação se consubstanciem em melhorias educacionais. No entanto, caso não haja efetivo cumprimento das metas, por omissão dos gestores públicos, o Ministério Público, enquanto fiscal da Lei deve utilizar dos mecanismos legais para garantir este cumprimento. Ainda, insta ressaltar que os Tribunais de Contas possuem também a competência de fiscalizar este processo de execução dos planos, podendo aplicar sanções administrativas ao gestor que não cumprir o previsto na Lei.

Ademais, uma das estratégias do PNE é prever que o Brasil deve aprovar a Lei de Responsabilidade Educacional, visando assegurar o padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema de ensino. O projeto de Lei encontra-se em tramitação com um substancial atraso, visto que o prazo para aprovação da Lei era de até um ano após a aprovação do PNE.

Por fim, diante de todo o exposto, os avanços que podem ser alcançados através do PNE são inegáveis, mas para que estes se objetivem vários desafios, sociais, políticos, culturais precisam ser enfrentados, assim como o próprio desafio organizacional de execução. O Plano Nacional de Educação é o grande instrumento para iniciar uma transformação social com segurança e equidade, investindo de fato em todos os brasileiros e todas as brasileiras, cada meta constante no Plano é importante para a consubstanciação deste projeto de uma sociedade melhor, por isso cabe a cada órgão, com responsabilidade específica para tal ou não, a constante cobrança e aos órgãos fiscalizadores as ações firmes contra os gestores que não atenderem no prazo o pactuado.

#### 4.5. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos são uma construção histórica. Homens e mulheres, ao longo de suas vidas, em diferentes tempos da humanidade, foram produzindo conceitos sobre a pessoa humana e analisando como a sociedade se organizou e tratou de forma igual e desigual as pessoas e as diferentes organizações dos sistemas sociais e culturais. Dessa avaliação e dessas análises da humanidade surgiram as lutas pela garantia da

vida, da dignidade, da justiça, da igualdade, da liberdade e formas de transformação das situações encontradas e a luta pela cidadania.

A cidadania é uma construção, um processo que não se limita ao trabalho apenas da obtenção da compreensão da base dos direitos humanos, mas às possibilidades de transformações sociais. Tais atitudes, para se efetivarem, precisam da organização individual e coletiva, na busca de ações sobre governos, quer por políticas públicas efetivas e duradouras, como na cobrança da proteção e da promoção dos direitos humanos, quer como em programas e projetos especiais ou na reparação das violações.

Destaca-se a marcante e sempre atual postura de Hannah Arendt que defende “*o primeiro direito humano, do qual derivam todos os demais, é o direito a ter direito*”(Arendt, 1988). Esta provocação de Arendt desafia a compreensão de um movimento de aquisição de algo que vem de fora do ser humano para dentro. De um conhecimento que deve ser ensinado e que, na sociedade contemporânea e, no Brasil da atualidade, se põe como educação em direito humanos.

A Educação em Direitos Humanos para na visão de Benevides (2007) é

A formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. (BENEVIDES, 2007, p. 346).

Educação em direito humanos não é exclusividade dos excluídos e nem somente a eles dirigida. Ao contrário, é uma educação necessária a todos. O Conselho Nacional de Educação indica nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos que:

todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnicoracial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.” (MEC/CNE, 2012)

Investir e instituir políticas que alterem a perspectiva de ação da escola, ampliem e requalifiquem o processo formativo dos estudantes, implica em atuar em várias frentes que busquem a difícil tarefa de romper com os modelos antagônicos a essa proposta, e historicamente hegemônicos, que faziam da escola o espaço da seletividade e reprodução social. A Educação em Direitos Humanos tem se caracterizado sob outro vértice, com a possibilidade da construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana onde o ser humano possa se reconhecer como sujeito de direitos, capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. São discursos antigos, frases já postas, mas práticas difíceis de serem concretizadas num sistema educacional de um país que ainda traduz marcas de um desenvolvimento tardio da escola pública de qualidade como direito de todos.

Alocar os direitos humanos na educação expressa a preocupação com a necessidade de difusão e disseminação do conhecimento dos direitos previstos nos tratados internacionais. Há vários modos de realizar essa difusão e essa disseminação, quer fazendo a inclusão do tema direitos humanos nos currículos regulares da educação formal quer em treinamento de vários outros atores, competentes para contribuir para a transformação da realidade social. Segundo MAIA (2007),

a educação em direitos humanos é, simultaneamente, meio e fim. É processo de disseminação de informação para construção de uma cultura, que pretende ser universal, em que as atitudes fortalecem o respeito à dignidade da pessoa humana, promovendo compreensão, tolerância, e igualdade de todos e todas. (MAIA, 2007, p. 513).

A Educação em Direitos Humanos é, então, o trabalho que objetiva, como meio, fortalecer a organização, a compreensão e o empoderamento dos educandos, numa perspectiva crítica da realidade, para que, como sujeitos de direitos, trabalhem na luta pela garantia dos mesmos por uma sociedade igualitária e justa, como uma finalidade última do processo educativo.

Este processo educativo cada vez mais se apresenta como um projeto de construção de uma democratização da educação, as pautas educacionais da atualidade, fortemente marcadas pelas discussões das Conferências Nacionais de Educação (Conae 2010 e Conae 2014) indicam essas novas possibilidades e demonstram uma nova fase

para as políticas educacionais brasileiras. O PNE, entendido como Plano de Estado e dinamizador das políticas educacionais, por meio da efetiva articulação entre os entes federados, apresenta no inciso X do artigo 2º a seguinte diretriz “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (PNE, 2014).

Deixando clara a importância que a Educação em Direitos Humanos vem assumindo na Educação, esta foi tematizada na CONAE de 2010, no eixo VI, que tratou da questão da Justiça Social, Educação e Trabalho, dentro das discussões da Inclusão, Diversidade e Igualdade. Ficou evidenciado que justiça social, igualdade e diversidade não podem ser tratadas como antagônicas, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, devem ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a educação básica e educação superior que visem à superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os Direitos Humanos

A defesa do trabalho com a diversidade e o reconhecimento e a valorização das diferenças não se limitam somente ao respeito e à tolerância nos ambientes educativos, mas, como parte do processo formativo de todo cidadão e em toda a cidade. No âmbito da educação, implicam na reestruturação dos sistemas educacionais e redes de ensino, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, na reorganização do trabalho pedagógico da escola, no repensar da base nacional comum curricular, assim como na concretude do trabalho docente da educação em direitos humanos como componente curricular, com suas práticas pedagógicas, materiais didáticos, planejamento e avaliação escolar.

A formação dos profissionais da educação e o constante aperfeiçoamento dos profissionais do sistema na temática dos Direitos Humanos é uma necessidade educacional, a efervescência da vida acadêmica é um dos elementos primordiais no processo de formação inicial e continuada dos acadêmicos, em especial dos futuros profissionais da educação, mas vai além, pois interfere na dinâmica da sociedade, nas suas relações institucionais e com os movimentos organizados. Os licenciandos podem desfrutar do compartilhamento entre os níveis básico e superior, consolidar um projeto de educação em direitos humanos, mas, também, vivenciar experiências, conhecer posturas, concepções e valores irradiados nos ambientes acadêmicos que influenciam definições de políticas públicas e ações sociais transformadoras. Assim,

os direitos humanos por sua vez, inseridos nos processos educacionais e de formação docente se configuram numa nova forma de conhecimento que vai além da sobreposição de conceitos que geralmente se dá de forma fragmentada e que precisa ser superada. Diante disso, é necessário integrar práticas, conhecimentos e atitudes que componham, em uma dimensão ética, (sobre) a profissionalização do docente. Torna-se urgente, portanto, a integração e o diálogo entre saberes de diferentes origens e os Direitos Humanos pode possibilitar tal empreitada. (GUEBERT, 2014, P.138).

Nesse sentido os profissionais da educação devem estar aptos a enfrentar e romper com os paradigmas da educação tradicional e, desenvolver sua compreensão específica no contexto de valores sociais, análises de desigualdades, contradições culturais, tudo isso sob o prisma da interdisciplinaridade.

A educação em direitos humanos deve, também, integrar: a gestão educacional, atendendo as características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos. A escola precisa transformar-se, ampliando os conhecimentos e metodologias tradicionais e, a partir dos questionamentos de sua própria cultura, seus tempos, espaços, saberes e pessoas da comunidade escolar, refletir sobre a sua cultura, seu meio e avaliar as atitudes da escola.

Ademais, a escola precisa diagnosticar as características específicas da instituição, suas vivências, possibilidades de aprendizagens, valores e comportamentos mais marcantes; e o currículo escolar, na definição da forma e dos temas a serem trabalhados. As próprias possibilidades de uso do tempo na escola ajudarão que o colegiado aponte a cronologia mais apropriada para tal feito.

Ante ao exposto, por intermédio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em consonância com o Plano Nacional de Educação e com a legislação educacional pátria, a educação em direitos humanos deve se desenvolver como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

#### 4.6. O GARGALO EDUCACIONAL E SEUS DESAFIOS

Todas as conquistas educacionais dos últimos anos trouxeram pra o Brasil e para a política educacional novos desafios a serem enfrentados. A emenda constitucional nº 59/2009 representa o marco desta mudança, pois torna obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, ampliando o olhar educacional. No entanto todo o esforço depreendido através dos avanços supracitados, não foram suficientes para superar a marginalização histórica da educação e, ainda, há de se sopesar que a história educacional brasileira é muito recente e que aos poucos o país está superando suas mazelas no campo da educação.

No recorte da Juventude, em tese, estaríamos analisando como se encontra a educação dos adolescentes/jovens no Ensino Médio e dos jovens no Ensino Superior. Contudo, existe uma série de jovens que ainda se encontram no Ensino Fundamental e alguns ainda analfabetos.

No alto da pirâmide educacional, se for levado em conta o ensino superior com média de 5 anos, sem entrar no nível de especialização e pós graduação, o jovem brasileiro deveria estudar até os 23 anos, se não houver distorção idade ano.

Conforme o quadro de matrículas de 2012-2013 a situação brasileira está da seguinte maneira:

#### **Quadro 27 – Distribuição de matrícula por nível e participação da rede pública**

**Tabela 1 – Distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública  
Brasil – 2012 e 2013**

<b>Nível - Etapa/Modalidade de Ensino</b>	<b>Matrícula Total</b>	<b>Rede Pública</b>	<b>% Rede Pública</b>
Creche	2.730.119	1.730.870	63,4
Pré-Escola	4.860.481	3.643.231	75,0
Ensino Fundamental	29.069.281	24.694.440	85,0
Ensino Médio	8.312.815	7.247.776	87,2
Educação Especial	843.342	664.466	78,8
EJA	3.772.670	3.623.912	96,1
Ensino Superior (graduação)*	7.037.688	1.897.376	27,0

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar 2013

\* Dados do Censo do Ensino Superior 2012

Uma das demonstrações mais evidentes que o Brasil não investiu no Ensino Superior é que, na contramão de todos os outros dados educacionais que apontam mais de 75% do número de matrículas ser na educação pública, no Ensino Universitário, somente 27% das matrículas no Ensino Público.

De qualquer sorte, em que pese tenhamos esta situação no nível superior da educação, as preocupações devem se voltar de maneira mais intensa para os problemas existentes na Educação Básica, pois, conforme apontado esta deve ser universalizadas e atender o patamar máximo de brasileiros e a totalidade de pessoas entre 04 e 17 anos.

O país possui 8.131.988 jovens e adultos matriculados no Ensino Médio, demonstra-se que a maioria deles está no primeiro ano, na escola pública estadual, no período diurno e no meio urbano.

#### **Quadro 28 – Distribuição de matrícula por nível e participação da rede pública**

**Tabela 6. Matrícula no ensino médio - Brasil 2016**

Unidade de agregação	Total	Matrícula					Alunos incluídos <sup>1</sup>	Em tempo integral <sup>2</sup>
		Série				Não seriada		
		1ª	2ª	3ª	4ª			
Total	8.131.988	3.175.848	2.572.609	2.270.875	72.126	40.530	74.007	518.661
Urbana	7.775.050	3.032.893	2.462.635	2.175.518	69.668	34.336	71.142	471.212
Rural	356.938	142.955	109.974	95.357	2.458	6.194	2.865	47.449
Diurno	6.309.556	2.625.984	1.994.821	1.630.093	32.495	26.163	62.389	
Noturno	1.822.432	549.864	577.788	640.782	39.631	14.367	11.618	
Pública	7.117.841	2.825.636	2.235.101	1.951.367	70.004	35.733	68.892	480.052
Federal	171.447	66.914	44.776	34.995	11.524	13.238	1.299	66.730
Estadual	6.896.722	2.740.379	2.174.983	1.902.260	57.344	21.756	67.022	411.394
Municipal	49.672	18.343	15.342	14.112	1.136	739	571	1.928
Privada	1.014.147	350.212	337.508	319.508	2.122	4.797	5.115	38.609

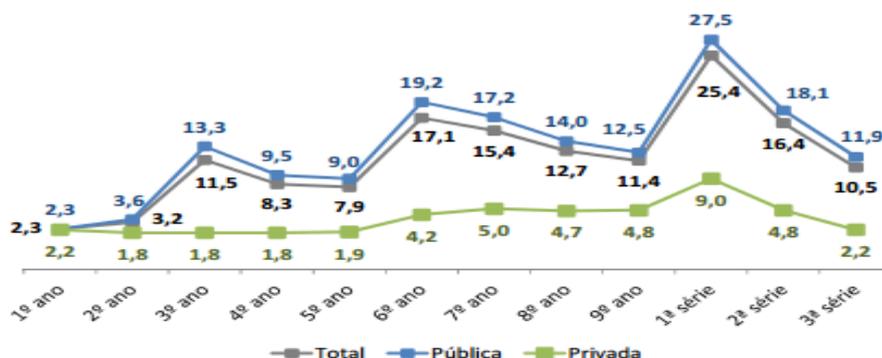
Fonte: MEC/Inep

O maior dos desafios neste gargalo educacional do final do ensino fundamental e no ensino médio é minimizar o número as reprovações e a distorção idade/ano e extinguir a evasão escolar em idade estudantil.

As reprovações e o abandono são marcas deste período de transição dentro da educação básica. Pode-se perceber do quadro abaixo este dado.

## Quadro 29 – Taxa de reprovação e abandono por etapa de ensino

Gráfico 29. Taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino (pública/privada) - Brasil 2015

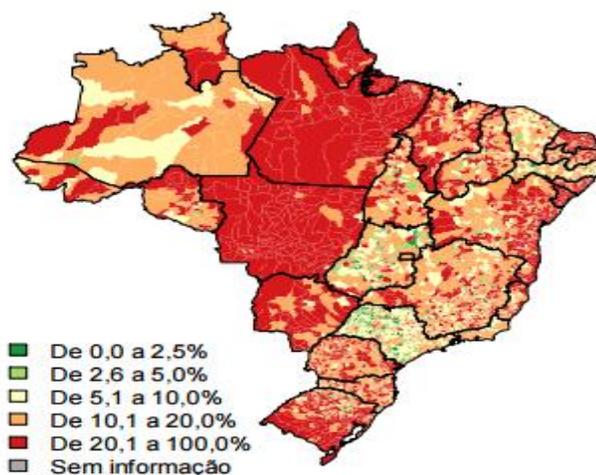


FONTE: INEP/MEC

Percebe-se um número preocupante de abandono e reprovação na educação pública, nos seguintes períodos 3º ano e 6º ano do fundamental e em todo o ensino médio.

## Quadro 30 – Taxa de reprovação por unidade federativa

Mapa 8. Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) do ensino médio por município - 2015

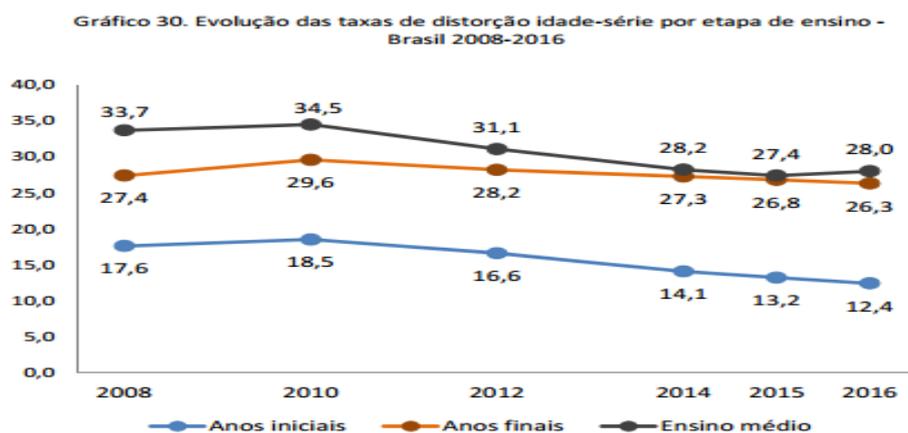


FONTE: INEP/MEC

Os problemas mais graves no número de reprovações aparecem na região centro oeste e norte do Brasil, em que existe maior concentração percentual de pessoas que reprovam de acordo com o Quadro 29. O número de reprovações reflete diretamente no número preocupante de distorção idade/ano. Os principais problemas da distorção

idade/ano é que o estudante perde a motivação, não se identifica com os demais colegas e sente-se fracassado por não ter atingido o objetivo, principalmente inserido num sistema competitivo como o da sociedade capitalista. Os próximos quadros tratam deste fator.

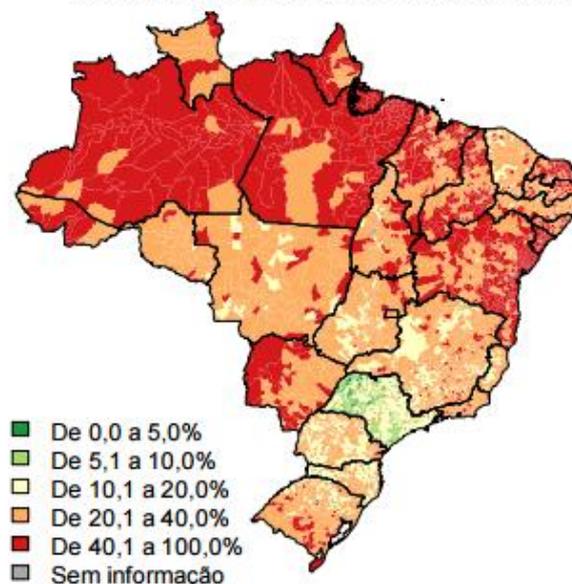
### **Quadro 31 – Taxa de distorção idade/ano 2008-16**



FONTE: INEP/MEC

### **Quadro 32 – Taxa de distorção por unidade federativa**

Mapa 9. Taxa de distorção idade-série do ensino médio por município -2016



FONTE: INEP/MEC

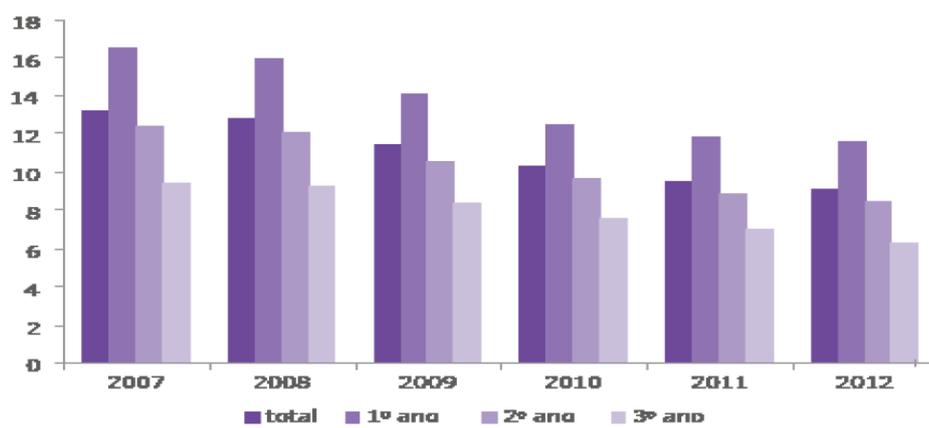
Dos quadros acima, denota-se que o número na distorção idade/ano vem diminuindo nos últimos anos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e no em

Ensino médio. Já o quadro 31 apresenta que o maior percentual de distorção idade/ano está na região norte do Brasil.

Como pôde se depreender dos estudos muitas desistências e reprovações ocorrem na etapa do Ensino Médio, isto afeta diretamente o recorte da juventude brasileira, que desmotivada abandona os estudos. Isso se comprova pelos números abaixo.

### **Quadro 33 – Taxa de abandono escolar no Ensino Médio**

**Gráfico 12:** Taxa de abandono no ensino médio (em %)



Fonte: INEP.

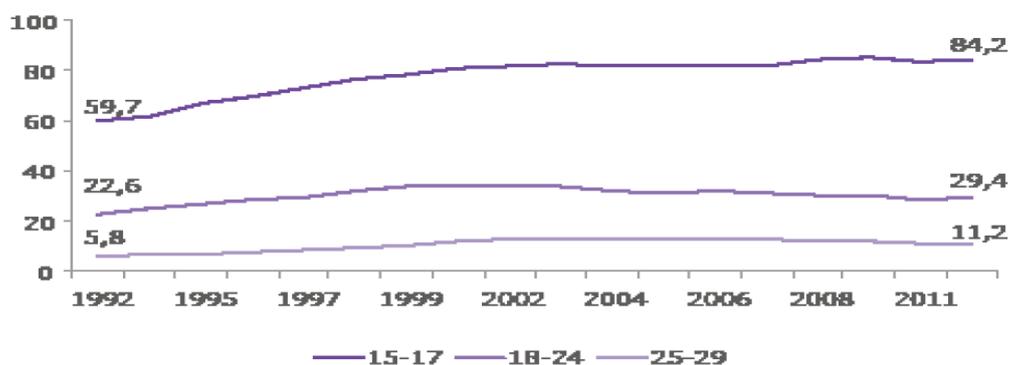
O percentual de abandono é maior no primeiro ano do Ensino Médio, também é na fase do primeiro ano, que melhores resultados em evitar o abandono estão sendo observado.

O número de abandono escolar no Ensino Médio vem diminuindo ano a ano, em seis anos, o percentual de abandono que era de 13% caiu para 9%. O percentual de desistência ainda é preocupante e representa uma infinidade de jovens brasileiros que, por diversas razões, abandonam o Ensino Médio, uma das principais razões é a necessidade de trabalho.

Muito há de ser feito para que o Brasil atinja o patamar educacional esperado. A histórica da democratização da educação é muito recente e não se consolidou. Um estudo detalhado de como está a situação do jovem na educação brasileira foi apresentado pelo Boletim da Juventude em 2014, com base nos dados do INEP e do PNAD/IBGE.

### **Quadro 34 – Juventude inserida no sistema educacional**

**Gráfico 1:** Jovens de 15 a 29 anos de idade que frequentam - a escola



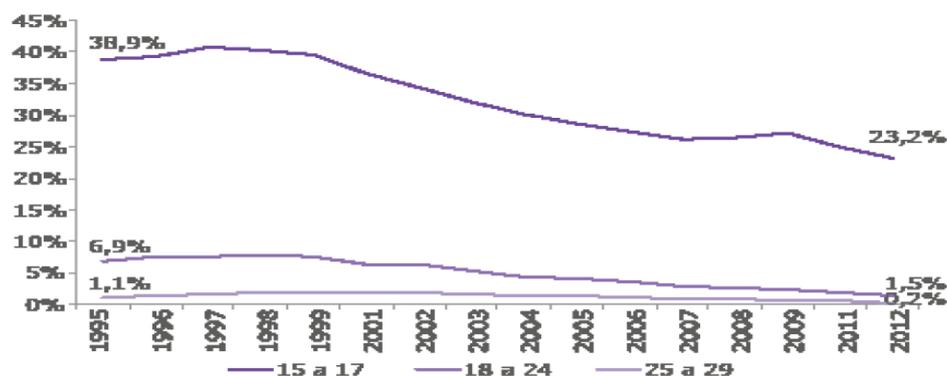
Fontes: IPEA, PNAD/IBGE.

O gráfico apresenta como o número de jovens que frequentam a escola diminuiu após os 17 anos, cai de 84,2% para 29,4% e, ainda mais 25 aos 29, em que o percentual de jovens estudando é de 11,2%, o que demonstra a cultura brasileira do trabalho e a dificuldade do compromisso brasileiro com o ensino superior. O número de 84,2% dos adolescentes/jovens também é um dado preocupante, mas será tratado com mais propriedade na continuidade do trabalho.

Para melhor entender essa relação da juventude com a educação faz-se necessário analisar outros gráficos.

### **Quadro 35 – Juventude inserida na etapa fundamental**

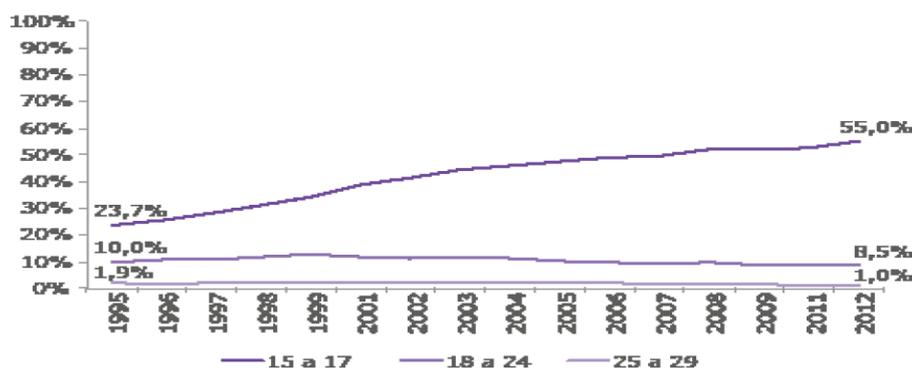
**Gráfico 2:** Jovens que frequentam o ensino fundamental



Fontes: IPEA, PNAD/IBGE.

### **Quadro 36 – Juventude inserida na etapa média**

**Gráfico 3:** Jovens que frequentam o ensino médio

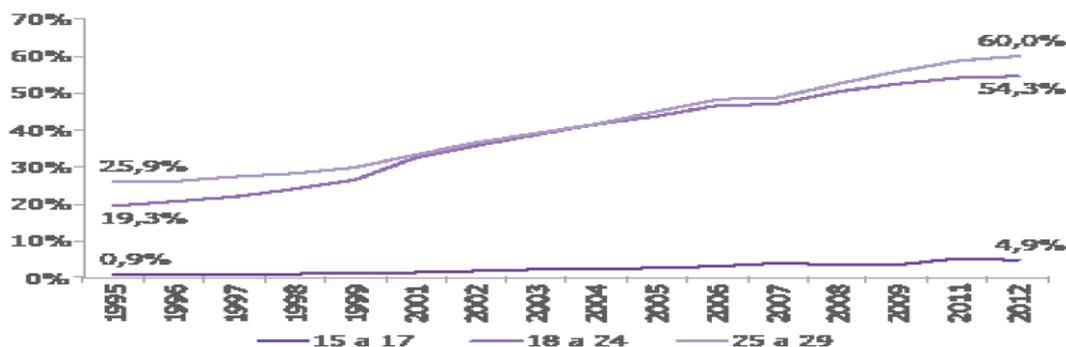


Fontes: IPEA, PNAD/IBGE.

Os dois gráficos acima apontam o número de jovens por idade que frequentam a Educação Básica. Verifica-se um número expressivo de queda de jovens no ensino fundamental, o que em 1995 representava em todas as faixas etárias, já no Ensino Médio a diminuição não foi tão expressiva. O que chama atenção é o número de acesso de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio que praticamente dobrou, apontando uma melhora significativa ante a estes dados.

### **Quadro 37 – Jovens que concluíram o Ensino Médio**

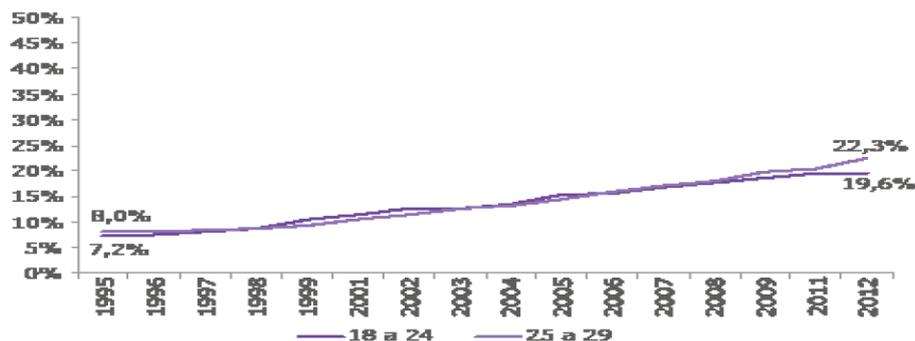
**Gráfico 4:** Jovens que concluíram o ensino médio



Fontes: IPEA, PNAD/IBGE.

### **Quadro 38 – Jovens que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior**

**Gráfico 5:** Jovens que frequentam ou já completaram o ensino superior



Fontes: IPEA, PNAD/IBGE.

Já o número de jovens que completaram o Ensino Médio e o Ensino Superior apresentam dados contrastante, excluindo os jovens de 15 a 17 anos. O Brasil em meados da década de 90 apresentava em média 21% de jovens que concluíam o Ensino Médio e 7,5% de jovens que concluíam o Ensino Superior. Em 2012 a realidade é outra. Em média 57% dos jovens concluíam o ensino médio e 21% o Ensino Superior. Esta situação, por um lado, apresenta um quadro de melhoria substancial na educação brasileira, principalmente na última década, seja no Ensino Médio ou no Superior. Os jovens brasileiros estão tendo oportunidade de concluir seus estudos, o que não ocorria no final do século passado.

Em contraste, o lado ruim é que essa quantidade ainda representa metade dos jovens brasileiros concluindo o Ensino Médio. Existe a outra metade que não conseguiu

terminar a Educação Básica e, acaba por sofrer as consequências desse fato na sociedade desigual que o Brasil possui.

No ensino superior, aproximadamente três vezes mais jovens o concluem. Se comparado aos anos 90, no entanto este número ainda representa aproximadamente 1/5 dos jovens brasileiros. A imensa maioria de jovens no Brasil não consegue finalizar a Educação Superior. Muitos são os fatos que os impossibilitam dessa façanha, desde ingresso precoce no mercado de trabalho, falta de vagas, falta de condições econômicas para acessar a Educação Superior eminentemente privada, cultura que distancia esses jovens das universidades, mesmo com alguns programas governamentais de fomento com abertura de acesso ao ensino superior.

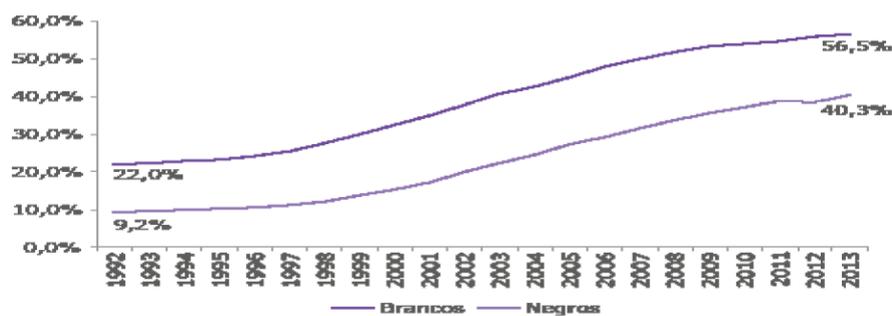
Os próximos dois gráficos apontam na mesma direção dos estudos acima apresentados, mas trata da questão racial, onde o negro ainda apresenta números educacionais menores que os brancos, mesmo sendo a maioria da população brasileira.

Como já falado a educação brasileira teve a sua história construída com base na exclusão social, no preconceito e na manutenção do poder das elites, num país que viveu a escravidão até 1888 e, posteriormente, não inclui o negro no cerne social, mantendo-os excluídos, os gráficos educacionais não poderiam apresentar outro resultado.

Desta análise nota-se que a democratização da educação e as políticas de inclusão do negro nos últimos anos vêm trazendo resultados positivos e, aos poucos, minimizando o abismo social que existe entre brancos e negros.

### **Quadro 39 – Jovens que concluíram o Ensino Médio por raça**

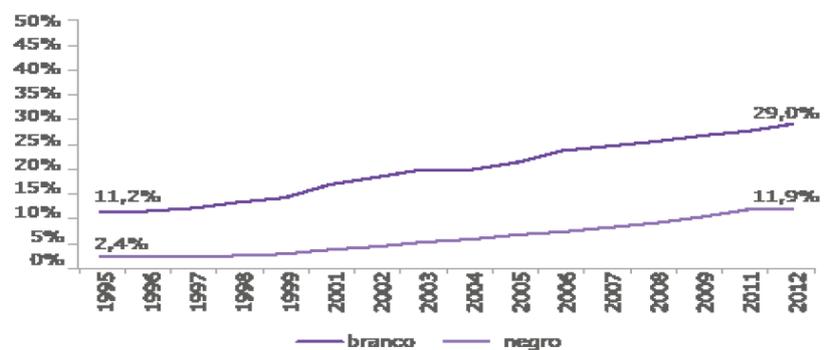
**Gráfico 15:** Jovens que concluíram o ensino médio, segundo cor



Fontes: IPEA, PNAD/IBGE.

## **Quadro 40 – Jovens que completaram o Ensino Superior por raça**

**Gráfico 18:** Jovens de 18 a 24 anos que frequentam ou já completaram o ensino superior, segundo raça/cor



Fontes: IPEA, PNAD/IBGE.

Na década de 90, menos de 10% dos negros concluía o Ensino Médio, número este que representa menos da metade dos brancos que concluía esta etapa. Já, em 2013, cerca de 40% dos jovens negros completou o Ensino Médio. Percebe-se, portanto, uma mudança positiva no percentual de conclusões se comparado ao passado. Mas, isso também representa que 60% dos jovens negros não conclui esta etapa do ensino.

No Ensino Universitário, na década de 90, somente 3% dos jovens negros frequentou ou concluiu o Ensino Superior, o percentual nesta década é de quase 12% de negros no ensino superior ou que concluiu esta etapa. Trata-se de um percentual baixo ainda, mas nota-se uma conquista histórica de acesso, pois, pode-se afirmar que até a década de 90 o negro praticamente não acessava este nível educacional.

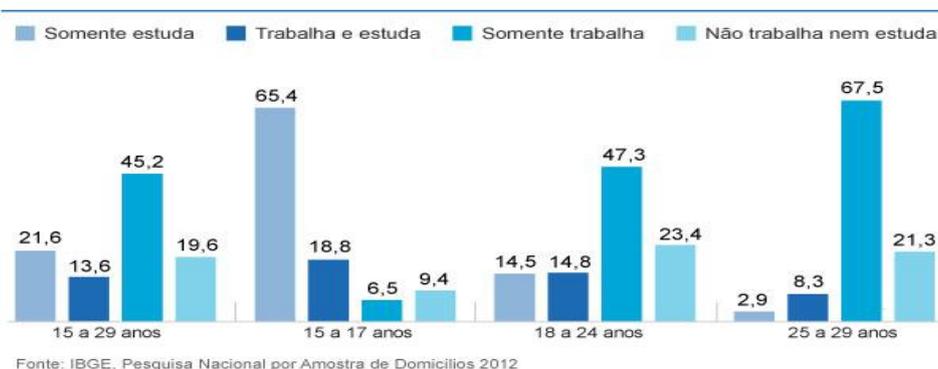
Como já mencionado o número de pessoas que desiste da educação para ingressar no mundo do trabalho em idade juvenil é muito grande, sendo o trabalho precoce uma das principais razões de abandono escolar ou mau rendimento.

O IBGE produziu um levantamento relevante sobre estudo e trabalho da população jovem. Constata-se que dos jovens brasileiros: 21,6% somente estuda, 45,2% somente trabalha e 13,6% estuda e trabalha concomitantemente. Ainda, existem aqueles que não trabalham nem estudam, que figuram 19,6%, conforme os dados do IBGE/PNAD (2012).

## **Quadro 41 – Juventude inserida e excluída da escola e do trabalho**

## Atividade dos jovens de 15 a 29 anos

Em %, por grupos de idade



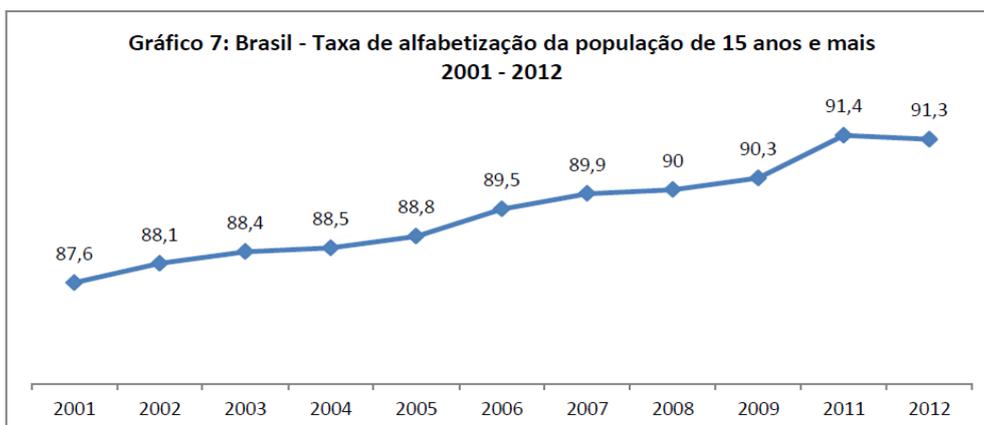
Os números da educação são relevantes, principalmente se observado que, conforme o estudo apresentado, somente 35,2% dos jovens no Brasil está estudando, o que representa um número baixo de pessoas.

Se forem verificados os dados relativos à população que deveria estar no ensino superior, ou seja, aqueles entre 18 a 24 anos. Nota-se, ainda, que 70,7% destes, não estuda, em qualquer dos níveis de escolaridade.

Percebe-se, portanto, que o Brasil ainda possui sérios problemas no setor educacional, devido à educação historicamente excludente. A educação foi gerida e organizada para a elite e o brasileiro é imposto, pela cultura historicamente formada e pelo sistema desigual e injusto a abandonar os bancos escolares para ingressar no mercado de trabalho precocemente.

O relatório do Ministério da Educação 2000 – 2015 traz um dado preocupante que atinge uma parte dos jovens brasileiros que é o índice de analfabetismo funcional para os que possuem mais de 15 anos. Apesar do número de analfabetos funcionais estar diminuindo, ainda 8,7% da população acima de 15 anos é considerada analfabeta no país.

### Quadro 42 – Taxa de alfabetização de jovens e de adultos



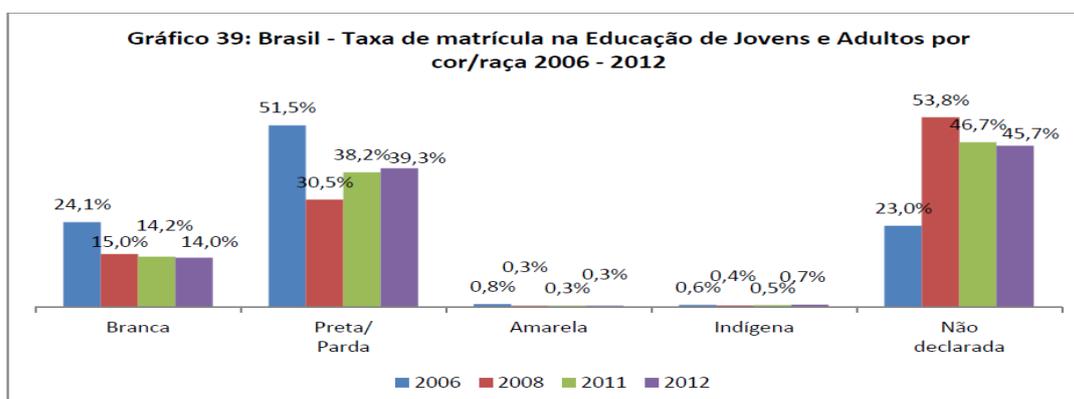
Fonte: Microdados da Pnad (IBGE)

A Educação de Jovens e Adultos foi muito importante para que este número pudesse ser reduzido e para que possa ser zerado no país. O número de pessoas que se matriculou na Educação de Jovens e Adultos aumentou nos últimos anos, conforme o relatório do MEC (2015).

Segundo dados do MEC/INEP a matrícula de EJA no Brasil passou de 3.410.830, em 2000, para 3.906.977, em 2012 tendo, portanto, crescido em termos absolutos. Em termos de distribuição por raça/cor, como os dados só permitem comparações a partir de 2006, nota-se um aumento de mais de 90% na participação daqueles cuja raça/cor não é declarada, em 2012, passando de 23,0% para 45,7% em detrimento da população branca (de 24,1% para 14,0%), preta/parda (de 51,5% para 39,3%), amarela (de 0,8% para 0,3%). (RELATÓRIO 2000-2015, 2015, p. 45).

O gráfico a seguir demonstra este aumento na taxa de pessoas que frequentam a educação de Jovens e Adultos – EJA.

**Quadro 43 – Taxa de alfabetização de jovens e de adultos**



Fonte: MEC/Inep/Deed.

É notório, ao analisar o gráfico acima, que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que permite o acesso da população negra ao sistema de educação e, desta forma resgatar esta história de exclusão educacional. A taxa de matrícula da população negra na Educação de Jovens e Adultos é, pelo menos, duas vezes maior do que a da população branca em todos os anos analisados.

Em que pese que a lei não aponte para a conclusão educacional no tempo certo, a EJA traz essa possibilidade de minimizar as desigualdades historicamente concretizadas pelo país e permitir que a população que não teve acesso à educação em idade adequada possa receber os ensinamentos necessários para se tornar um cidadão mais capacitado para a vida em sociedade.

Diante do exposto nas pesquisas oficiais sobre a educação e a juventude, percebe-se uma melhora significativa na educação brasileira em vários aspectos, contudo o Brasil precisa avançar muito nas políticas educacionais para proporcionar uma educação universal e de qualidade para todos.

Pela normativa constitucional, o Estado não pode mais conduzir a educação do Ensino Médio como uma alternativa, mas como uma realidade, um dever absoluto do Estado e corresponsabilidade da família. Para isso, com base nas metas previstas pelo Plano Nacional de Educação, o Brasil deve fortalecer todas as etapas da educação básica de modo a permitir que, a taxa de adolescentes e jovens inseridos na educação seja ampliada substancialmente até o final da execução do PNE.

Cabe ressaltar que sobre a educação infantil o Brasil já deveria ter universalizado o acesso, no entanto em 2015, ano da última análise, foi atingido o percentual de 90,5% de crianças entre 4 e 5 anos na educação infantil, sendo fácil constatar que o país tem muito que avançar na questão das creches para as crianças.

A obrigatoriedade da educação para todos os brasileiros entre 4 e 17 anos, Meta/Brasil que, para o ano de 2015, estava em 96,2% do público nas escolas, atingiu-se o percentual de 94,2%, o que demonstra que o Brasil vem atingindo os objetivos de fornecer a educação para as crianças, adolescentes e jovens, o problema, portanto, está mais centrado nas distorções do meio do sistema.

No tocante ao público de 6 a 14 anos, dados apontam que o Brasil está com 98,5% destas crianças e adolescentes matriculados nas escolas, no ensino fundamental.

Um dos grandes debates educacionais contemporâneos que pretende ampliar as políticas educacionais, garantir os adolescentes e jovens na escola e fazer com o que o ensino seja qualificado é a educação integral. Trata-se de um modelo que humaniza os processos educacionais e permite que os estudantes se identifiquem e estejam mais próximos à escola.

#### 4.7. AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COM AUMENTO DE JORNADA.

Romper com os espaços físicos das salas de aula e da institucionalização escolar/educacional de seus muros e regras, pensar em educação integral deve ser pensada como a quebra destes muros para a educação social. Ao contrário do que parece um senso comum que a simples existência de ampliação de horário escolar alienante, a educação integral precisa cumprir este papel social emancipatório e permitir que o estudante experimente as experiências sociais, dentro ou fora da escola, através de outras linguagens e práticas que não as propedêuticas.

O direito à cidade é um tema constantemente debatido em direitos humanos, possuiu uma tênue vinculação com a possível estruturação da política nacional de educação integral. Assim como sociologicamente você não permite uma transformação de fato no sujeito limita-se a seu meio, sem deparar-se com o diferente, a reprodução do ensino precisa ter um significado social e, este significado, perpassa pela possibilidade de realizar a intersecção do conteúdo programático com a realidade social. É fundamental repensar como a educação estruturou ao longo da sua história os programas e diretrizes educacionais para a reprodução do conhecimento. Para ARROYO (2012),

esses programas nos defrontam com essas dimensões esquecidas – vida corpo-espaço-tempo – somos obrigados a dar conta de questões inadiáveis: como os educandos vivem a vida, o corpo, os tempos-espaços; como os tratamos no ordenamento escolar; como sujeitos de vida, corpo, tempos-espaços, a que vivências são submetidos nos tempos-espaços escolares e extraescolares em todos tanto no turno como no turno extra, na totalidade de

seu viver, na diversidade de tempos-espacos. A proposta Escola Integrada nos alerta para necessidade de repensar essa totalidade-diversidade e de articulá-la pedagogicamente, para questões que deveriam ser centrais nos cursos de formação de gestores escolares, de licenciatura e da pedagogia, de políticas e de currículo. No meu entender, este é o sentido mais radical dessas políticas-propostas: trazer para a reflexão e a prática pedagógica, didática, docente, curricular gestora a centralidade esquecida do viver, do corpo, dos tempos-espacos nos processos de formação humana, inclusive de educação-aprendizagem-socialização na escola; obrigar-nos a perguntar que sentido pode ter ensinar-aprender para infâncias-adolescências perdidas, submetidas a tempos-espacos tão hostis. Como se pode aprender, se humaniza em vivências tão contraditórias de corpo: desproteção, fome, medo, incerteza das possibilidades mais elementares do sobreviver, mas também de esperanças, ansiedades de felicidade e dignidade, de busca de outros tratamentos, tempos-espacos mais dignos, de busca da escola? (ARROYO, 2012, p. 35).

Desta feita, como trabalhar educacionalmente querendo atingir um patamar emancipatório e transformador com estas infâncias, adolescências e juventudes submetidas à violência e ao medo se não através da construção de valores sociais diversos e a imersão desta população no modo de vida social e cultural que atenda ao pertencimento do sujeito ao meio, para que com isto compreenda-o e influencie nas suas teias sistêmicas.

É claro que pensar neste modelo de educação abre uma aba que não se pretende dissecar neste momento, que é a formação dos profissionais da educação, com capacidade de realizar esta transformação social pela educação. É notório que o modelo adotado historicamente pelo Brasil não permitiu a efetivação de uma democratização da educação e transformadora, da mesma forma que não preparou os profissionais da educação para cumprir este papel e, este é um tema que precisa cuidadosamente ser debatido para que se possa atender, com sucesso, as perspectivas educacionais.

Analisando BOURDIEU (1989), a sociedade sofre um processo de imposição cultural dos dominantes em direção aos dominados, vez que trata-se de um processo que articulado de acordo com as práticas e ideologias de determinado grupo social – os intelectuais – a posição de quem detém a técnica irretocável e indiscutível, impõe a população uma submissão padronizada e estética que se define por classes.

Todo este processo de dominação e exclusão culmina na necessidade do resgate da humanização dos sujeitos excluídos e a adequação aos seus tempos sociais, através do tempo escolar que é plural, individual e coletivo. Fugindo do tradicional e

legalmente impositivo tempo escolar, pretende-se cuidar das características de transformação da instituição de ensino a partir dos sujeitos que a protagonizam e, neste sentido (ARCO-VERDE, 2013).

Este tempo, criado pelo homem, é absorvido pela instituição escolar e, junto com outros elementos, passa a constituir sua cultura. Isto é, a escola tem uma dinâmica própria, criada e recriada pelos sujeitos que dela participam, que age e reage aos fatores internos e externos, caracterizando a cultura escolar. Esta também responde às determinações temporais, que são elementos constituidores da estrutura e, por consequência, também pelas pessoas que estão nas escolas, provocam novas formas de agir e de viver no mundo contemporâneo e interferem na organização das práticas escolares e num movimento interno de reorganização de suas dinâmicas. As experiências de distribuição dos tempos escolares variam muito de acordo com os contextos em que são introduzidos e em resposta às políticas hegemônicas que adentram nos sistemas educacionais, criando uma cultura escolar específica, mas também diferenciada, adotada pelas instituições, como pelas famílias e a própria comunidade e, neste sentido, há uma sensível diversidade de arquiteturas temporais nos sistemas de ensino dos países, Estado, Municípios e redes escolares. (ARCO-VERDE, 2013, p. 146).

A concepção integral da educação presume esta contrapartida dialógica da instituição formal escola e da multiculturalidade dos sujeitos, através da desconstrução de um padrão uniformizado e alienante, para um modelo que permita pensar em diretrizes mais ampliadas de aprendizado e consciência de mundo, numa perspectiva dialética de transformação social dos estudantes e da comunidade como um todo.

Ainda, pretende-se, despertar no ser humano a capacidade de desenvolvimento pleno com capacidade de análise das situações mundanas e por outro lado estar preparado para o exercício da cidadania, assim rompe-se com a ideia da reprodução de conhecimento para aplicação no trabalho e pretende-se atender aos outros objetivos preconizados na Carta Magna de 88, pouco efetivos até o presente momento. Nesta esteira CIAVATTA (2015) ensina,

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar, pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto o direito a uma formação completa para uma leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Formação que, neste sentido supõem a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2015, p. 85).

Em contrapartida a este pensamento, a escola integral não pode recair no vício assistencialista, muito comum quando se pensam em modelos transformadores e não o executam com competência, com diretrizes bem estabelecidas e, assim, estabelecer um local onde se depositem crianças e jovens, intermuros, em “tempo integral”, pois tal modelo pode representar uma revitimização do processo desgastado que reproduz as desigualdades e estigmatiza a sociedade.

Assim, o modelo de escola integral que se defende enquanto instituição transformadora é a que consegue trabalhar com o protagonismo do ser humano enquanto sujeito histórico, social e cultural, cumpre a ao corpo docente e ao local escolar transforma-se em uma arena de prática educativa, com diversas dimensões políticas, éticas, científica, humanizada e pedagógica.

é uma escola com propostas e projetos políticos-pedagógicos diferentes que, a partir de novos elementos constituidores de cultura escolar, propôs a organização de ordenações múltiplas que passaram a se incorporar nas práticas escolares. Há uma aceitabilidade e incorporação de um novo modelo escolar, que surge de demandas sociais, assumido pelas escolas e seus protagonistas. (ARCO-VERDE, 2013, p. 151).

Nesse ínterim, pensar na educação enquanto política central nas ações da sociedade, pois sem ela não é possível criar um novo de sociedade, sua prática deve ser libertária a partir do protagonismo estudantil. Debates contemporâneos devem estar inseridos nas arenas educacionais, a relação com as igualdades e com as diferenças preencherem o tempo educacional à luz do respeito à dignidade da pessoa humana, o debate acerca de gênero, territorialidade, cultura, raças, classes sociais e regionalidade deve ser perene e construtivo, buscando a igualdade social à luz da máxima histórica da luta pela igualdade por intermédio das diferenças.

Conseguir analisar o indivíduo como um sujeito do meio social, com uma cultura própria e bagagem histórica diferenciada é conseguir assimilar que viver em sociedade é realizar constantes trocas de saberes, a política mais fértil para estas trocas é

a educação, pois é a partir dela que se permitirá que estes saberes tornem-se aprendizados sociais, que a monocultura do território passe a ser encarada como um espaço multicultural, constantemente sendo reconstruído a partir das experiências dialogadas. A desconstrução do modelo débil das instituições totais, enraizadas na cega disciplina e na autoridade é possibilitar uma sociedade mais harmoniosa. Tratar de direitos humanos na educação é permitir este diálogo com o próximo num sentido de construção de um ambiente de identificação e respeito. SANTOS (1995) nesse sentido, diz

Compete à hermenêutica diatópica (...) transformá-los em numa política cosmopolita que ligue em rede línguas nativas de emancipação, tornando-as mutuamente inteligíveis e traduzíveis. Este projeto pode parecer demasiado utópico. Mas, como disse Sartre, antes de ser concretizada, uma ideia tem uma estranha semelhança com a utopia. Seja como for, o importante é não reduzir o realismo ao que existe, pois, de outro modo, podemos ficar obrigados a justificar o que existe, por mais injusto ou opressivo que seja. (SANTOS, 1995, p. 122).

Realizar a defesa da educação como principal caminho para superar as desigualdades, apontando os principais desafios existentes, a partir da historicidade excludente, é o que se pretendeu neste capítulo. Compreender os avanços das duas últimas décadas e defender um modelo de gestão democrático-participativa, com protagonismo dos autores educacionais de “chão de sala”, dos colegiados educacionais e de cada estudante, enquanto sujeito social e com direitos de receber uma educação emancipadora e transformadora.

Por fim, reafirmar a infindável luta pela universalização pelo acesso educacional e por políticas estruturantes de permanência e qualidade, no sistema público e de maneira gratuita, para todos os brasileiros. A defesa deste ideal possível, instrumentalizado pelas conquistas do Plano Nacional de Educação, das Conferências, dos Conselhos de Direitos, do Fórum Nacional de Educação, do Sistema Nacional de Educação e, através do fortalecimento de todas as instâncias estudantis visando, minimizar os oprimidos sociais e, garantir a eles a ampla possibilidade, através do exercício da cidadania, de forma pedagógica, de atingir a justiça social, de reeducar os opressores e desconstruir do sistema reprodutor de desigualdades e violências.

## **5. O ADOLESCENTE\JOVEM ENTRE A ESCOLA E O CÁRCERE – SUJEITOS MARCADOS PELAS CONTRADIÇÕES.**

Como o foco deste estudo se dá no confronto das políticas públicas de educação e de segurança pública no que concerne ao jovem/adolescente de 15 a 17 anos que é abarcado por dois diplomas legais o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude, pretende-se, a priori, destacar algumas políticas públicas que interferem diretamente neste recorte etário.

Optou-se por este recorte no presente trabalho para fortalecer a importância desta idade e também do contraditório processo com que o adolescente/jovem é tratado pela legislação e também nos discursos e projetos políticos, que ora buscam a proteção integral e, em outra, criminalizam e atribuem responsabilidades a estes sujeitos em formação.

Somente na década de 80 é que começou a se dar atenção aos jovens brasileiros, com certeza incentivada pelas novas ideias e práticas de universalização e diversidade, marcadas pelo processo de redemocratização. Dois grandes marcos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude, diplomas que englobam esta população de 15 a 17 anos foram fundamentais para garantir direitos aos adolescentes/jovens.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê em seu primeiro artigo sobre a doutrina da proteção integral, adotada pela Constituição Federal (artigos 227 e 228) e pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Convenção das Nações Unidas sobre Direito da Criança (resolução XLIV). Já o quarto artigo do diploma estatutário afirma que Estatuto da Criança e do Adolescente,

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunitária”. (art. 4º da Lei. 8069/90).

O Estatuto da Juventude, também, em consonância com a Constituição da República aponta que as políticas de juventude devem preconizar, de forma principiológica, a autonomia e emancipação do jovem, garantir a participação social, promover a criatividade e garantir a participação no desenvolvimento do país, reconhecer o jovem enquanto um sujeito de direitos, garantir o bem estar e o desenvolvimento integral, respeitar a identidade, a individualidade e a coletividade, garantir uma vida segura, sem discriminação a partir de uma cultura de paz e, valorizar o diálogo dos jovens com as demais gerações.

O Brasil possui aproximadamente 9.835.000 adolescentes/jovens, conforme dados do IBGE. Este segmento possui as mais diversas características sociais e econômicas, moram nas metrópoles brasileiras e nas regiões em que as políticas públicas não chegam. É uma infinidade de realidades que os tornam alvos dos discursos políticos de responsabilização, proteção, exclusão, inclusão. Esta fase dos 15 aos 17 anos é marcada por conflitos biológicos, sociais, legais e políticos.

Trata-se de um momento de conflito entre a adolescência, como assim é tratado no modelo protetivo Estatuto da Criança e do Adolescente e, por outro, a juventude, acobertado por uma política recente que pretende dar visibilidade e protagonismo juvenil.

O jovem culturalmente foi visto como um cidadão que se prepara para a vida adulta, pois se esperou, historicamente, que a juventude brasileira antecipasse cada vez mais os efeitos e responsabilidades da vida adulta.

Do ponto de vista da lei, esse recorte etário dos 15 aos 17 anos é um período protegido pelos dois diplomas legais, o ECA que considera adolescente aqueles entre 12 e 18 anos e o Estatuto da Juventude que determina seu público aqueles que possuem dos 15 aos 29 anos. Entende-se, ainda, que esta fase é primeiramente protegida pelo ECA e, subsidiariamente, pelo Estatuto da Juventude.

Nos aspectos sociais esta idade é ainda mais edificante, as juventudes tratadas no primeiro capítulo são muito estereotipadas, principalmente, pelo momento estudantil, pelas realidades de seus territórios, pela violência do meio em que estão submetidos e pelas relações de mercado e emprego. Todas estas características com influências culturais de suas famílias e suas comunidades.

Sob o prisma político, usa-se como escopo o discurso ora protetivo, ora de responsabilização.

No discurso educacional, busca-se resolver os problemas da violência social, do abandono escolar, do trabalho precoce e da falta de identificação do jovem com o estudo, a partir de práticas educacionais que atendam essa população e traga o jovem para o seio escolar.

Por outro lado, o discurso conservador e excludente que pretende responsabilizar este mesmo jovem, que possui as mesmas características sociais e que passou pelas mesmas dificuldades que o supracitado marginalizado do sistema educacional. Mas no discurso da responsabilização, através da fachada da segurança pública, pretende-se reduzir a maioria penal, buscando pelo método punitivo e violento do sistema penal recuperar o jovem.

São muitas as estratégias políticas que foram arquitetadas para o segmento da juventude, mas neste trabalho pretende-se confrontar, principalmente, os discursos educacionais e da segurança pública, demonstrando que para o mesmo jovem, vítima de uma sociedade desigual, ou insere-se no denominado “gargalo educacional”, ou, no “gargalo da segurança pública”. O caminho da educação é o que garante amplitude dos direitos humanos e é o trajeto mais seguro para o futuro da nossa sociedade, principalmente levando em conta a doutrina da proteção integral, presente no ECA.

E, ainda, pretende-se ir além, demonstrar que nesta faixa etária de 15 a 17 anos, existem outras formas mais humanas de enfrentar os problemas de condutas conflituosas com a lei que aquelas praticadas hoje nos Centros de Socioeducação que mantém os adolescentes em restrição de liberdade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em que pese seja uma legislação de 1990, ainda não foi devidamente colocado em prática e, muitas vezes, é descartado diante dos discursos punitivo e conservadores da sociedade brasileira, o que acarretam um arcabouço de violações de direitos aos adolescentes/jovens.

## 5.1. O DEBATE ACERCA DA IMPUTABILIDADE PENAL DO ADOLESCENTE/JOVEM

A legislação brasileira aponta que são inimputáveis os menores de 18 anos. A Carta Magna em seu artigo 228 versa: “*São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.*”. O Código Penal, em seu artigo 27, aponta: “*Os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial.*”, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu dispositivo 104, versa: “*São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.*).

Diante da análise dos dispositivos legais é possível entender que o cidadão brasileiro que não completou 18 anos não pode responder por um crime na condição de adulto, devendo ser submetido às sanções impostas pela legislação específica, o ECA.

Com isso o primeiro mito social de que adolescentes que cometem atos infracionais não são submetidos a sanções não se sustenta, as medidas que os adolescentes se submetem estão elencadas nos artigos 112 e seguintes do ECA (lei 8069/1990).

Para o jurista Murilo Digiácomo (2013), o artigo 104 do ECA deve ser interpretado sob a luz da Constituição e da proteção absoluta da criança e do adolescente.

A inimputabilidade penal é fixada aos *dezoito anos* pelo art. 228, da Constituição Federal, sendo, inclusive, considerada “cláusula pétrea” por expressar um “*direito individual de natureza análoga*” àqueles relacionados no art. 5º, da mesma Carta Magna. Desta forma, a teor do disposto no art. 60, §4º, da Constituição Federal, não é possível sequer deliberar sobre proposta de emenda à constituição. Assim sendo, tal dispositivo é insuscetível de alteração ou supressão, ainda que por emenda constitucional, preservando-se o direito de toda criança ou adolescente acusado da prática de infração penal *não ser alvo de persecução criminal*, estando sim sujeito à aplicação das disposições contidas no ECA. Vide, também o disposto no art. 27, do CP e na “*exposição de motivos*” efetuada quando da reforma que a “*parte geral*” deste Diploma Legal sofreu em 1984, onde constam argumentos - ainda atuais - contrários à redução da idade penal. Vale lembrar que mesmo emancipados, nos moldes do art. 5º, par. único, do CC, jovens entre 16 (dezesseis) e 18 (dezoito) anos de idade, *continuam respondendo como adolescentes* diante da prática de atos infracionais, estando também sujeitos às disposições contidas no ECA (vide comentários ao art. 2º, do ECA). (DIGIACOMO, 2013, p. 155).

O posicionamento de Digiácomo (2013) é que o sistema de proteção da Criança e do Adolescente aponta como mais adequado o modelo previsto no ECA, diante da análise dos diplomas legais, dos princípios e da condição social da criança e do adolescente.

Indubitavelmente a estrutura dessas medidas, por suas características, é muito mais humana e eficaz que os falidos sistemas de restrição de liberdade que os adultos são encarcerados. Mas, como qualquer sistema que restringe a liberdade é uma estrutura desumana e violenta e, assim sendo, reproduz violência no indivíduo que, quando regressa da institucionalização volta ao seio social, em regra, uma pessoa pior, fator que produz a reincidência delitiva.

Em violência continuada, a sociedade, marcada por desigualdades, por um sistema competitivo e por discursos retributivos penais e preconceituosos, não permite que este público seja de fato reinserido e possa dar continuidade natural em sua vida. O estigma violenta o indivíduo mesmo após o cumprimento da medida pelo ato infracional cometido e representa, em muitas vidas, o caminho para novos crimes ou a sentença de morte.

Por outro lado, pensando na proteção sistêmica e a partir da exclusão do outro, a corrente mais conservadora vem galgando espaços para conseguir efetivar penas mais gravosas e amplas, com maior restrição de direitos e buscando aprovar a redução da maioria penal, ou seja, a imputabilidade penal do jovem/adolescente, ação que significaria romper com uma cláusula pétrea do estado democrático de direito.

As emendas constitucionais que tratam da redução da maioria penal divergem na forma, mas o projeto que tramita no Senado Federal prevê a imputabilidade penal do adolescente a partir dos 15 ou dos 16 anos.

O Sistema das Nações Unidas no Brasil (ONUBR) se posicionou sobre os projetos que pretendem reduzir a maioria penal no País. Na sequência, um trecho do documento aprovado pelo órgão.

Nesse contexto, o Sistema das Nações Unidas no Brasil expressa o seu entendimento sobre as diferentes propostas de lei de responsabilidade penal de adolescentes que transitam no Congresso Nacional e, particularmente, o Projeto de Emenda Constitucional – PEC 171/93, que visa a alterar o art. 228 da Constituição Federal brasileira de forma a estabelecer a redução da maioria penal de 18 para 16 anos.

O sistema ONU reafirma a imprescindibilidade de respeito aos direitos humanos, os quais são universais, inalienáveis e indivisíveis, e constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. As Nações Unidas condenam qualquer forma de violência, incluindo aquela praticada por adolescentes e jovens.

Em alinhamento com compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e legislação nacional, sobre justiça juvenil, o sistema ONU ressalta que os marcos legais vigentes protegem os direitos das crianças, adolescentes e jovens, e confirmam os princípios da proibição de retrocesso social, da especialidade do sistema de justiça juvenil e da proporcionalidade das sanções penais em consonância com as diferentes fases do ciclo de vida das pessoas.

Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de um sistema de justiça especializado para a adolescência, que considere as particularidades dessa faixa etária e, ao mesmo tempo, possibilite a plena responsabilização de adolescentes por seus atos infracionais e sua ressocialização.

A redução da maioria penal opera em sentido contrário à normativa internacional e às medidas necessárias para o fortalecimento das trajetórias de adolescentes e jovens, representando um retrocesso aos direitos humanos, à justiça social e ao desenvolvimento socioeconômico do país. Salienta-se, ainda, que se as infrações cometidas por adolescentes e jovens forem tratadas exclusivamente como uma questão de segurança pública e não como um indicador de restrição de acesso a direitos fundamentais, o problema da violência no Brasil poderá ser agravado, com graves consequências no presente e futuro. (ONUBR, 2015, p. 2,3).

O projeto político que visa reduzir a maioria penal é contrário aos direitos humanos. Submeter os adolescentes/jovens brasileiros à violência do cárcere em nada contribui para a formação do caráter deste jovem/adolescente, pelo contrário, por toda a experiência que se demonstra o sistema penitenciário acabará por aplicar uma sentença perpétua no adolescente que dificilmente conseguirá ser reinserido na sociedade.

Ademais, destaca-se que psicologicamente o tempo para o adolescente e para o adulto funciona de forma diferente, a época de desenvolvimento também, a adolescência fatalmente será prejudicada se o adolescente for submetido às torturantes penas, seja pelos estabelecimentos penais, seja pela majoração do tempo de cumprimento de medida socioeducativa.

Um estudo encomendado pela Câmara dos Deputados demonstra algumas justificativas que contrariam o argumento dos defensores da redução da maioria penal.

Ressaltam que a convenção da ONU sobre os direitos da criança transformou em consenso a idade de 18 anos para a imputabilidade penal, sendo esta uma garantia individual e, portanto, cláusula pétrea. A redução da idade para a imputabilidade penal certamente não diminuirá a criminalidade. Nos países

onde a idade é menor, antes de ver um policial os adolescentes conhecem professores e pais com emprego.

Salientam, por sua vez, que se o sistema prisional não funciona para os presos maiores menos ainda servirá para os infratores menores, devendo o reajustamento do processo de formação do caráter ser entregue à educação, e não a pena criminal.

No mais, não seria racional baixar a maioridade penal porque o adolescente delinqui pouco. Segundo diversas pesquisas, os crimes praticados por adolescentes não chegariam a 10% dos crimes praticados no Brasil e, de todos os atos infracionais praticados por adolescentes, somente 8% equiparam-se a crimes contra a vida. A redução da maioridade é uma medida paliativa e ineficaz. Seria assim uma fraude contra o povo brasileiro porque não acarretaria qualquer efeito sobre a diminuição da violência.

Por fim, é ilusão acreditar que o menor não se sujeita a nenhuma medida repressiva. O ECA prevê incontáveis medidas, inclusive a internação, que nada mais significa do que prisão. (SANKIEVICZ, 2007, p.9).

A contrariedade ao modelo proposto neste projeto emana de todo o trabalho até aqui apresentado, portanto cabe analisar, tão somente, o conteúdo da Proposta de Emenda Constitucional e seus desdobramentos no Senado Federal, como documentos públicos e históricos que podem apresentar um retrocesso irreparável ao país.

#### **5.1.1. Tramitação das Propostas de Emenda Constitucional para redução da imputabilidade penal**

Contra o posicionamento da maioria dos organismos, instituições e colegiados que defendem os direitos das Crianças e dos Adolescentes, os Direitos Humanos, o projeto que pretende reduzir a maioridade penal no Brasil foi aprovado na Câmara dos Deputados.

A aprovação daquele projeto e a submissão do mesmo ao Senado Federal, representa um risco eminente à sociedade brasileira, aos jovens e aos adolescentes.

No Senado, com o número 33/2012 a Proposta de Emenda Constitucional que tem como previsão em sua ementa “*Altera a redação dos arts. 129 e 228 da Constituição Federal, acrescentando um parágrafo único para prever a possibilidade de desconsideração da inimputabilidade penal de maiores de dezesseis anos e menores de dezoito anos por lei complementar*”, encontra-se em tramitação.

A Proposta de Emenda Constitucional número 33/2012, conforme decisão do dia 06 de novembro de 2015 tramitará em conjunto as propostas de emendas constitucionais 115/2015, 74/2011 e 21/2013 que tratam da mesma matéria.

A PEC nº115/2015 estabelece que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial, ressalvados os maiores de dezesseis anos, observando-se o cumprimento da pena em estabelecimento separado dos maiores de dezoito anos e dos menores inimputáveis, em casos de crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte.

Já a Proposta de Emenda Constitucional nº 74/2011, acrescenta um parágrafo único ao art. 228 da Constituição Federal, para estabelecer que nos casos de crime de homicídio doloso e roubo seguido de morte, tentados ou consumados, são penalmente inimputáveis somente os menores de quinze anos.

Por fim, a PEC nº 21/2013 prevê a alteração do artigo 228 da Constituição Federal e estabelece a redução da maioridade penal para 15 anos.

Até o presente momento, as Propostas de Emenda Constitucional que tramitam em conjunto, encontram-se na Comissão de Constituição e Justiça do Senado.

Por outro lado, é fato que o Brasil não priorizou o Estatuto da Criança e do Adolescente para seu efetivo cumprimento como deveria, o que permitiu que propostas mais desumanas e mais gravosas como as supracitas, venham para substituir uma política que apresenta problemas. No entanto, cada vez mais juízes e gestores públicos vêm trabalhando em rede para aplicar com rigorosidade o previsto no ECA, visando garantir mais proteção para as crianças e os adolescentes.

### **5.1.2. Análise situacional e de perfil dos adolescentes em medidas de socioeducação no Brasil**

Muito se contesta no Brasil sobre as medidas de socioeducação, confundindo essa “penalização” com a impunidade, por entender que seria branda demais com os adolescentes reclusos. A falta de informação sobre o ECA, sobre o Sistema Nacional de Socioeducação e o perigoso discurso criminalizador reproduzido em larga escala pela

mídia aumenta essa desinformação e cria conceitos como o da ausência de punição para jovens que cometem atos infracionais.

Esse alienado discurso raso faz com que projetos de alteração constitucionais versem sobre a redução da imputabilidade penal aos adolescentes de 15 ou 16 anos, seja uma temerosa realidade hoje.

O debate devia ser inverso, no sentido de impedir a restrição de liberdade aos que possuem menos de 18 anos. Ainda, buscar condições mais adequadas de atender todo um público de mais de 600.000 pessoas que convivem dentro dos estabelecimentos penitenciários e cadeias públicas brasileiras, os quais duramente violentam os direitos reservados a todo o ser humano.

Relacionar os problemas da violência urbana aos adolescentes brasileiros trata-se de um engodo frente à realidade desigual com que as políticas sociais no Brasil são executadas. Nesse sentido,

Entendemos como uma falácia a vinculação dos problemas da segurança pública com o atendimento socioeducativo. Grande parte dos e das adolescentes em atendimento socioeducativo, na privação e restrição de liberdade, fazem parte de um contingente de adolescentes que vivem esta importante e fundamental fase da vida alijados das condições mínimas necessárias para o pleno desenvolvimento. São cerca de vinte e cinco mil adolescentes que estão no atendimento socioeducativo ao qual pode ser um espaço de efetividade das políticas públicas de atenção integral que possibilitem uma parceria para a reconstrução de todas as vidas envolvidas no ato praticado, na tentativa de novas alternativas ao roteiro previamente desenhado. Esta é a missão da socioeducação.

O Brasil, contrariamente ao que anuncia a legislação vigente - o ECA, é extremamente rígido com os adolescentes, pois pune-se com a privação de liberdade a partir dos 12 anos (BRASIL, 2017, p. 07-08).

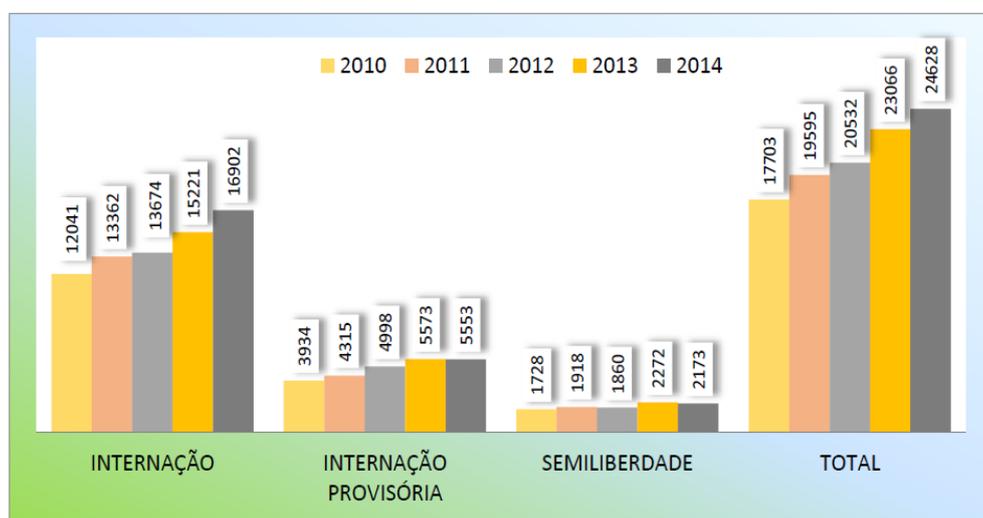
Conforme destaca na citação, a legislação brasileira é rígida se for pensar em como se punem os adolescentes e, principalmente, quando esta reeducação não é realizada em conformidade com o previsto na Lei, colocando estes sujeitos em risco eminente e submetidos à constante violência institucional.

É necessário o cumprimento irrestrito do preconizado no SINASE que, em que pese, preveja a restrição de liberdade do adolescente, trata-se de um sistema que garante minimamente direitos protetivos e preocupa-se com a reeducação.

O último levantamento realizado do SINASE é referente ao ano de 2014 e foi publicado neste ano de 2017. O estudo aponta que o Brasil possui 24.628 adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade, que se referem à internação, internação provisória e semi-liberdade.

**Quadro 44 – Adolescentes e Jovens no Sistema de Socioeducação em privação de liberdade**

**Gráfico 02 - Adolescentes e Jovens em Restrição e Privação de Liberdade - Total Brasil (2010-2014)**

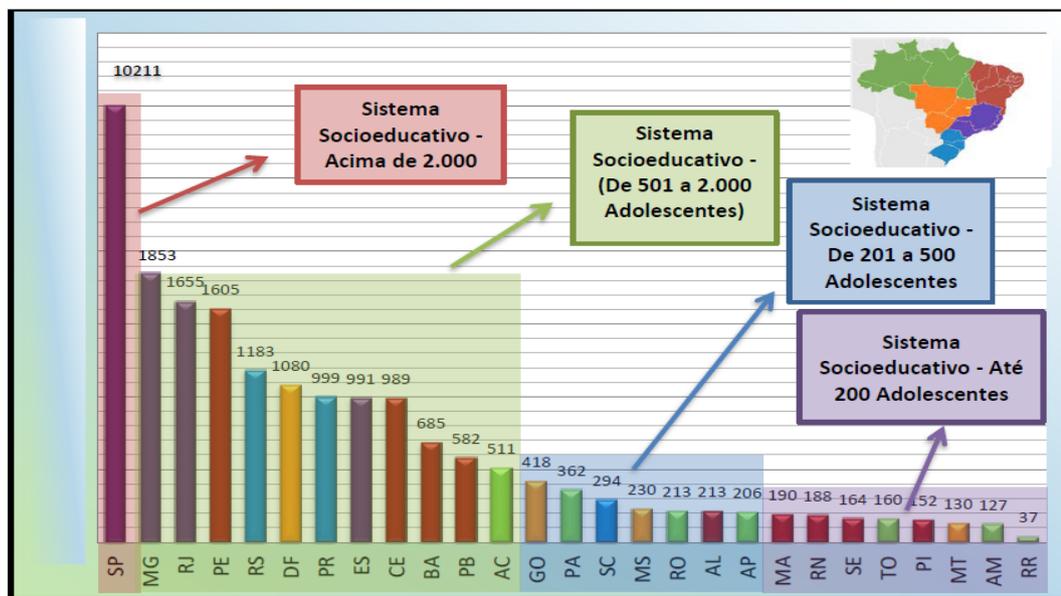


FONTE: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS

Do gráfico apresentado destaca-se que existe oscilação de ano a ano na semi-liberdade e na internação provisória, no entanto os números de internação previstos na primeira coluna gráfica só aumentou nos últimos anos, o que significa que, da mesma forma que o sistema penitenciário, o Estado está punindo mais, ao invés de aplicar uma lógica inversa adotada em muitos países que repensam os modelos punitivos de privação de liberdade. No ano de 2014, assim se apresenta a situação dos adolescentes encarcerados por unidade federativa.

**Quadro 45 – Total de Adolescentes e Jovens no Sistema de Socioeducação por Unidade Federativa**

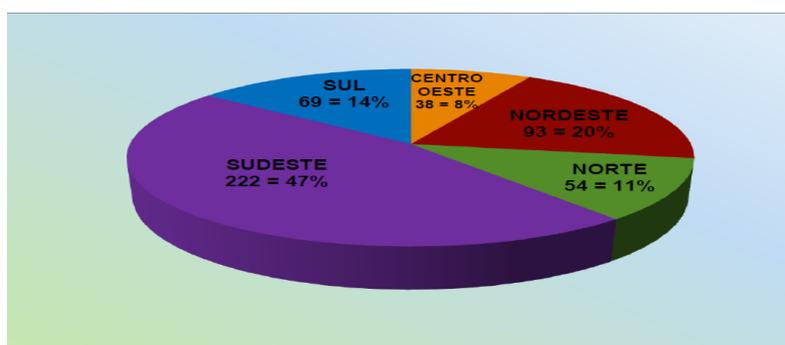
**Gráfico 05 - Total de Adolescentes - Sistema das UFs - (2014)**



FONTE: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS

Este índice, na maioria dos casos é proporcional, acompanha a relação de população de cada estado, os estados mais populosos possuem maiores populações de adolescentes em medida de restrição de liberdade. Conforme aponta o PNAD 2013, os Estados mais populosos do Brasil são: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná e Pernambuco, todos eles figuram na tabela com alto número de adolescentes em privação de liberdade. Se analisar por região do país:

**Quadro 46 – Percentual do público socioeducativo por região**



FONTE: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS

O sudeste, em que pese seja uma região com poucos estados apreço com 47% do total de adolescentes em medidas socioeducativas em regime de privação de liberdade, isto se deve ao fato de nesta região está o estado de São Paulo que possui mais de 1/3 do público total destes adolescentes em seus estabelecimentos.

Percebe-se que a população de adolescentes e jovens na socioeducação podem ser tratados com mais dignidade tão somente se aplicado com proficuidade o estabelecido no SINASE, não existindo o porquê de falar em redução da maioria penal. Significa apontar que o discurso retributivo punitivo está tão enraizado em nossa sociedade que cega os legisladores para que se busquem caminhos mais efetivos para lidar com os adolescentes.

O problema enfrentado por esses adolescentes e a desigualdade social que impera sobre eles, não é muito diferente do problema do adulto. Nem, tampouco, a justiça tão inovadora a ponto de não replicar a seletividade que levou ao 4º posto em encarceramento do mundo.

#### 5.1.2.1. Perfil da infração cometida

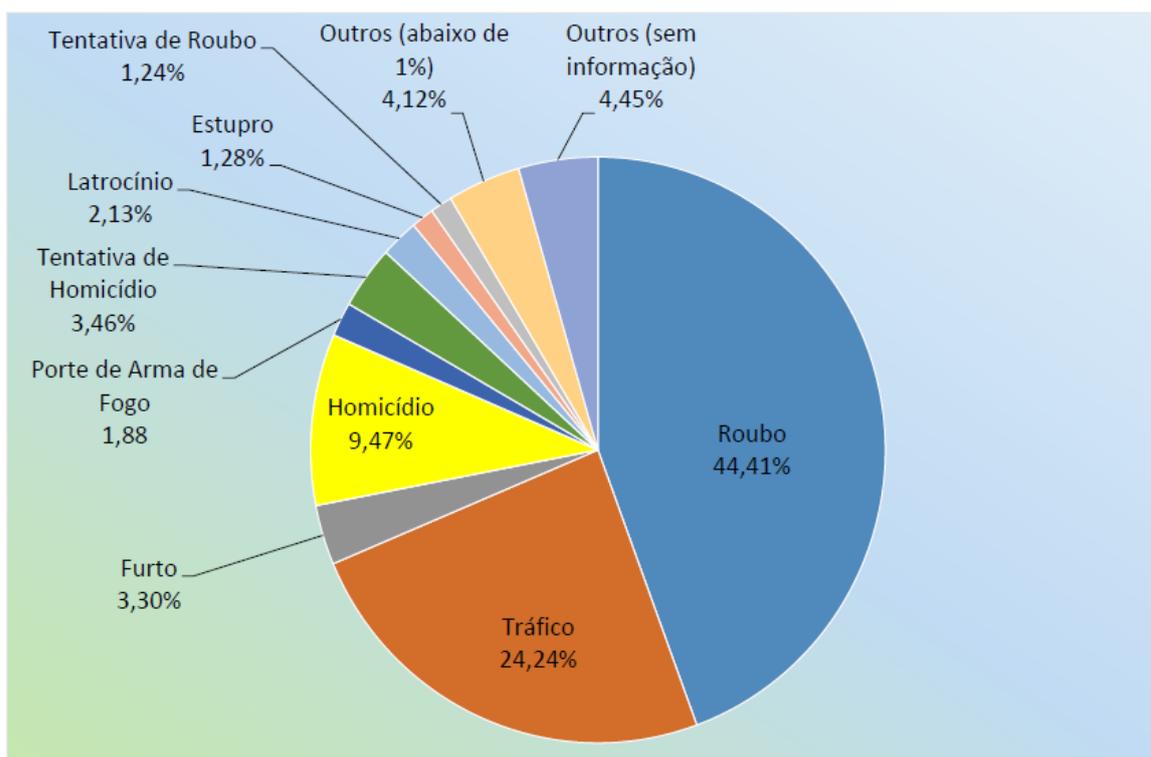
As infrações que culminaram em medidas socioeducativas para os adolescentes não apresentam diferença dos crimes praticados adultos, inclusive em termos de proteção estatal, lembra-se proteção do patrimônio, são os mesmos elencados no tópico que tratou do encarceramento de jovens nas penitenciárias.

Os delitos mais cometidos pelos adultos são: tráfico de drogas, roubo, furto, homicídio, crimes ligados a lei do desarmamento, receptação. Todos eles, conforme comprovado vinculados à questão patrimonial de alguma forma, com a única exceção do homicídio que é um crime *sui generis*.

Desta feita analisa-se o gráfico que aponta as razões que levaram os adolescentes a terem sua liberdade restringida.

**Quadro 47 – Infração cometida pelo público da socioeducação privado de liberdade**

**Gráfico 10 - Atos Infracionais - Total Brasil (2014)**



FONTE: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS

Resta evidente que o tipo penal de roubo aparece em destaque, se somado a hipótese tentada e ao latrocínio (roubo qualificado) chega-se ao percentual de 47,8% das infrações. O crime de roubo encontra-se junto com o furto nos crimes contra o patrimônio, se somados chega-se ao percentual de 51%.

O porte de arma normalmente é considerado um crime meio para chegar ao crime fim, normalmente o roubo ou homicídio. No entanto, quando este o delito que pode ser produzido por ele não se vislumbra, a questão do crime de porte de arma representa menos de 2% das condenações.

O homicídio por sua vez, na hipótese consumada e na tentada é responsável por 12,9% das infrações e, o tráfico de drogas, crime contra a saúde (segundo o código),

porém tratado no âmbito do patrimônio e de crime de perigo abstrato pelos legisladores e grande parte dos magistrados, chega ao percentual de 24,2%.

Portanto, além da semelhança absurda com as condenações da justiça criminal comum, fica evidente que os julgamentos para os adolescentes acompanham o perfil do julgamento injusto dos adultos. Injusto, pois se pune a pobreza, a desigualdade social, a falta de inclusão deste público em políticas eficientes. Enquanto isso ocorre, o direito segue punindo aqueles que ameaçam o patrimônio hegemônico das classes mais abastadas de forma rígida e vitalícia. Assim passa-se a análise do perfil etário e racial dos adolescentes.

#### 5.1.2.2. Perfil do adolescente/jovem em medida de socioeducação

O sistema penitenciário possui como público alvo, em maioria, as pessoas que estão no recorte etário da juventude, em maioria é ocupado pela população negra, pela população mais pobre e por pessoas que possuem pouca instrução.

O perfil do adolescente e do adolescente/jovem que está encarcerado não é diferente também do sistema prisional, a seletividade e o preconceito são mantidos, efetivando a desumana teoria do direito penal do autor e do direito penal do inimigo.

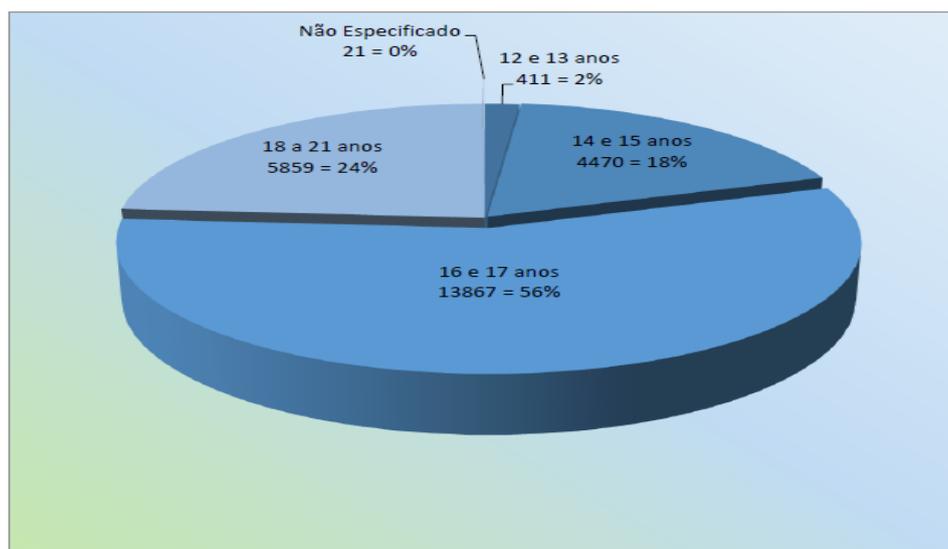
Afinal, quem é este adolescente “inimigo” da sociedade? Já se sabe pelo gráfico apresentado acima que o adolescente que fere a proteção do patrimônio, assim como aquele que está de alguma forma envolvida com as questões contemporâneas da drogadição, integrará esta posição de sujeito perigoso.

Quais serão as outras características que hegemonicamente levam o sujeito para a perder sua liberdade numa sociedade desigual de sistema neoliberal?

A partir do gráfico abaixo percebe-se o recorte etário que mais está em cumprimento de medidas de socioeducação:

## **Quadro 48 – Faixa Etária da população do sistema socioeducativo em privação de liberdade**

**Gráfico 13 - Adolescentes e Jovens por Faixa Etária em Restrição e Privação de Liberdade - Total Brasil (2014)**



FONTE: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS

Tal qual ocorre com os adultos, os jovens aparecem como a maioria absoluta do público que está privado de liberdade no sistema socioeducativo, são 24% de pessoas acima de 18 anos que estão cumprindo medida de socioeducação e estão lá porque a infração penal ocorreu antes de completarem os 18 anos.

Mais da metade (56%) das unidades de atendimento aos jovens infratores é composta por dos adolescentes/jovens entre 16 e 17 anos. Outro recorte da juventude encontra-se confundido nos 18% de adolescentes entre 14 e 15 anos<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> A opção em somar o número de adolescentes de 14 e 15 anos no Levantamento do SINASE, faz parte da metodologia imposta pelo Ministério dos Direitos Humanos.

## **Quadro 49 – público socioeducativo em privação de liberdade por raça**

**Gráfico 14 - Porcentagem de Adolescentes e Jovens por Raça/cor em Restrição e Privação de Liberdade - Total Brasil (2014)**



FONTE: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS

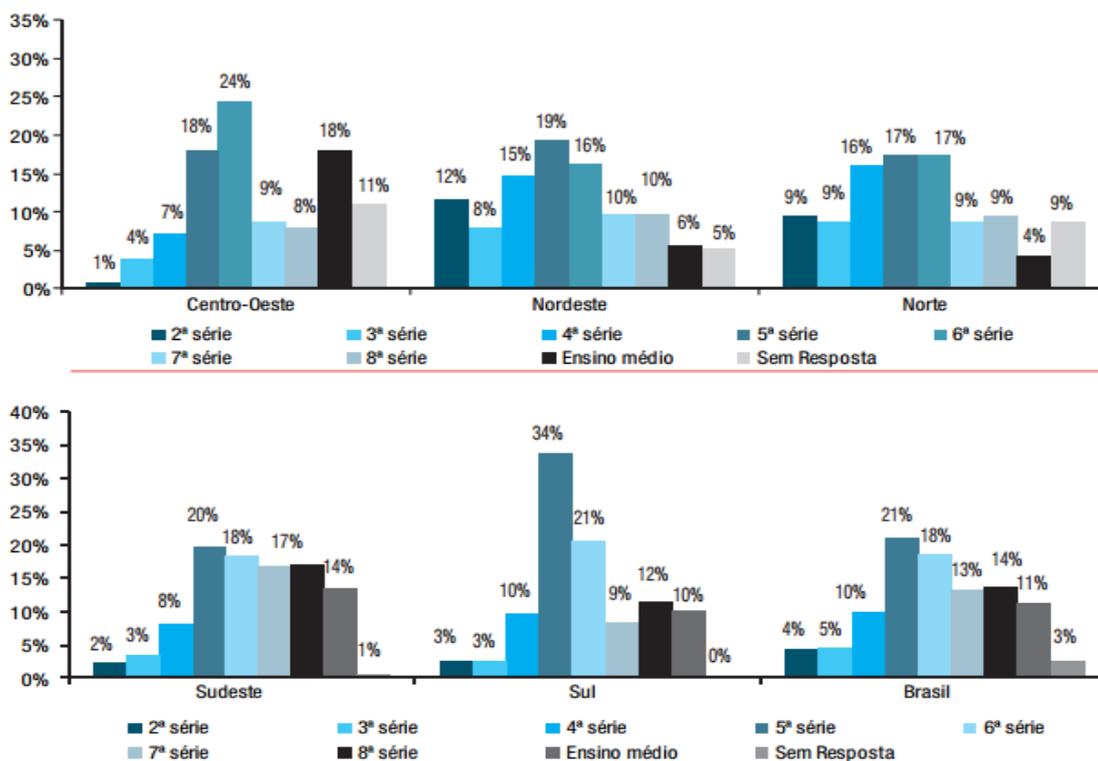
Outra característica que torna aponta uma maioria no sistema de socioeducação é a racial. De acordo com o gráfico Raça/cor, percebe-se que a maioria da população em restrição de liberdade é composta por adolescentes negros/pardos, o mesmo público que, curiosamente, ocupa a maioria das celas do sistema prisional e, também, o mesmo público que vem sendo exterminado vítima de homicídios. Por fim, o mesmo público que apresenta números mais baixos de escolarização.

Dada a importância da análise de perfil educacional dos adolescentes em restrição de liberdade, o que não aparece no levantamento do SINASE, utilizar-se-á o estudo produzido pelo Conselho Nacional de Justiça, em 2012.

No tocante a questão educacional dos adolescentes, observa-se:

**Quadro 50 – Última série cursada pelo público da socioeducação total e por região**

**Gráfico 9 – Última série escolar cursada pelo adolescente infrator por região**



Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ

No Gráfico “Brasil”, observa-se que a maioria dos adolescentes em privação de liberdade cursaram até 5ª e a 6ª série (sic). Como “a idade média do total de adolescentes entrevistados é de 16,7 anos, constata-se que os adolescentes abandonaram a escola precocemente, em se tratando de um adolescente desta idade o dado presente no gráfico deveria se referir ao segundo ano do ensino médio. Isto demonstra que a maioria dos jovens reprovaram ou abandonara a escola, ou seja há um desvio idade/ano.

Assim a situação dos adolescentes se assemelha o perfil dos adultos neste aspecto novamente, o abandono ou distorção idade/ano escolar, é um fator comum nos sistemas socioeducativos e prisionais do Brasil.

Ao cabo da análise do perfil do adolescente/jovem em sistema socioeducativo, percebe-se que a maioria deles é negra ou parda; estão inseridos no recorte etário da

juventude; que não acompanharam adequadamente os estudos, reprovaram, abandonaram ou foram expulsos da escola e as infrações que os levaram à reclusão estão vinculadas com a proteção ao patrimônio ou proteção abstrata à saúde pública.

Diante dos estudos apresentados vislumbra-se a necessidade de humanizar o sistema de socioeducação e compreender as contradições sociais que englobam estes adolescentes/jovens. A legislação brasileira deve ser aplicada no sentido de minimizar a restrição da liberdade, ampliar os direitos dos jovens/adolescentes e fortalecer as políticas sociais. No entanto, as conquistas legislativas ainda são pouco e/ou mal aplicadas e interpretadas.

Desta feita é necessária a aplicação da legislação vigente do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e, principalmente, da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE antes de se mudar para um modelo mais gravoso, restritivo de direitos e violador de direitos humanos.

### **5.1.3. Aplicabilidade do ECA e da Lei do SINASE.**

O modelo de sanção ou de medida socioeducativa trazida pela legislação específica da criança e do adolescente, em que pese defendida frente à possibilidade de retrocesso, não merece tanta defesa quando se analisa o posicionamento estatal frente aos desafios de atuar com os adolescentes infratores e a resposta punitiva que aplicam.

Muitas instituições de restrição de liberdade e semi-liberdade que atendem os adolescentes entre 12 e 18 anos são tão, ou mais, violentas que as penitenciárias. E em consonância violam direitos humanos e não reeducam o adolescente para que seja reinserido em seu meio social.

Sanções internas são impostas aos adolescentes que cometem faltas na instituição que muitas vezes, ao invés de se buscar o caráter pedagógico para criar um conceito do adolescente sobre o fato, acabam por puni-lo através de meios violentos ou restrições de direitos, como de frequentar a aula, ter acesso à cultura, praticar esportes, etc.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em que pese seja uma legislação de 1990, não foi de fato implementado na sociedade como um todo. O fato desta lei não se efetivar e ser respeitada na íntegra fragiliza o sistema de proteção das crianças e dos adolescentes, reflexo disto são os inúmeros problemas enfrentados para a reeducação dos adolescentes infratores, inseridos num modelo punitivo que não deveria ser característica deste diploma legal.

Para o pesquisador LIMA (2007).

De um ponto de vista geral, o ECA e as instituições juvenis de controle justificam suas inexistências apegando-se a ontologia do crime e à inevitabilidade da criação de políticas penais de prevenção geral que combinam distintas formas de vigilância e controle. Sendo incapaz de remover o entulho penalizador que o circunda, o estatuto vigente, com suas instituições, seus peritos e suas decisões permanece filiado ao sistema punitivo que intercepta pequenas existências para efeito de vigilância, controle e ressocialização. O propósito é mostrá-las, conforme a propalada gravidade e repercussão social do caso, o que a lei, suas instituições e seus intérpretes podem fazer com elas: controlá-las à distância; ou, ainda, em nome do gerenciamento da vida, o que podem fazer delas: devorar seus corpos. O apetite dos reformadores sociais e dos ajudantes remunerados do Estado em preconizar alternativas de penalização juvenil não constitui um fato recente.(...)

O dilema vivenciado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ao combinar medidas de encarceramento provisório (ocasião em que identifica o jovem acusado como um ser perigoso e objeto de controle e intervenção científica) e medidas sócio-educativas alternativas a céu aberto com a promessa de converter os pequenos infratores em sujeitos de direito, mas obtém como resultado o extermínio físico desses pequenos corpos. (LIMA, 2007, p. 11/17).

É o eterno dilema jurídico-social do “ser” e do “dever ser”, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como o Estatuto da Juventude e a própria Constituição Federal são legislações progressistas. Entretanto, os fatores sistêmicos principalmente derivados da sociedade de consumo e do olhar estatal para a proteção patrimonial e proteção econômica acima da proteção aos seres humanos (cidadãos de direito), coloca em cheque a real eficácia de algumas legislações.

Propositalmente, ou por força de um vício cultural, legislações extravagantes que não possuem a amplitude constitucional, nem o garantismo dos estatutos supracitados são utilizadas pelos corpos técnicos sistêmicos para manter a desigualdade e dar um caráter de subjetividade técnica àquilo que o legislador apontou como situação pétreia.

Da mesma forma que a punição mais gravosa prevista no ECA, a justiça penal também é tida pelo direito como a *ultima ratio*, ou seja deve somente ser utilizada quando todas as outras searas sociais falharem. Contudo, na prática, percebe-se que poucos esforços são realizados para mantê-la neste *status quo*, e o que é sugerido pelos atuais legisladores, pela mídia, pelos executores técnicos e pelo judiciário é a solução mais fácil, do expurgo brutal do adolescente que praticou ato infracional, do jovem contraventor e do marginalizado criminoso, do seio da sociedade de modo a garantir a sua invisibilidade, sua desumanização e apresentando para a sociedade uma solução ineficiente.

Com mais propriedade e de forma mais filosófica Bauman (2008), em sua obra “A sociedade individualizada”, descreve os valores para as categorias de seres humanos.

É no campo de tais redistribuições socialmente reguladas da “energia de transcendência” capitalizada que a questão da verdade ou da falsidade dos significados de vida pode ser colocada de forma sensata e uma resposta crível pode ser buscada. A energia pode ser *mal usada*, e de fato é – quando as possibilidades de uma vida com mais significado são reduzidas, escondidas ou desvirtuadas e a energia é direcionada para longe de sua descoberta. A manipulação social e da ânsia pela transcendência é inevitável se a vida individual deve ser vivida e a vida comum deve continuar – mas ela tende a incluir uma *manipulação do excedente* que desvia mais do que aproxima as chances que a vida cria.

A manipulação do excedente está no auge da perversidade quando coloca a culpa pelas imperfeições das fórmulas de vida produzidas culturalmente e da desigualdade de sua distribuição produzida socialmente sobre os mesmos homens e mulheres para os quais as fórmulas são produzidas e os recursos necessários para dispô-las são fornecidos. (...) Afastar a culpa das instituições e dirigi-la para a inadequação do indivíduo ajuda a difundir a raiva potencialmente rompedora, ou redistribuir seu papel nas paixões de autocensura e autodepreciação, ou até mesmo a recanalizá-la para a violência e a tortura dirigidas contra o nosso próprio corpo. (BAUMAN, 2008, p.12).

Culpar os adolescentes e os jovens pela sociedade injusta e desigual que eles crescem e, utilizar o discurso da segurança pública como meio de conter a violência, tirando a responsabilidade das instituições que deveriam regular as desigualdades a partir de políticas sociais, é colocar em perigo o futuro da sociedade. Ao passo que alguns países investiram em educação, cultura, saúde para seus adolescentes e jovens, no Brasil o discurso da formação para o trabalho, do trabalho precoce e da criminalização da adolescência e da juventude, vêm ganhando força e superando o sistema educacional e de proteção que foi criado.

Para dar conta desse movimento de retirada de direitos é necessário dar eficácia ao compêndio legislativo de proteção dos adolescentes e dos jovens, assegurar a aplicabilidade da constituição, dos Estatutos da Criança e do Adolescente e da Juventude, mobilizando a sociedade e os peritos garantistas para evitar os retrocessos que rotineiramente vêm sendo propostos. Não há como condenar uma legislação relativamente nova e que, de fato, não foi aplicada na sua integralidade, para propor novas medidas que são mais prejudiciais ao público alvo.

Ademais, destaca-se a necessidade do fortalecimento de redes para a proteção das crianças, adolescente e dos jovens, incumbe aos municípios com apoio do Estado fortalecer seus territórios a partir de um olhar multidisciplinar de proteção. Nesse sentido é necessária

A busca da intersetorialidade entre as diferentes áreas do governo, otimizando espaços, serviços e competências, é condição imprescindível para que as crianças e os adolescentes sejam atendidos de modo integral, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Essa ação articulada entre políticas intersetoriais e intergovernamentais permite também o intercâmbio entre agentes sociais e, portanto, potencializa e amplia o desempenho de cada política pública de per se. Evita o isolamento e promove uma intervenção mais cooperativa e agregadora que permite uma visão e uma atuação mais efetiva sobre a realidade e a construção de uma teia de novos sentidos para a ação coletiva. (GUARÁ, 2010.p. 13).

Se é necessário defender a efetiva aplicação do ECA antes de qualquer reforma que represente prejuízo ao seu texto, isto se aplica ainda mais intensamente para a Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, esta legislação regulamenta a execução de medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que cometem atos infracionais. Não se pode ignorar a construção democrática deste dispositivo para aplicar aos adolescentes um sistema mais violento e desumano, sem efetivamente colocá-lo em prática.

A lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o SINASE enquanto política pública destina-se à organização do atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a sua implementação tem como propósito o desenvolvimento cultural de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos, fundamentando-se, principalmente, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da

Criança e do Adolescente e nos acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário.

No ano de 2006 o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) – aprovou e publicou a Resolução nº 119 que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Neste mesmo ano, outro conjunto de propostas foi encaminhado ao Congresso Nacional para que se fizessem detalhamentos e complementações necessárias em relação ao Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), resultando na Lei Federal nº 12.594/2012.

A Resolução 119/2006 e a Lei Federal 12.594/2012 são a normatização conceitual e jurídica, necessária à implementação dos princípios consagrados na Constituição Federal e no ECA, em todo território nacional, referentes à execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes em atendimento socioeducativo. (BRASIL, 2013, p. 8).

O SINASE é composto por uma série de programas, diretrizes e ações intersetoriais. Como exemplo, no sistema de garantia de direitos, o sistema representa a articulação entre os sistemas educacional, o Sistema de Segurança Pública, o sistema de Justiça, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), além de outras políticas correlatas como a cultura, o esporte e o trabalho, com objetivo de atender o adolescente no cumprimento de medidas socioeducativas.

Assim, tem-se a intersetorialidade como marca deste sistema de atendimento aos adolescentes e com isso a corresponsabilidade pública com a temática, trazendo ainda o para o sistema o poder judiciário e o *parquet*, visando a mais efetiva recuperação, ou reeducação.

A lei do SINASE atribui responsabilidade aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal, devendo as unidades federativas elaborarem seus programas, suas políticas e seus Planos de Atendimento ao adolescente, em consonância com a Lei Federal e a Carta Magna.

Este Sistema dispõe que os “Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos” (art. 8º da Lei do SINASE), reafirmando a garantia do acesso aos direitos sociais constitucionalizados e, por outro lado, determinando a necessidade da atuação das variadas esferas das políticas públicas e sociais. (SANTOS, 2013, p. 3).

Os Planos são fundamentais e o olhar intersetorial para instrumento permite a análise das realidades locais de vários pontos de vista, focado no interesse de proteção e cuidado do adolescente em medida de socioeducação. No entanto não basta somente esta construção, em tese, democrática e multidisciplinar. Pois na ponta, no atendimento direto ao adolescente, as equipes com metodologia interdisciplinar devem estar alinhadas ao previsto na legislação e na garantia de proteção do adolescente, fundado nos princípios constitucionais e nos direitos humanos.

O conceito de ação socioeducativa a que nos referimos neste contexto representa a ação profissional diversificada que incide em diferentes domínios e contextos sócio-institucionais nos quais se oferece ao adolescente que cumpre medida socioeducativa as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social para garantir e promover seus direitos e responsabilidades. Incluem-se especialmente, as estratégias, recursos, técnicas e práticas educativas ou terapêuticas para a formação, apoio, atenção e orientação do adolescente com vistas à sua inserção dentro dos padrões de conduta esperados pela sociedade. (...) O socioeducativo da medida, à luz da nova lei, precisará ser encontrado em indicações formais sobre os direitos individuais ou deverá ser detalhado nos Planos de Atendimento Socioeducativo (Artigo 18) a serem posteriormente elaborados pelas instituições de atendimento. (2012, p. 115-116).

Diante do exposto, torna-se crucial que exista uma harmonia entre os gestores públicos, os operadores do sistema, o sistema de justiça e a legislação, para que o atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa possa de fato estar preparado para retornar ao meio social. O olhar humanizado para este adolescente é função *sine qua non* do SINASE. A Lei prevê no seu artigo 71 “*Todas as entidades de atendimento socioeducativo deverão, em seus respectivos regimentos, realizar a previsão de regime disciplinar*” (Lei 12.594).

No entanto o regimento deve obedecer a determinados princípios elencados pela própria lei quais sejam: a) tipificação explícita das infrações como leves, médias e determinação das correspondentes sanções; b) exigência da instauração formal de processo disciplinar para a aplicação de qualquer sanção, garantidos a ampla defesa e o contraditório; c) obrigatoriedade de audiência do socioeducando nos casos em que seja necessária a instauração de processo disciplinar; d) sanção de duração determinada; e) enumeração das causas ou circunstâncias que eximam, atenuem ou agravem a sanção a ser imposta ao socioeducando, bem como os requisitos para a extinção dessas; f)

enumeração explícita das garantias de defesa; g) garantia de solicitação e rito de apreciação dos recursos cabíveis; h) apuração da falta disciplinar por comissão composta por, no mínimo, 3 (três) integrantes, sendo 1 (um), obrigatoriamente, oriundo da equipe técnica.

Denota-se dos princípios acima, o fiel cumprimento do princípio da tipicidade (inclusive identificando previamente a graduação da falta); o princípio da ampla defesa e do contraditório, princípio do devido processo legal; princípio da presunção de inocência; princípio da proporcionalidade e outros. Ainda, é possível prever outros meios de resolução dos conflitos com caráter mais pedagógico.

Nesse ínterim, a lei do SINASE prevê um Plano Individual de Atendimento (PIA) que, além de atender a todos os princípios existentes na legislação, deve servir como um instrumento de planejamento, registro e gestão das atividades que o adolescente em cumprimento de medida deve realizar. Esse Plano Individual de Atendimento (PIA) deve prever a participação dos pais e responsáveis no processo de reeducação deste adolescente.

O PIA será elaborado sob a responsabilidade a equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável.

Constarão do plano individual, no mínimo: os resultados da avaliação interdisciplinar; os objetivos declarados pelo adolescente; a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; atividades de integração e apoio à família; formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e as medidas específicas de atenção à sua saúde. (LEMOS, 2013, p.9).

O PIA é o instrumento que permite monitorar ao desenvolvimento do adolescente e também o cumprimento, por parte da instituição das previsões legais, no plano ainda deve constar as atividades que o adolescente pode participar, o programa mais adequado para o cumprimento da medida, a fixação de metas das atividades externas. Assim, cria-se um histórico pormenorizado do adolescente o que é essencial para seu processo e sua reinserção social.

Após o cumprimento, no caso de medida de internamento, é fundamental os municípios possuírem suas redes de proteção fortalecidas e devidamente capacitadas

para evitar a revitimização. Incumbe ao município o papel final de proteção e reinserção social, inclusive analisando o meio em que o adolescente retorna.

Entende-se, por todo o exposto, que a Legislação do SINASE trata-se de uma lei progressista que visa a recuperação do adolescente que cumpre medidas de socioeducação, as garantias principiológicas estão em consonância com as previsões legais que tratam da proteção da criança, adolescente e do adolescente/jovem. Contudo, adotando a linha teórica até aqui trabalhada, questões como a seletividade do poder judiciário e do poder de polícia, o discurso criminalizador, o retributivismo, o direcionamento típico-criminal, e a criminalização de raça, de classe, de marginalização social, de ausência acesso às políticas públicas não será resolvida com esta legislação que vem para dar uma resposta posterior às causas dos problemas.

Cabe, neste capítulo, trazer um método para a resolução de conflitos diferente do método penalizador com restrição de liberdade, pois se demonstrou ao longo da história social ser inapropriado, violento, desumano e que nunca cumpriu a função social da ressocialização, razão pela qual foi criado.

Nesse sentido, visando soluções mais humanas e pedagógicas para os conflitos, apontam-se os estudos e as experiências das práticas restaurativas como meio de resolver o fenômeno da criminalidade.

#### **5.1.4. O SINASE e a Justiça Restaurativa como alternativa para o fim da restrição de liberdade para Adolescentes em Conflito com a Lei.**

Como exposto no início do tópico, o Canadá tem a justiça restaurativa como referência para o atendimento ao público infante-juvenil, como este trabalho possui como proposta demonstrar as políticas de proteção dos adolescentes/jovens. Aponta-se o abolicionismo e a Justiça Restaurativa como hipótese para a resolução dos conflitos envolvendo os adolescentes no Brasil.

Esta hipótese é possível atendendo aos preceitos constantes no ECA e na Lei do SINASE. Poder-se-ia, desta forma, pensar na modalidade restaurativa para atender os casos em que os adolescentes conflitam com a lei, impedindo ou minimizando de

sobremaneira, a restrição de liberdade nessa fase tão importante da construção da personalidade.

A metodologia restaurativa possui muito mais significado pedagógico que a violação da liberdade pelo estado, assim aponta Muniz (2016),

Embora o sistema de socioeducação, legalmente, procure atender à Proteção Integral do adolescente, o que, por sua vez, poderia vir a diminuir as situações de vulnerabilidade social dele, a realidade tem mostrado uma perspectiva bastante destoante disso. Em sua maioria, os adolescentes que passam pelo cumprimento de uma medida socioeducativa, em especial a medida de internação, não mudam a trajetória de suas vidas, as quais são marcadas por novas medidas socioeducativas, pela entrada no sistema penal adulto - quando atingem a maioridade penal -, ou ainda pelas mortes violentas que têm exterminado a juventude brasileira.

Sobre isso, vale ressaltar que, no modelo tradicional de socioeducação, é nula a participação do adolescente na decisão sobre a medida socioeducativa que irá receber. Além disso, a responsabilidade sobre o ato infracional cometido recai, inteiramente, sobre o adolescente, uma vez que o modelo tradicional de justiça, balizado na punição-retribuição, tem como alvo, apenas, o indivíduo “desviante”. Nestas condições, não é surpresa tomar conhecimento das situações alarmantes de reincidência entre essa população. Por mais que a proposta tenha um viés pedagógico, a forma como ela é aplicada - sendo uma imposição - dificulta para o adolescente a compreensão dessa lógica protetiva. (MUNIZ, 2016, p. 374).

Permitir que o adolescente participe da análise das suas ações e possa ser confrontado, a partir de visões diferentes sobre o ato cometido, possibilita uma relação de aprendizagem.

Ademais, os princípios da lei nº 12.594 (Lei do SINASE), previstos no artigo 35 enfatizam o caráter pedagógico; a responsabilização do adolescente dos atos praticados buscando a reparação; a integração social do adolescente; um plano individual de atendimento; medida de privação de liberdade ou restrição de direitos.

A partir os princípios supracitados aliados à doutrina da proteção integral, à participação da família no processo socioeducativo e, aos princípios, da mínima intervenção e da revisibilidade da medida socioeducativa a qualquer momento, efetiva-se o caráter pedagógico, diferenciando-se da lógica retributiva do discurso penalizador do sistema penitenciário.

Em que pese esta expectativa progressista, as medidas de socioeducação ainda sofrem influência da lei de execução penal, principalmente pela falta de capacitação de

profissionais do sistema de justiça e pelos constantes discursos criminalizadores propagados pela mídia e por parte do corpo político brasileiro.

Diante da perspectiva demonstrada, cabe o trabalho restaurativo com os adolescentes e adolescentes/jovens que incorreram em infração legal em dois momentos, logo após o ato infracional, no sentido de se pensar numa perspectiva abolicionista e evitar a medida socioeducativa de privação de liberdade, ou então, dentro do sistema socioeducativo, como forma de inserir como processo necessário do PIA, possibilitando uma prática educativa mais efetiva e a diminuição quase que absoluta da restrição da liberdade.

Para o adolescente a responsabilidade diante da Justiça Restaurativa se efetiva no momento em que é reconhecida a autoria e que houve uma ação volitiva para que ocorresse o fato, com isso, o adolescente é capaz de entender o dano da sua ação à vítima, à comunidade, à família, e compromete-se em reparar de alguma forma o dano causado. Em muitos momentos chegar-se-á a uma dupla responsabilidade, a do adolescente em relação à vítima e a comunidade, mas também, da sociedade em relação a este adolescente.

O crime significa um agravo à vítima, mas poderá também ser um agravo ao ofensor. Muitos crimes nascem de violações. Muitos ofensores foram vítimas de abusos na infância e carecem das habilidades e formação que possibilitariam um emprego e uma vida significativa. Muitos buscam validação e empoderamento. Para eles o crime é uma forma de gritar por socorro e afirmar sua condição de pessoa. Em parte, prejudicam os outros porque foram prejudicados. E não raro são prejudicados ainda mais pelo sistema judicial. Tal dimensão nasce, em certa medida, de outras questões da justiça retributiva (...).

Em seu cerne o crime é, portanto, uma violação cometida contra outra pessoa por um indivíduo que, por sua vez, também pode ter sido vítima de violações. Trata-se de uma violação do justo relacionamento que deveria existir entre indivíduos. O crime tem ainda uma dimensão social maior. De fato, os efeitos do crime reverberam, como ondas, afetando muitos outros indivíduos. A sociedade é uma parte interessada no resultado, e, portanto, tem um papel a desempenhar. Não obstante, essa dimensão social não deveria ser o ponto inicial do processo. O crime não é primeiramente uma ofensa contra a sociedade, muito menos contra o estado. Ele é em primeiro lugar uma ofensa contra as pessoas, e é delas que se deve partir. (ZEHR, 2008, p.10).

Assim, efetivada a prática restaurativa ter-se-á uma ação mais humanizada de trabalho reeducação do adolescente em conflito com a lei, a vítima participará do processo restaurativo e será possível, a partir de uma escuta privilegiada, valorizar a

figura de um sujeito em formação do outro lado, um adolescente que pelas razões que poderão ser expostas no processo, apontar quais foram os fatores que levaram ao resultado infracional.

O adolescente, nesse processo, é levado, por intermédio do diálogo, a ouvir a vítima e as pessoas que participam da ação, assim como é um método de autoanálise na frente dos outros, podendo perceber todas as expressões que receberá quando relatar os motivos de seu ato. Ainda no processo, pugna-se pela cultura de paz, da não violência diante da restauração das relações, o que garante a sustentabilidade dos acordos e uma reparação do dano à vítima pelo adolescente.

Ante as considerações expostas, observadas as legislações atinentes às crianças e adolescentes no Brasil, destacando a Constituição da República, o ECA e a Lei do SINASE, não se vislumbra incompatibilidade de utilização da Justiça Restaurativa para os adolescentes em conflito com a Lei. Desta feita, entende-se a justiça restaurativa como uma solução abolicionista mais adequada para a tratativa com os adolescentes brasileiros que as medidas de internamento e semi-liberdade. Por outro lado, em relação aos adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa, é possível a metodologia restaurativa também, através da consagração principiológica do SINASE, para que, através deste modelo de justiça o adolescente possa ter garantida sua reeducação, sua liberdade, ter trabalhado e resignificado suas ações conflituosas, de forma crítica, pedagógica e dialógica.

## 5.2. AS CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS DA ADOLESCÊNCIA JUVENIL

Neste subtópico, derradeiro, trata-se da situação dos adolescentes de 15 a 17 anos em relação às políticas educacionais e também dentro do sistema de socioeducação, pois é neste recorte que se encontra o gargalo educacional e o discurso repressivo estatal que pode representar um retrocesso e uma violação aos direitos dos adolescentes/jovens.

Nesta idade e nesta modalidade de ensino encontra-se o antagonismo educacional, que advém do histórico da educação excludentes brasileira, da

desigualdade social, da falta de priorização da educação para todos e da mudança de paradigma que o Brasil vive a partir da aprovação da Emenda Constitucional 59/2009.

### **5.2.1. Adolescente\Jovem e o gargalo educacional dos 15 aos 17 anos.**

Encontra-se na educação e, especialmente, neste recorte de 15 a 17 anos o maior desafio apresentado ao longo deste estudo, pois é neste público que está o denominado gargalo educacional.

Desde 2009, com a obrigatoriedade da educação para todos que possuem entre 04 e 17 anos, o Brasil ganhou a oportunidade de interferir nas violências sociais. Não se trata de uma pretensão de direitos o fato da Constituição da República apontar como obrigatória a educação. Significa que nenhum jovem/adolescente pode estar fora da escola, sob pena de responsabilização dos familiares e do Estado e, cabe aos órgãos fiscalizadores, utilizar de todos os meios legalmente possíveis para atender esta demanda.

Com essa alteração legislativa foi preciso romper com uma cultura do trabalho precoce e do caráter optativo do ensino médio. Um primeiro passo para que a educação possa cumprir sua função social é conseguir inserir todos estes adolescentes/jovens nas salas de aula e implementar políticas públicas que garantam a permanência e a qualidade.

Nos tópicos acima restou claro que parte destes jovens que são impedidos ou que, por não se identificarem ou por outras questões sociais e abandonam a escola, acabam integrando o número dos adolescentes internados no sistema de socioeducação. Esta realidade conversa muito de perto com o abandono escolar, com a desigualdade social, com o preconceito racial e com as relações tentadoras do lucro fácil. A educação é a principal política capaz de transformar esta realidade e permitir maior igualdade social é a educação.

Portanto, aponta-se o fortalecimento das políticas educacionais como caminho para a diminuição das desigualdades e da criminalidade. Cabe aos gestores e aos atores

educacionais levantarem esta bandeira, pois sem isso, a sociedade só reproduzirá mais injustiça e violência sistêmica.

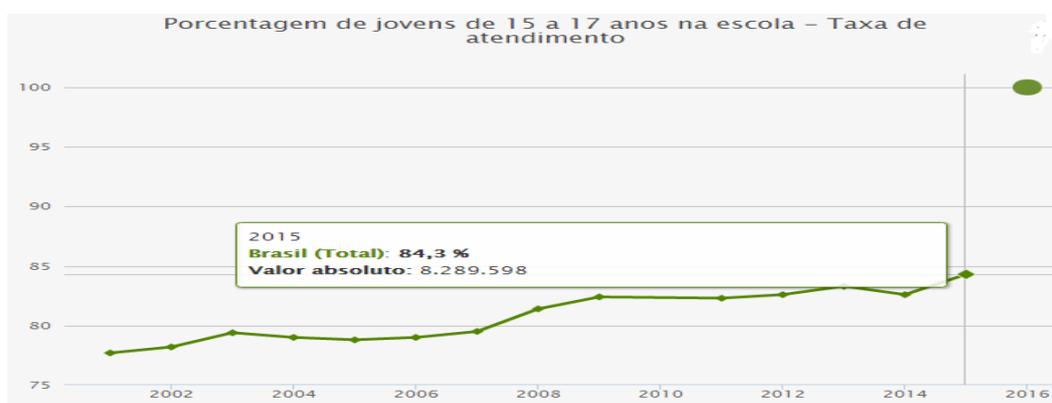
Diante disto, passa-se a análise do quadro educacional para estes adolescentes/jovens.

#### 5.2.1.1. Adolescentes/jovens entre 15 e 17 anos na escola e fora dela

É inegável que o Estado Brasileiro, principalmente nesta última década, deu um salto de qualidade educacional, o que representa um caminho possível e necessário para que possamos atender as necessidades da sociedade brasileira e dos futuros estudantes que ingressarão no sistema escolar.

Demonstra-se fundamental analisar o número de jovens entre 15 e 17 anos que estão nas salas de aula para monitorar se o Brasil está cumprindo com a lei pátria e com este motivante desafio.

#### **Quadro 51 – Estudantes de 15 a 17 anos**



FONTE: OBSERVATÓRIO DO PNE/INEP

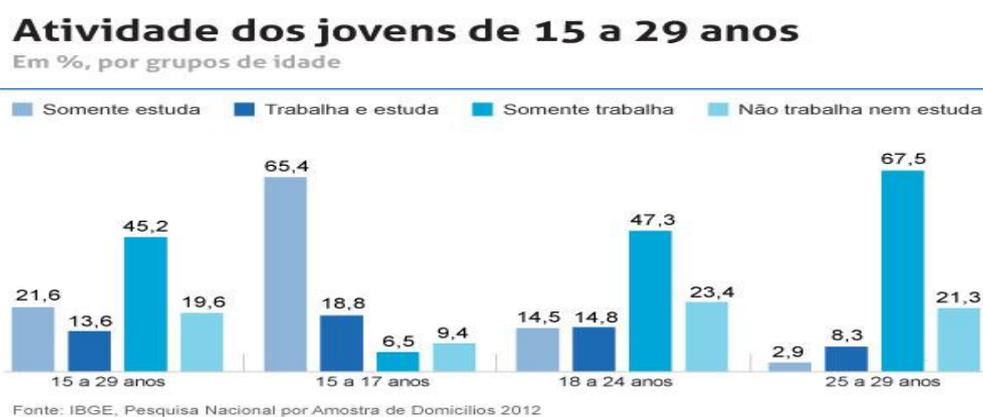
O gráfico apresentado demonstra que 84,3% dos adolescentes/jovens está estudando, isso significa dizer que estão inseridos no ensino fundamental ou no ensino médio, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Preocupantes 15,7% da população de 15 a 17 anos está fora da escola e, provavelmente representa aqueles que possuem maior dificuldade social para se

manterem estudando. Outros números referentes a este recorte etário demonstram avanços ainda mais significativos.

A relação de estudo e trabalho é uma marca desta etapa da vida, mais de 25% dos adolescentes trabalham e cerca parte destes abandonam a vida escolar e acabam focando somente na vida profissional.

### **Quadro 52 – Juventude inserida e excluída da escola e do trabalho**



O fato da lei disciplinar a obrigatoriedade do ciclo educacional dos 04 aos 17 reflete na pretensão de que o jovem com 18 anos tenha finalizado a educação básica, que é compreendida no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Assim, o ideal é que o adolescente/jovem de 17 esteja cursando o último ano do ensino médio. Entretanto esta é uma realidade ainda mais difícil do que a tratada até o momento de garantir o jovem até os 17 anos estudando.

Percebe-se do gráfico acima que mais de 25% dos jovens de 15 a 17 anos está trabalhando e, destes, 6,5% somente trabalhando, justificado por razões econômicas de subsistência familiar. Assim, o trabalho pode ter sido uma das causas, ou a principal causa, do abandono escolar. Esta é uma situação inadmissível nesta fase, visto que a educação é obrigatória.

Cabe, ainda, a consideração de uma necessária sanção, convertida em punição pecuniária ao empregador que permite que o jovem em idade escolar trabalhe e não frequente as salas de aula, acrescentadas de uma medida pedagógica crítica.

Número mais preocupante é dos quase 10% que não se encontra nem estudando e nem trabalhando. É necessário conseguir chegar a este público e fomentar o retorno às

salas de aula de maneira a identificar para este sujeito a importância da educação como meio de transformação da sua vida.

Destarte, aponta-se aqui a importância de caracterizar: Quem é este público que não está inserido no sistema de ensino? Quais os motivos que os impedem de estar estudando? Qual o perfil social deste recorte etário? Como está a situação dos 84,3% que frequentam a escola? Quanto deste percentual está matriculado de acordo com a idade de referência? A educação para este adolescente/jovem garante a sua permanência? Trata-se de uma educação de qualidade como determina a legislação pátria?

Fato que existe um déficit educacional para o público em análise, toda a estruturação deste capítulo educacional permite analisar o porquê isto existe, desde fatores históricos das diversas rupturas democráticas que não permitiram que o Brasil consolidasse sua educação de qualidade para todos e todas, até questões como a criminalização da juventude brasileira. Toda esta análise se intersecciona neste momento do trabalho, em que se analisa a situação deste público de 15 a 17 anos e as estratégias educacionais para garantir seus direitos, fulcrados no princípio da dignidade da pessoa humana, no garantismo e no fortalecimento da educação como política que combate a exclusão social, as desigualdades sociais e a criminalidade. CURY (2002) aponta a educação como este caminho de garantia de melhorias sociais,

num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. (CURY, 2002, p. 246).

O pensamento de Cury condiz com o momento político social do país, uma época em que diversas transformações recaem sobre a população brasileira, direitos conquistados são relativizados e existe uma grave ameaça à continuidade dos avanços das políticas educacionais. A educação é, e não pode deixar de ser, a prioridade

absoluta, mesmo em momentos de crises financeiras locais e mundiais. Trata-se de um compromisso do país para com seu futuro.

As realidades desiguais do Brasil e a perversa distribuição de renda são reflexos diretos da falta de investimento histórico na educação e nenhuma outra política tem a amplitude e a possibilidade de transformação social que a educação possui. Por isto, este trabalho mira a garantia de direitos desta população que, até pouco tempo atrás, estava relativizada pelas políticas educacionais, maltratada pela política de proteção da criança e do adolescente e invisibilizada no tocante às políticas de juventude, que tardiamente foram impulsionadas no Brasil. Este limbo jurídico-administrativo foi responsável por, aos poucos, criminalizar a população de 15 a 17 anos, através do discurso conservador, fácil e irresponsável dos gestores, dos políticos e dos grupos econômicos que defendem a minoria abastada e que exercem o controle do capital.

### **5.2.2. Principais Desafios no Ensino Fundamental no Atendimento do Adolescente/Jovem de 15 a 17 anos.**

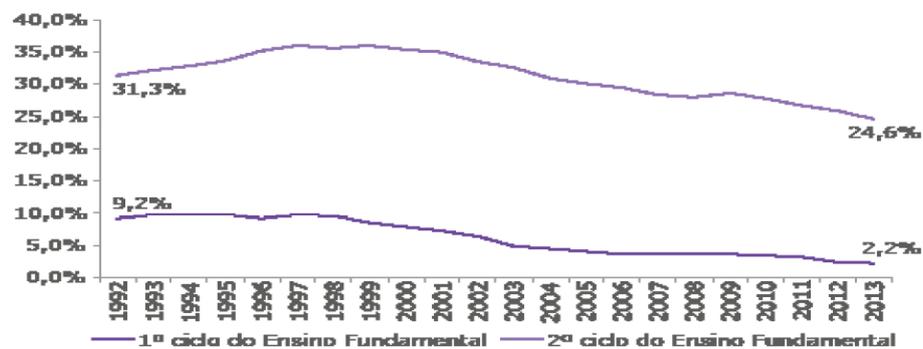
O ensino fundamental ainda é um gargalo no sistema educacional, por mais que a educação brasileira tenha avançado e recuperado parte da sua dívida social, com um melhor acesso dos brasileiros à escola, a questão da permanência e da qualidade de ensino ainda deixam a desejar.

Tendo como foco deste estudo a idade de 15 a 17 anos o fato mais marcante nas análises do sistema apontará para uma ausência deste público no ensino médio. Trata-se de adolescentes/jovens invisibilizados e marginalizados e que até pouco tempo atrás (emenda constitucional 59/2009) nem a obrigatoriedade e, muito menos o direito, eram-lhes assegurados.

Percebe-se pelas pesquisas que um número expressivo de jovens entre 15 e 17 anos estão cursando o ensino fundamental, quando o ideal era com 15 anos ingressar no ensino médio para poder concluí-lo com 17 anos. Esta superação da defasagem do tripé educacional (acesso, permanência e qualidade) é um dos grandes desafios expostos para a educação.

### **Quadro 53 – Adolescentes/jovens no Ensino Fundamental**

**Gráfico 8:** Jovens de 15 a 17 anos que frequentam o fundamental, segundo ciclo



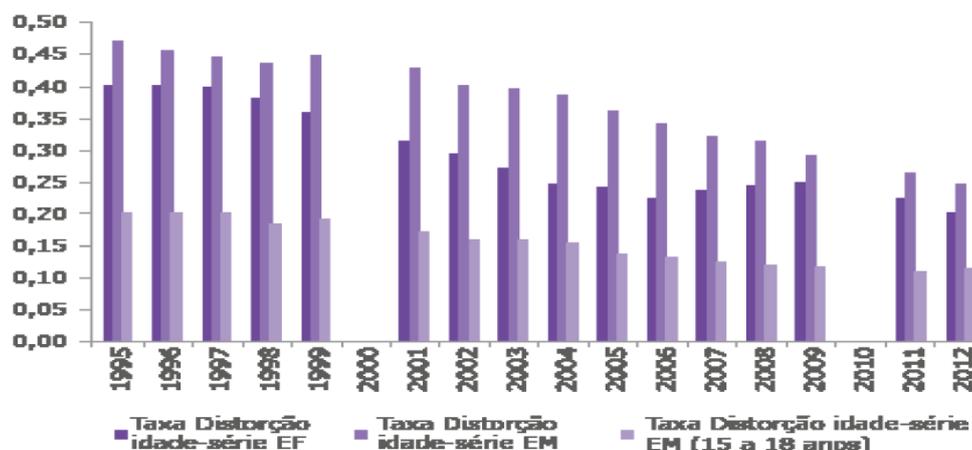
Fontes: IPEA, PNAD/IBGE.

Diante dos números identifica-se que mais de um quarto dos jovens entre 15 a 17 anos está no ensino fundamental, conforme os dados apresentados pelo IPEA e IBGE, sendo este número bem inferior que os mais de 40% que estavam no nível fundamental há duas décadas.

Mesmo com este avanço, o número de 26,8% é um número alto e representa um grande desafio, uma vez que a defasagem é uma das razões de abandono escolar e falta de identificação com os estudos. A distorção ou defasagem é apresentada no gráfico do IPEA/IBGE.

### **Quadro 54 – Taxa de distorção idade/ano 15 a 18 ANOS**

**Gráfico 11:** Taxa de distorção idade/série (em %)



FORNTE: IPEA/INEP

Obviamente as maiores taxas de distorção estão no Ensino Médio, pois muitos jovens obrigam-se a ingressar precocemente no mercado de trabalho ou não se identificam como o modelo educacional, fato que implica numa desconstrução cultural histórica para ser superada.

Chama-se de gargalo devido, principalmente, à distorção apresentada. As estatísticas para o Ensino Médio não são boas, os estudantes correspondentes à etapa média de ensino trazem as mazelas do ensino fundamental.

Tendo em vista que mais de 25% dos jovens se encontram na fase fundamental, automaticamente, se este número fosse menor, maior o número de alunos que estariam cursando o ensino médio e, conseqüentemente, maior identificação com a escola, com o ensino. Motivado, o estudante, permaneceria mais na etapa média.

Portanto é fundamental que se superem as dificuldades existentes na etapa fundamental, responsável pela manutenção mais de ¼ dos jovens com idade superior àquela etapa, para atender à demanda constitucional que pugna pela ampliação e qualificação da educação para todos e todas.

A garantia desta obrigatoriedade do adolescente/jovem na escola e a luta pelo seu lugar no Ensino Médio não é simples, implica em olhar o sistema educacional como um todo e, admitir que as mazelas de escolaridade situam-se no processo, em especial no Ensino Fundamental de qualidade.

Segundo dados da Comunidade Educativa - CEDAC de 2013, no portal do Observatório do Plano Nacional de Educação, sobre a meta do Ensino Fundamental, existem uma série de dificuldades a serem superadas e afirma,

para que essa meta de fato seja alcançada, será necessária a articulação entre os diferentes segmentos educacionais e atenção redobrada nos ciclos finais do Ensino Fundamental. Ajustar o currículo garantindo uma base comum, instituir grupos de apoio aos alunos com dificuldades ao longo do ano escolar e não somente nos períodos de recuperação de notas, investir na formação continuada dos professores em contexto de trabalho para que mudem a relação dos alunos com o conhecimento, bem como na formação de coordenadores pedagógicos para que assumam seu papel de formadores de professores e o fortalecimento da formação de gestores escolares e equipes de secretaria, para que possam acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, são medidas que podem trazer diferenças nos resultados desta meta no prazo de dez anos. (CEDAC, 2013).

Na perspectiva otimista de melhoria da educação brasileira é necessário que este adolescente/jovem de 15 a 17 anos seja acolhido e tratado de acordo com suas peculiaridades sociais e multiculturais.

Aprende-se com CANDAU (2008) que é necessário um processo de desconstrução, para se lidar com o processo educacional intercultural precisa-se adentrar ao universo de preconceitos e discriminações que estão inseridos nas relações sociais, assim, é necessário realizar um processo de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos implícito no imaginário popular. O adolescente/jovem inserido no ensino fundamental deve ter garantido o respeito a sua particularidade de desenvolvimento, mesmo que numa etapa anterior do processo pedagógico.

Portanto, o jovem que está inserido nesta distorção idade/ano precisa ter o apoio e o tratamento adequado para prosseguir nos estudos e atingir o patamar de conclusão, com sucesso, tanto da educação fundamental como do ensino médio, podendo assim, ter o pleno desenvolvimento.

### **5.2.3. Universalização do acesso, permanência e qualidade no Ensino Médio - um passo para a diminuição da criminalidade e da cultura penalizadora.**

O Ensino Médio não foi inserido culturalmente na sociedade brasileira como uma perspectiva almejada pela grande maioria dos jovens, muito desse fato se deve a não obrigatoriedade de frequentá-lo e a sua falta de identidade e significado social. É comum e necessário para a realidade do país que o jovem ao concluir o ensino fundamental ingresse no mundo de trabalho, quando não antes.

a questão central recai sobre os jovens oriundos de camadas sociais mais pobres, para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural e sua experiência familiar, onde esses jovens nem sempre são cobrados por não darem continuidades aos estudos. Para estes jovens a realização dos objetivos modernos e democráticos da educação é limitado pelos empecilhos imposto por suas origens sociais, aliados às desigualdades de oportunidades. (TAVARES, CASTRO, 2016, p. 241).

É no Ensino Médio e na correção idade/ano que se encontram as principais respostas de superação das dificuldades históricas sociais e culturais das juventudes brasileiras.

A história demonstra duas realidades distintas: uma elitizada, marcada pelo caminho para o ensino superior e reconhecida como um lugar seletivo da sociedade brasileira, a outra de caráter profissional destinada à população trabalhadora objetivando a qualificação e certificação para o mundo do trabalho.

A escola secundária, por sua vez, não foi amplamente preparada para atender estes jovens e as desigualdades implícitas nas juventudes brasileiras, ou seja, trata-se de um quadro caótico de atendimento escolar.

Tratar o campo educacional a partir das desigualdades sociais, considerando que o sistema escolar, historicamente, não foi estruturado para atender as diversidades, pode ajudar na compreensão dos processos escolares vividos por esse expressivo grupo marcado por trajetórias acidentadas. Com a universalização do acesso, ou seja, quando a escola de massa se empenha em oferecer condições iguais de oportunidades de ingresso, a seleção não é mais feita no acesso à escola, mas no seu interior, na trajetória educacional, ganhando destaque novas práticas: o desempenho individual, a competição, o chamado fracasso escolar. Resgatando os paradigmas que marcaram as análises sobre a escola e o desempenho escolar nas últimas décadas, por muito tempo, se lutou pela oferta igual, na crença de que, consequentemente, se pudesse produzir igualdade. (ANDRADE, FARAH, 2007, p.57).

Fazer o enfrentamento da reversão do desenho educacional para os jovens brasileiros implica em repensar de maneira estruturante as políticas públicas educacionais visando a igualdade social e as possibilidades de transformação de um mundo injusto.

Além da dificuldade do acesso na época adequada, o Ensino Médio carece de políticas que atendam a permanência dos jovens, pois é comum o abandono escolar de parte dos estudantes frente às pressões do trabalho, da falta de identificação, da constituição precoce de família e do apelo de outras atividades sociais e culturais que

tragam satisfação imediata. Aliada à falta de projeto de vida, de país e de mundo trabalhada pela escola e pelo próprio jovem.

Embora o Brasil tenha experimentado uma mobilidade educacional expressiva nas últimas décadas com sucessivas gerações mais jovens mais escolarizadas que seus pais, ainda há uma preservação significativa de desigualdades, tanto vertical, quanto horizontal. Mesmo os jovens que experimentam essa mobilidade encontram muitas dificuldades para compreender o sentido de vida escolar e pensar no mundo do trabalho a partir da escola. Frente a esse quadro, considerar os tempos, as disritmias, as fases da vida, as transições e as singularidades das biografias, é fundamental para compreendermos os sentidos que os jovens atribuem à sua escolarização. (CASTRO, TAVARES, 2016, p. 241).

Os estudos a seguir demonstram esta dificuldade após a mobilidade educacional, o abandono escolar, forçado ou não, a falta de identificação etária daqueles que cursam este período educacional com o conteúdo programático, as reprovações, o mercado de trabalho e as desigualdades sociais, culturais e econômicas brasileiras, refletem diretamente nesta problemática que precisa ser enfrentada e superada. Nesse sentido o abandono escolar é o primeiro desafio a ser encarado.

### **Quadro 55 – Taxa de abandono escolar no Ensino Médio**

**Gráfico 12:** Taxa de abandono no ensino médio (em %)



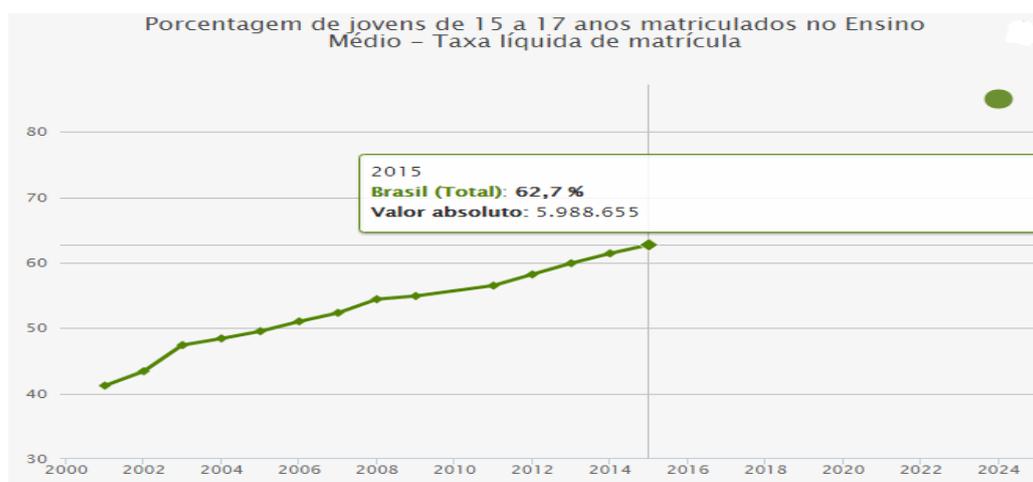
Fonte: INEP.

O ano que representa a maior taxa de abandono é o primeiro do Ensino Médio, no ano de 2007, 16% dos estudantes abandonava os estudos no primeiro ano, percentual que vai diminuindo significativamente nas próximas etapas. No ano de 2012, percebe-se que por volta de 9% dos estudantes abandonou os estudos no ano inicial o que pode ser considerado um resultado significativo.

Mas afinal, qual é o percentual de jovens no ensino médio e o que preconiza o Plano Nacional de Educação sobre esta temática?

O Plano Nacional de Educação em sua terceira meta busca ampliar o acesso no Ensino Médio, aponta que até 2024, 85% dos adolescentes/jovens deve estar matriculados nesta etapa. O dado apresentado pelo Observatório do PNE demonstra, com base nos dados do IBGE/PNAD.

### **Quadro 56 – Adolescentes/jovens no Ensino Médio**



FONTE: OBSERVATÓRIO DO PNE/INEP

A indicação do gráfico aponta para um consistente crescimento no acesso dos jovens ao Ensino Médio representando um crescimento de 20% nos últimos anos, em 2015 o número de pessoas matriculadas no Ensino Médio foi de 62,7% do total de jovens de 15 a 17 anos, o que em número absoluto significa 5.988.655 de adolescentes/jovens na etapa considerada adequada. Adverte-se que pode existir a distorção dentro do próprio Ensino Médio, por exemplo, o fato de alunos de 17 anos estarem cursando o primeiro ano desta etapa.

De qualquer sorte, aponta-se para uma gradativa melhora nos números. O preocupante é que um imenso número de jovens não atingiram este patamar, aproximadamente 3.550.000 jovens/adolescentes. Para este público é necessário fortalecer as políticas inclusivas, adotar ações políticas que garantam a permanência educacional, buscar aqueles que abandonaram a educação, reinseri-los na escola e, principalmente, equalizar a relação destes jovens com o mundo do trabalho.

Destaca-se, ainda, que desde a obrigatoriedade da educação até os 17 anos, em 2009, o aumento foi de 8% no número de jovens matriculados nesta etapa. Para se atingir, em 2024, os 85% de taxa líquida de matrícula será necessário um investimento maior nesta seara, de forma que permita um crescimento anual mais significativo, pois neste ritmo, a meta apontada não se estabelecerá.

É importante, desta feita, realizar uma análise do perfil do público de 15 a 17 que conseguiu acessar o ensino médio e do público que se encontra em outra etapa ou fora da escola.

Diante disto, faz-se imprescindível um novo paradigma para esta escola, absorver este jovem e permitir que ele se identifique com o método, conteúdo e com as relações sociais baseadas nas práticas educacionais.

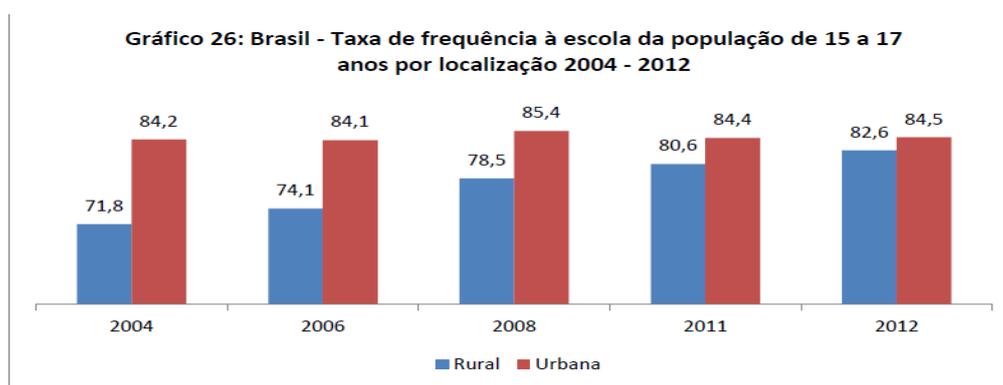
O aspecto excludente do Ensino Médio como se percebe foi construído historicamente e diante de um cenário de educação dirigida para determinados grupos. É interessante constatar que a dualidade desta etapa também faz um recorte social, dos que cursam para atingirem as mais rebuscadas metas educacionais e, assim, diante da meritocracia sistêmica foram os reprodutores das desigualdades, por outro aspecto aqueles que frequentaram um ensino médio mais técnico visavam buscar uma qualificação no desigual mundo do trabalho. Mas, e todos aqueles que não conseguiram adentrar ao ensino médio, coincidência ou não, são aqueles que mais sofreram com a exploração da sociedade desigual e, representam o “perigo abstrato” enraizado nos diplomas penais.

O abandono escolar precoce tem rosto, cor e classe social, trata-se uma boa parte daqueles que são criminalizados pela desigualdade, pelas condições sociais e vítimas de injustiças jurídicas. Pretende-se, pois, identificar quem são estes jovens que não integram a educação brasileira, com intuito de buscar soluções políticas e sociais que possibilitem que estes públicos sejam inseridos no mundo educacional, possam ter acesso à informação e tornarem-se sujeitos emancipados, com poder de crítica social.

#### 5.2.4. Perfil do adolescente/jovem dentro e fora do sistema educacional.

A primeira característica de análise deste adolescente/jovem é a localização deste público, em zona urbana ou rural, e qual seu percentual de acesso à educação.

#### **Quadro 57 – Taxa de Frequência de adolescentes/jovens na escola**



Fonte: IBGE - Pnad 2004 a 2012; Elaborado por MEC/Inep/DEED.

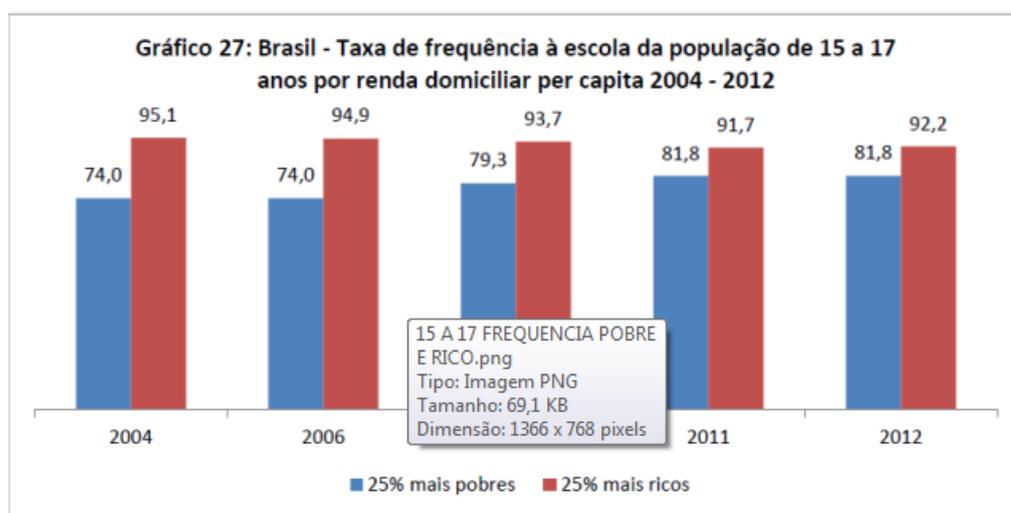
O número de adolescente dos centros urbanos que frequentam a escola é maior que do campo, no entanto, o primeiro se manteve estável desde 2004, apresentando um crescimento continuado. Já, quando analisado o campo, os números apresentam uma variação positiva, em 2004, 71% dos adolescentes desta faixa etária acessava a educação. Em 2012 o número é bem superior, 82,6% dos jovens/adolescentes está matriculado.

Pode-se constatar deste gráfico que um dos grandes motivos ensejadores do aumento de adolescentes de 15 a 17 anos foi a questão do deslocamento aos territórios, permitindo atingir aquele jovem que estava nas regiões mais afastadas, em vezes, trabalhando com a terra desde muito cedo, sem a cultura do estudo e do aperfeiçoamento. São muito significativos estes dados, principalmente num país tão grande quanto o Brasil que possui diversas regiões de difícil acesso.

Além da questão territorial a desigualdade social também é uma marca que garante maior sucesso na educação, ao passo que aqueles que são mais abastados financeiramente conseguem chegar às etapas mais longínquas, a imensa maioria que

integra a base da pirâmide social apresenta maiores dificuldades, que aos poucos vêm sendo superadas pelo modelo de educação que está sendo adotado nos últimos anos.

**Quadro 58 – Taxa de Frequência de adolescentes/jovens na escola por renda familiar per capita**



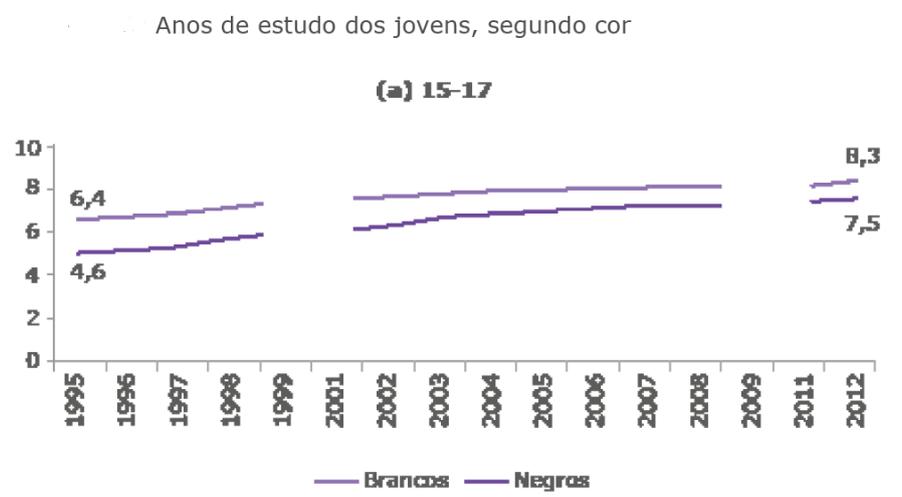
Fonte: IBGE - Pnad 2004 a 2012; Elaborado por MEC/Inep/DEED.

Percebe-se, a partir dos gráficos, que dos 25% dos mais ricos estão muito próximos de atingir a totalidade de frequência às escolas, em que pese o ano de 2011 ter apresentado uma pequena queda de 2004 para 2012, os números permanecem acima dos 90% de frequência.

O público de 15 a 17 anos que integra os 25% mais pobres tinham, em 2004, 74% de frequência, este número foi crescendo aos poucos, em 2011/2012 superou os 80% de frequência, denota-se que a necessidade de investir dobrado na educação de forma que permita que estes quase 20% da população mais pobre que está fora da escola possam acessar os estudos e permanecer nas escolas.

No tocante à questão racial, se analisarmos os anos de estudo dos adolescentes/jovens, o gráfico abaixo aponta:

### **Quadro 59 – Anos de estudo do adolescente/jovem por raça**



FONTE: IPEA PNAD/IBGE

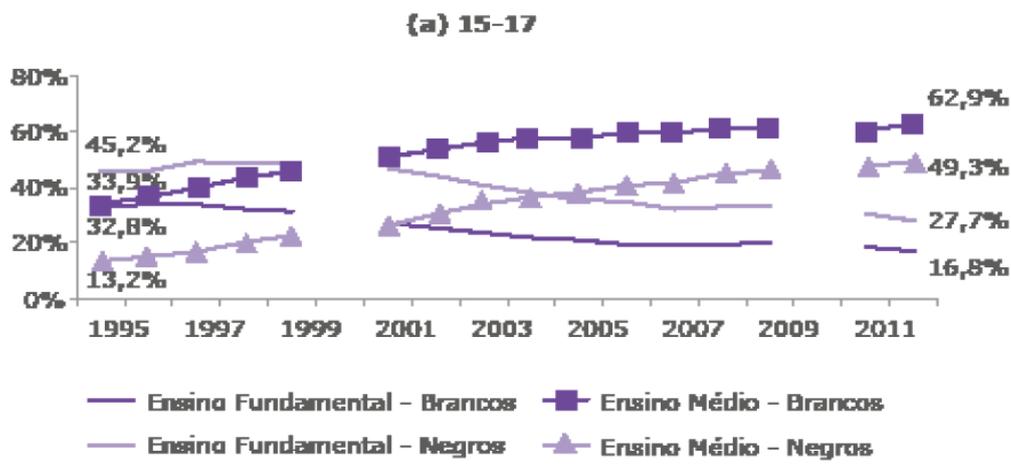
A população branca, em média estuda 8 anos e a negra um ano a menos, ambas obtiveram um crescimento do ano de 1995 para 2012, os negros apontam um crescimento maior, de 3 anos a mais de estudo nestas duas décadas em análise. Já os brancos, cresceram 2 anos no decorrer de 1995 até 2012. Assim percebe-se que o gráfico da desigualdade entre as duas populações estreitou, o que significa um bom resultado na inclusão do negro no sistema educacional, mas com muitos desafios a serem superados.

A Constituição Federal aponta para uma educação mínima no Brasil de 13 anos. Em relação a esta obrigatoriedade o país está longe de atingir o seu objetivo, demonstra-se necessário, praticamente, dobrar os esforços no sentido de propiciar uma educação básica para todos. Um grande desafio em se tratando de um país tão populoso e com tantas mazelas sociais.

O próximo gráfico destaca o percentual de brancos e negros no Ensino Fundamental e Médio, este instrumento permite analisar de maneira mais detalhada a desigualdade social no acesso aos níveis mais longínquos da educação e, também, a desigualdade que é reflexo da história excludente do povo negro no Brasil e, conseqüentemente, nas políticas básicas, neste caso a educacional.

## **Quadro 60 – Adolescente/jovem por etapa de ensino e raça**

Gráfico 60 – Jovens em cada etapa de ensino, segundo cor



Percebe-se que os extremos do gráfico são ocupados pelos brancos, isso não significa dizer que eles são a marca da desigualdade, pois esta encontra-se no centro, onde está a população negra. O branco possui o maior índice de jovens/adolescentes no Ensino Médio, que é a etapa correta para este recorte etário e, por isso, possui a menor população no ensino fundamental.

A população negra, por outro lado, se considerada a sua integralidade que possui de 15 a 17 anos, menos da metade da população, ou praticamente a metade, conseguiu atingir o ensino médio na idade correta e, um pouco mais de  $\frac{1}{4}$  desta população se encontra no Ensino Fundamental.

O que se demonstra positivo nisto, é o crescimento no número de negros de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio dos anos 90 para cá, sendo que no ano de 1995, segundo o estudo do IPEA, PNAD/IBGE, apenas 13% da população negra de 15 a 17 anos conseguia acessar o Ensino Médio.

Ainda, outro dado relevante do gráfico, é o momento em que cada população consegue “cruzar as linhas”, ou seja, possuir a maior parte da sua população na etapa ideal para sua idade, a população branca atingiu este cruzamento no início da década de 90, ao passo que a população negra, somente atingiu este cruzamento no ano de 2004.

Diante do exposto, os dados apresentados demonstram a necessidade de fortalecimento das políticas educacionais de maneira sopesar em cada ação a história

social brasileira, pois, somente com um pensamento crítico e, para todos os humanos, é que será possível atingir o nível educacional desejado e concluir as metas do PNE em tempo adequado.

O país, durante toda a história, não valorizou a educação como um todo, tampouco trabalhou para que ela tivesse um significado emancipatório e fosse universal, por outro lado, o sistema penal funcionou para punir essa população de excluídos. E por mais que pareça genérico, trata-se de algo lógico e sistêmico trata-se de proteção patrimonial, preconceito, manutenção de poder e necessidade de uma sociedade com pouca criticidade e que trabalhe por condições que permitam a manutenção dos lucros.

Não obstante a gravidade dos prejuízos materiais e financeiros quando os recursos (insuficientes) carecem de boa gestão na lógica da aprendizagem de todos, mais relevante é o prejuízo social: a escola abdica de seu potencial emancipatório e transformador, reduzindo sua ação à reprodução e naturalização de uma sociedade desigual, já que a exclusão da escola e o fracasso escolar não por acaso atinge principalmente as camadas populares. Além disso, muito já foi dito sobre os efeitos nocivos da reprovação e do fracasso escolar na autoestima, na formação dos sujeitos, na constituição da subjetividade. Se todos esses aspectos já foram largamente debatidos, discutidos, analisados, por que há tanta resistência em empreender um novo paradigma, assentado no princípio do direito à educação, superando o modelo do merecimento? (MEDEIROS, LIMA, 2014, p.186).

Assim, o que se pretendeu fazer desde o início deste século é resgatar esta dívida histórica e reestruturar o Ensino Médio para o atendimento a toda população brasileira e, buscar diante desta reestruturação, minimizar a exclusão de determinados sujeitos de direitos, resignificando as políticas educacionais, ampliando a obrigatoriedade, garantindo o acesso, a permanência e a qualidade nesta etapa educacional.

Nesse sentido, é importante quando se pretende analisar estruturalmente o Ensino Médio considerar os aspectos de desigualdade e, combatê-los através de políticas de permanência que garantam o sucesso nesta etapa de escolarização. Conforme aponta o PNE em sua meta 03, “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (PNE, 2014). Nesse sentido SPOSITO & GALVÃO (2014).

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para um outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impedidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas a situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo. Aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano – para muitos a última etapa da vida estudantil nos projetos de curto prazo – o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares. Na escola média ocorre, assim, o trabalho, na maioria das vezes dissociado, de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais. (SPOSITO & GALVÃO, 2014, p. 375).

Resta apontar que esse Ensino Médio destinado aos adolescentes/jovens necessita de qualidade. Entende-se por qualidade a conclusão do ensino médio em idade adequada, conforme legislação, com base nas dimensões da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho. Para (CASTRO & TAVARES, 2016),

Os problemas de acesso, permanência, fluxo e conclusão do ensino médio no país, amplamente evidenciados pela literatura científica, justificam a definição de sucesso escolar aqui adotada, qual seja a chegada do aluno ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola durante sua trajetória. Apesar de muitos estudos abordarem o sucesso escolar a partir de categorias de fluxo (como aprovação, reprovação e distorção idade/série) e/ou proficiência (desempenho em testes padronizados) optou-se por caracterizar o sucesso escolar a partir do alcance educacional dos jovens, representado por sua chegada ao terceiro ano do ensino médio. Embora a conclusão do ensino médio seja condição indispensável ao ingresso no ensino superior, além de potencializar melhores oportunidades de mercado de trabalho, as marcantes desigualdades presentes na sociedade brasileira, juntamente com os problemas do próprio sistema educacional, comprometem fortemente as trajetórias escolares dos indivíduos pertencentes a grupos sociais menos favorecidos, não somente no que se refere à conclusão do ensino médio, mas toda a sua escolarização e inserção social. (CASTRO & TAVARES, 2016, p. 242).

Insta, por fim, ressaltar que recentemente foi aprovada uma reforma do ensino médio, que necessitará de olhos atentos para que este modelo não caracterize um retrocesso e seja, ainda, constantemente avaliado no sentido de não perder de vista a ideia de juventudes, pleno desenvolvimento humano integral e capacidade de crítica. Trata-se de uma luta contra a desigualdade histórica do Brasil, para no fim dela, obter-se uma sociedade mais justa, com equidade social, respeitadas as garantias cidadãs e os

direitos humanos de todas e todos, frente às desigualdades inerentes da sociedade contemporânea neoliberal.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta dissertação procurou refletir sobre principais políticas que envolvem de maneira antagônica as juventudes brasileiras e apontar os principais caminhos para o protagonismo juvenil e para a garantia de políticas que atendam as necessidades dos jovens de forma cidadã e preservando seus direitos humanos.

As juventudes no Brasil são marcadas pelas desigualdades, o país possui diversas características regionais, territoriais e culturais que interferem diretamente no modo de ser jovem, logo simbolizam o momento de transição entre o protecionismo legislativo e a responsabilização social pelas suas ações, isto faz com que os poderes pátrios ora atuem para proteger as juventudes e, em outros momentos, para responsabilizá-la pela história excludente que diversos segmentos sociais ultrapassaram.

Ao considerar as políticas de juventude que demonstra o desenvolvimento deste segmento como sujeito de direitos próprios, através do Estatuto da Juventude foi possível resignificar o papel social das juventudes, inserindo-as no cerne das políticas sociais na tentativa de garantir espaço político e voz para este segmento. Nesse sentido faz-se necessário ampliar o protagonismo juvenil nos espaços públicos e privados, como as Conferências e os Conselhos de Juventude que são reflexos desta mudança que permite que o jovem apresente ao poder público suas demandas.

A segurança pública é uma questão central no Brasil quando se trata de juventude que dificilmente foge do discurso político, no entanto, um modelo de segurança que não funciona para todos os cidadãos, mas se evidencia como um sistema excludente que protege algumas castas.

Recentemente atingiu o posto de quarta maior população carcerária do mundo, sendo que o perfil da população carcerária no Brasil é composto, em sua maioria, por jovens, homens, negros, pobres e com baixa instrução.

Os delitos que culminam neste grande número de presos que integram o recorte da juventude são ligados à proteção do patrimônio privado e, não fugindo desta questão de proteção à propriedade, estão os delitos que envolvem substâncias ilícitas e porte de arma, que apresentam, também, números relevantes,

Percebe-se, assim, que o Brasil é um país que prende aqueles que não possuem condições de adquirir patrimônio, devido à desigualdade social e a falta de

oportunidades, como o amplo acesso às políticas sociais, ou ainda, devido à má gestão destas políticas que excluem a população e a coloca numa posição menos favorecida e de constante violência institucional. Ademais, cabe destacar que as prisões brasileiras não cumprem a função social, ou seja, não ressocializam o cidadão ou a cidadã, ao contrário, são instituições de repressão extrema que funcionam de modo a desrespeitar a condição humana e violentam diuturnamente quem está no sistema.

Toda esta violência institucional faz com que a pessoa, ao sair do cárcere, inexistindo políticas sociais de sucesso para o atendimento ao egresso, volte a delinquir e fique à margem da sociedade de capital e formal do trabalho, ou ainda, retorne ao sistema de privação de liberdade.

Ainda, o país possui uma força de segurança militar que encabeça as estatísticas mundiais de morte. A polícia brasileira é uma das que mais mata no mundo, dentre o número de mortos pela polícia 75% das vítimas de são jovens. Percebe-se, ainda, que a maioria das investigações resta infrutífera, mantendo o policial despreparado e violento na proteção do estado, ferindo e tirando a vida de pessoas inocentes e de outras que mereceriam assistência do Estado para serem incluídas na sociedade.

O cárcere e a justiça criminal deveriam se apresentar como a última *ratio*, entretanto, no Brasil é o pilar de projetos para garantir uma pseudo-segurança aos cidadãos. O reflexo deste modelo é o da falha generalizada das políticas públicas, destacam-se a educação, a saúde, a moradia, o trabalho e a assistência social. Quando tais políticas falham ou não se apresentam, muito provavelmente a primeira ação do Estado em expressar o controle desses sujeitos será através do cárcere.

Para combater este modelo aponta-se a educação como principal estratégia de fortalecimento para superar as desigualdades e buscar justiça social. Os números indicam que as pessoas mais instruídas formalmente pouco ocupam espaços no cárcere brasileiro, obviamente não se trata de algo tão simples e lógico, o Brasil é marcado por uma história de exclusão e possui culturalmente características que são de difícil ruptura. A história da educação brasileira é marcada pelas desigualdades, pela educação de uma minoria pertencente às elites e pelo controle eclesiástico do sistema de educação.

No decorrer deste trabalho considera-se que os processos educacionais mais democráticos começaram a aparecer somente em 1930, a partir de um movimento que

entendia que a educação deveria ser disseminada e abarcar diversas classes sociais. Portanto, a história da educação social brasileira é extremamente recente e, ainda, após esta época marcada por diversas rupturas, como períodos de ditaduras e defesas da educação privada.

Pode-se afirmar que nas últimas duas décadas a educação brasileira avançou quanto ao acesso, o que permitiu milhões de brasileiros que não acessavam os bancos escolares ou que não conseguiam atingir determinados patamares fossem inseridos na escola. A obrigatoriedade do ensino foi ampliada e os segmentos menos abastados passaram a permanecer mais tempo nas escolas e, também, atingiram a educação superior.

Mesmo com este modelo que permitiu esta ampliação do acesso e da permanência, ainda é preciso investir na educação para superar a mácula das desigualdades históricas. Demonstrou-se que o acesso e a permanência dos negros, dos mais pobres e dos moradores dos territórios rurais ainda são inferiores aos brancos, ricos e moradores das cidades. É este processo histórico excludente que precisa ser superado através de políticas afirmativas e intersetoriais e a Educação em Direitos Humanos e a Educação Integral com aumento de jornada aparecem como estratégias para atender as distorções históricas e sociais.

O ponto de conflito e antagonismo justamente se encontra quando se analisa os adolescentes/jovens brasileiros, ou seja, aqueles que possuem entre 15 e 17 anos. Neste recorte etário está o antagonismo político e social, pois diante das características etárias, sociais e culturais, este segmento possui ao mesmo tempo a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente e a obrigatoriedade da frequência nas instituições de ensino. Por outro lado, é vítima do trabalho precoce e do cárcere, este, atualmente, nas denominadas unidades de atendimento socioeducativo, porém, com risco de integrarem a população do sistema penitenciário, conforme defendem parte dos parlamentares brasileiros.

O projeto de redução da maioria penal ou de imputabilidade do adolescente/jovem de 15 a 17 anos, como resultado da desigualdade social que possui como vítima os mais pobres, negros e pouco instruídos. Assim a história de desigualdade brasileira ainda produz efeitos devastantes nestas populações que podem, em pleno século XXI, com um sistema de garantia de direitos e de promoção dos

direitos humanos, sofrer com o retrocesso da sociedade, influenciado por uma cultura egoísta, preconceituosa e defensora da concentração de patrimônio.

Percebe-se que este projeto supracitado está na contramão do que preconiza os princípios da educação, as conquistas educacionais que apontam para a inclusão de todos os brasileiros até os 17 anos nas escolas, sendo que para eles deve-se garantir o amplo acesso, permanência e qualidade educacional. O adolescente deve ter direito e prioridade no acesso às políticas educacionais, de saúde e de assistência. A simples exclusão dos adolescentes e sua pré-morte dentro de um sistema falido que não cumpre, e nem poderia cumprir, a sua função social é um grave atentado aos direitos humanos das juventudes e um atentado ao futuro destes jovens e do país em que vivem.

Há claramente dois projetos distintos para este segmento, um que pretende fortalecer as políticas educacionais através dos instrumentos legais e das recentes conquistas para garantir às juventudes maiores possibilidades de enfrentar as desigualdades contemporâneas e atingirem a emancipação social com poder de crítica. E o fortalecimento das políticas educacionais que significa melhorar a justiça social e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de igualdade de direitos, deveres e oportunidades. Por outro lado, deve-se rechaçar o discurso conservador e violador de direitos da redução da maioria penal, no sentido de defender os direitos das juventudes brasileiras.

A partir das discussões surgem possibilidades para o enfrentamento das demandas violadoras de direitos apresentadas neste trabalho, que estão divididos em eixos.

### **Política de Juventude**

– Fortalecimento dos espaços democráticos participativos dos jovens para que as pautas de juventudes sejam levadas, deliberadas e tornem-se políticas públicas para o segmento;

– Estratégias de protagonismo juvenil com maior participação ativa nos espaços públicos e nas instituições de ensino, despertando a criticidade e levando as experiências das juventudes.

### **Sistema de segurança – Penitenciárias e Cadeias Públicas**

– Adote-se a visão da criminologia crítica e trabalhe com métodos diversos de um sistema de restrição de liberdade que não cumpre a função social e reflete-se como instrumento de violência, tortura e violação de direitos;

– Adote-se o abolicionismo penal ou, ao menos, o direito penal mínimo, visando trabalhar os delitos sociais de forma dialógica, pedagógica e humana, realizando a crítica social e reconhecendo a história de exclusão que o Brasil enfrentou;

– Como método para atender as infrações penais a Justiça Restaurativa aparece como um modelo que faz com que a vítima participe do processo e o acusado possa se manifestar e compreender o seu erro. Assim, busca-se através de metodologias específicas estabelecer um diálogo e uma resposta significativa e pedagógica ao ofensor;

### **Sistema Educacional**

– Garantir o cumprimento da legislação e adotar as estratégias previstas no Plano Nacional de Educação para ampliar o acesso, a permanência e a qualidade na educação pública;

– Enfrentar as desigualdades sociais, fortalecendo as estratégias de acesso e permanência dos mais pobres, negros, moradores de zonas rurais, indígenas, faxinalenses, quilombolas, pescadores e outras comunidades tradicionais, visando atingir as metas educacionais e cumprir o preconizado na lei;

– Reconstruir o currículo a partir de uma concepção inclusiva que possibilite significar a vida dos estudantes;

– Ampliar o acesso à Universidade e implementar políticas afirmativas para aqueles que historicamente foram excluídos desta etapa de ensino.

### **Estratégias e diretrizes para o adolescente/jovem de 15 a 17 anos.**

– Garantir, conforme prevê a legislação, prioridade absoluta no acesso às políticas sociais;

– Permitir a participação dos adolescentes/jovens em espaços deliberativos de democracia participativa, visando tornar este segmento protagonista de suas lutas sociais;

– Garantir o cumprimento do ECA no que diz respeito à proteção dos adolescentes e, no tocante a restrição de liberdade, atuar respeitando os ditames da Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE;

– Adotar estratégias de defesa, garantia e proteção aos direitos humanos, permitindo uma interpretação humanista das penas para os adolescentes. Desta forma, implementar medidas dialógicas ao invés da restrição de liberdade, como a possível interpretação do preconizado pelo SINASE em conjunto com a Justiça Restaurativa. Desta feita o adolescente não é violado em sua liberdade e permite-se uma construção pedagógica de sua pena e responsabilização, garantindo um caráter mais humanista em sua prestação de contrapartida por ato infracional;

– Fomentar uma política de aproveitamento escolar para que impeça que o adolescente/jovem seja retido e, com isso, diminua-se o número de distorção idade/ano no Brasil;

– Ampliar o acesso para o adolescente, em idade certa e, adotar métodos estratégicos que garantam a permanência dos estudantes. Assim como, trabalhar conteúdos que façam parte do cotidiano do estudante para que haja significado no aprendizado e o aluno seja um sujeito ativo no processo de educação;

– Garantir a educação em direitos humanos com vista a igualdade, baseado no respeito ao outro e no aprendizado a partir das diferenças;

– Implementar a educação integral e integrada de forma absoluta na educação pública, para que a formação escolar cumpra este papel social emancipatório e, ainda, permita ao estudante experimentar as experiências sociais, dentro ou fora da escola, através de outras linguagens e práticas que não as propedêuticas. Resignificar a humanização dos sujeitos excluídos e adequar aos seus tempos sociais, através do tempo escolar que é plural, individual e coletivo.

Por fim, as estratégias traçadas possuem como escopo os direitos humanos, pois, somente por meio do respeito ao outro, valorização das diferenças, a sociedade conseguirá enfrentar os discursos conservadores, radicais que possuem como alicerce o individualismo e a competitividade, portanto, com uma democratização da educação construída, a partir da ruptura do paradigma prisional aliada a humanização do tratamento aos infratores penais e o fortalecimento das políticas públicas de juventude, serão constituídos elementos capazes de diminuir a violência estatal contra as juventudes, principalmente no que se refere ao adolescente/jovem de 15 a 17 anos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. **Cenas Juvenis: Punks and Darks no Espetáculo Urbano**, Scritta, São Paulo, 1994.

ABRAMOVAY, Mirian, ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, Brasília, 2007.

ABRAMOVAY, Mirian. ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. In M. Abramovay, E. R. Andrade & L. C. Esteves (Orgs.), **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, Brasília, 2007

ACHUTTI, Daniel Silva, Justiça **Restaurativa e Abolicionismo Penal: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2014.

ALMEIDA JUNIOR, Arnóbio Marque de. NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. LAMBERTUCCI, Antonio Roberto. GOSSI JUNIOR, Geraldo. **O Sistema de Educação: Em Busca de Consensos**, IN: O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, MEC/SASE, Brasília, 2014.

ALVES MAZOTTI, Alda Judith. **Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação**. Caderno de Pesquisa nº 113, São Paulo, 2001.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. FARAH NETO, Miguel. **Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação**. IN: **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade / organização**, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

ANISTIA INTERNACIONAL . **Jovem Negro Vivo: Queremos ver o Jovem Negro Vivo, chega de homicídio**, <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>, acesso em abril de 2017.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Como a Escola Reage aos Novos Tempos Escolares**. IN: Educação Integral: História, Políticas e Práticas/ Organização Lígia Martha C. Da Costa Colelho – 1ed., Rovellet. Rio de Janeiro, 2013.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.

ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Penso, Porto Alegre, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Políticas Educacionais e Desigualdades: À Procura de Novos Significados**, Revista Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, Campinas, 2010.

ASSUNÇÃO, Thiago. **Direitos Humanos e Políticas Públicas**, organizadores Eduardo Silva, José Antônio Gediél, Silvia Cristina Traucynski, Universidade Positivo, Curitiba, 2014.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

BACELAR, Roberto Portugal. **Mudança de Cultura para o Desempenho de Atividades em Justiça Restaurativa**. IN: Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

BACELAR, Roberto Portugal. GOMES, Jurema Carolina da Silveira. MUNIZ, Larissa Angélica Copack. **Implementação da Justiça Restaurativa no Poder Judiciário**. IN: Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância Líquida**, tradução de Carlos Alberto Medeiros, - Rio de Janeiro, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**, tradução José Gradel, Zahar, Rio de Janeiro, 2008.

BENEVIDES, Maria Victória. **Direitos Humanos: desafios para o século XXI**. IN: Educação em Direitos Humanos: Fundamento Teórico-Metodológico/coordenação Rosa Maria Godoy Silveira, et AL. – Editora Universitária, João Pessoa, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**, Campus, Rio de Janeiro, 2004.

BORGES, Bento Souza. JOVEM/JUVENTUDE NAS PESQUISAS: Desafios, Cadernos da FUCAMP, v.12, n.16, Monte Carmelo, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Marco Zero. Rio de Janeiro, 1983.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10ª ed, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL, **Agenda Juventude Brasil 2013**, Secretaria Nacional de Juventude, Brasília, 2013.

BRASIL. **Atlas da Violência 2016**, nº 17, Fórum de Segurança Pública, Brasília, 2016.

BRASIL. **Boletim juventude informa**, Secretaria Nacional da Juventude e Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. – Ano 1, n. 1, Coleção juventude. Série juventude informa, Brasília, 2014.

BRASIL. **Country Note - Education at a Glance Brazil**, OECD Indicators, INEP, Brasília, 2015.

BRASIL, **Direito de Todas e de cada uma das Crianças e dos Adolescentes**, Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF, Brasília, 2012.

BRASIL, **Documento Final: CONAE 2010** – Ministério da Educação, disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf), acesso em 04.04.2017, Brasília, 2010.

BRASIL, **Documento Final: CONAE 2014** – Fórum Nacional de Educação, Coordenação Fernando Chagas Fernandes, disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>, acesso em 05.04.2017, Brasília, 2015.

BRASIL, **Formação de Professores do Ensino Médio: Ensino Médio e formação humana integral** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; coordenação Carmem Sylvia Vidigal Moraes *et al.* UFPR:Setor de Educação, Curitiba, 2013.

BRASIL. **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**, Caderno de Reflexões, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE**, regulamenta a execução da medida socioeducativa e altera algumas leis. Ministério da Justiça. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm)>. Acesso em: 19 de maio 2014.

BRASIL, **Levantamento Anual: SINASE 2013**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Levantamento anual: SINASE 2014**, Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 2017.

BRASIL, **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, INFOPEN**, Brasília, 2014.

BRASIL. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959** Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Mapa do encarceramento: Os jovens do Brasil**, Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude, Brasília, 2015.

BRASIL, **Mapa da Violência: Homicídios e Juventude no Brasil**. Atualização 15 a 29 anos, coordenação Julio Jacobo Waiselfisz, Mapa da Violência 2014, Brasília, 2013.

BRASIL, **Mapa da Violência: Os Jovens do Brasil**, coordenação Julio Jacobo Waiselfisz, Mapa da Violência 2014, Brasília, 2014.

BRASIL. **Os números da justiça criminal no Brasil**, Informativo Rede de Justiça Criminal, nº08, Brasília, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Brasília, 2014.

BRASIL. **População Jovem No Brasil**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IN: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao\\_jovem\\_brasil](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil), acesso em abril de 2017.

BRASIL. **Relatório de Pesquisa: A Exclusão de Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Médio no Brasil: Desafios e Perspectivas**, Observatório da Juventude UFMG e Ministérios da Educação - MEC/Secretaria De Educação Básica, Brasília, 2013.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**, Ministério da Educação - MEC, Brasília, 2015.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 Documento de Referência Orientações para a Implementação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica**, MEC/CNE/CP, disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/exec/mec\\_doc\\_referencia\\_edh\\_proposta.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/exec/mec_doc_referencia_edh_proposta.pdf). acesso em 18/08/2016.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**, Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, ISSN 1809-449X Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **O que é Educação em Direitos Humanos?** Disponível in [http://www.dhnet.org.br/educar/textos/candau\\_oqe\\_edh1](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/candau_oqe_edh1). Acesso em 30/06/2015.

CARRANO, El ali. **O Jovem como sujeito do Ensino Médio**. IN: Brasil. Secretaria de Educação Básica, caderno II, MEC/Secretaria de Educação Básica, UFPR Setor de Educação, Curitiba, 2013.

CASTRO, Vanessa Gomes. TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio**, Revista Educação & Realidade, v. 41, n. 1, ISSN 0100-3143, Porto Alegre, 2016.

CELARD, A. **A análise documental**. IN: Poupart, J. et al. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Vozes, Petrópolis, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Tragédia do Neoliberalismo**. Entrevista concedida ao portal Jornalistas Livres postada em 08 de fevereiro de 2017, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TUrmh9-bsR0>, acessado em 15/06/2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: **A escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. IN: FRIGOTTO, *g et al*, Ensino Médio Integrado. Concepção e contradições. Cortez, São Paulo, 2005.

COMPARATO, Fabio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da USP, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional: A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação**, Programa Justiça ao Jovem, Brasília, 2012.

CORTÊS, Soraya M, Vargas. **Arcabouço histórico-institucional skeleton and conformation os municipal councils for public policies**, Revista Educar em Revista, n. 25, Editora UFPR, ISSN 0104-4060, Curitiba, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. Cadernos de Pesquisa, nº116, Minas Gerais, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito de aprender: base do direito à Educação**. IN: Justiça pela Igualdade na Educação/ABMP, Todos pela Educação, Saraiva, São Paulo, 2013.

CURY, Jamil. **Gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Política, Administração e Educação – v.23, n.3, Gioania, 2007

CURY, Jamil. **Textos para subsidiar agenda temática** – Ministério da Educação, Brasília, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcisio e JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude. **Ensino Médio e os processos de exclusão escolar**. Educ. Soc.,v. 37, nº. 135, Campinas, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Qualitativa**. IN: Metodologia do Conhecimento Científico, Livraria ED,Atlas, São Paulo, 2000.

DIGIACOMO, Murilo José, DIGIACOMO, Ildeara de Amorin. **Estatuto da Criança e do Adolescente Interpretado**, Ministério Público do Paraná, Curitiba, 2013.

DOS SANTOS, Theotonio. Do terror à esperança: auge e decadência do neoliberalismo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

DOTTI, Rene Ariel. **Curso de Direito Penal: Parte Geral**, forense, Rio de Janeiro, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições**, *Jornal de Políticas Educacionais*. n° 16, Curitiba, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar**. Vo.l. 5, Ministério da Educação, UNB:CEAD, Brasília, 2004.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude, juventudes pelos outros e por elas mesmas**. In: Congresso Português de Sociologia: Mundos Sociais: saberes e práticas, Lisboa, 2008.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. **Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 2000.

FARIA, Cláudia Feres. **Democracia Deliberativa: Habermas, Cohen, Bohman**, *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n°50, ISSN 0102-6445, São Paulo 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 2, São Paulo, 2008.

FERREIRA, Victor Claudio Paradela – **Modelos de Gestão**. 2ªEd. – Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**; tradução Raquel Ramallete. Vozes, Petrópolis, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 62 ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Revista Em Aberto, v17, n72. Brasília, 2000.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n°. 82, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: metodologia em questão**. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento, Vozes, Petrópolis, 2008.

GAMBOA, S. A. S. **A dialética na pesquisa em educação : elementos de contexto**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. Cortez, São Paulo, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**, Cortez, São Paulo, 2001.

GOMES PINTO, Renato Sócrates. **Justiça Restaurativa: O paradigma do encontro**. Instituto de Direito Internacional de Brasília, Brasília, 2004.

GUARÁ, Maria, F. Rosa. **Redes de proteção social**. 1. ed. Associação Fazendo História : NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, São Paulo, 2010.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **Ação socioeducativa: desafios e tensões da teoria e da prática**. IN: LIBERATI, Wilson Donizeti. **Gestão da política de direitos do adolescente em conflito com a lei**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2012.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. COSTA, Reginaldo Rodrigues da. **Educação em Direitos Humanos: formação de professores**, IN: Educação, políticas e direitos humanos: diálogos necessários para o século XXI/organização Mirian Célia Castellain Guebert, Reginaldo Rodrigues Costa – 1ed, PR:CRV, Curitiba, 2014.

JORNAL ESTADÃO, **Judiciário dos Estados Concentra Supersalários**, veiculada em 27 de novembro de 2016, disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,judiciario-dos-estados-concentra-supersalarios,10000090816>, acessado em 18/06/2017.

LACERDA, Lailane. **Prisão: Falência da Função Social**, 2016, disponível em <https://melonailane.jusbrasil.com.br/artigos/261086343/prisao-falencia-da-funcao-social>, acesso em 12 de março de 2017.

LEMOS, Luciano Braga, LEMOS, Rafaela Paoliello Sossai e. **O Novo SINASE e a Execução das Medidas Socioeducativas Previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente**. Revista Científica Semana Acadêmica em 2236-6717, Espírito Santo, 2013.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

LIMA, Antônio Bosco. **Estado, educação e controle social: introduzindo o tema**, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – v.25, n.3, Goiânia, 2009.

LIMA, Cezar Bueno de. **Internação Provisória, Liberdade Assistida e Jovens Assassinados: Existências Interrompidas por um Itinerário Penalizador**, São Paulo, 2007.

MAIA, Luciano Mariz. **Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos**. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricometodológicos/Rosa Maria Godoy Silveira, *et. al.*, Editora Universitária, João Pessoa, 2007.

MAIOR, Sotto Olimpio. **Medidas socioeducativas**. In: CURY, Munir (Coord.). Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

MANHAS, Cleo. **A Indivibilidade da Juventude nas Políticas Públicas**, IN Le Monde Diplomatique Brasil, 14:19, Publicado em 04/12/2015.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. LIMA, Maria de Guadalupe Menezes de. **Avaliação: Instrumento do Direito de Todos à Aprendizagem**. IN: O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimento da prática/ organização José Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis – 1ed., Santillana, São Paulo, 2014.

MERCADANTE, Aloysio. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília, 2013.

MOREIRA, Danilo. **1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude e as entrelinhas de um processo participativo**, In <https://registrojuventude.wordpress.com/2011/02/16/artigo-ix/>, acesso em 12 de novembro de 2016.

MOREIRA, Eliana Monteiro, QUEIROZ, Tereza Correia de Nóbrega, **Juventude e Cultura em Comunidade Precarizadas: A difícil construção da Cidadania**. In R. Alvim, T. Queiroz & E. F. Júnior. (Orgs.), *Jovens & juventudes*, Editora Universitária – PPGS/UFPB, João Pessoa, 2004.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização** edição executiva/Gareth Morgan; tradução Geni Goldschmidt, Atlas, São Paulo, 1996.

MUNIZ, Larissa Angélica Copack. CAMPOS, Eliete Requerme. **Aplicabilidade do Projeto “Na Medida que eu Penso” como Cumprimento de Medida Socioeducativa**. IN: *Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.*

NEVES, Clarissa E. B. **Apresentação. Cadernos de Sociologia**. V.9, Porto Alegre, 1998

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**, Revista dos Tribunais, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: Rupturas e Permanências**, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – v.25, n.2, Goiânia, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 28, Minas Gerais, 2005.

OURIQUES, Nildo. **O Colapso do Figurino Francês – críticas sobre as ciências sociais no Brasil**, Insular, Florianópolis, 2014.

PARO, Vitor. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papyrus, 1996.

PEREIRA, Karine Yanne de Lima, TEIXEIRA, Solange Maria. **Redes e intersectorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social,** Textos & Contextos, v. 12, n. 1, Porto Alegre, 2013.

PIETROBON. S.R.G. **A prática pedagógica e a Construção do Conhecimento Científico.** Praxis Educativa, v1, n2, Ponta Grossa, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos** – 9 ed., Saraiva, São Paulo, 2016.

QUIROGA, A. M. **Prefácio,** IN: R. Alvim, T. Queiroz & E. F. Júnior. (Orgs.), **Jovens & juventudes.** Editora Universitária – PPGS/UFPB. João Pessoa, 2005.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Direito da criança e do adolescente: teoria jurídica da proteção integral.** Curitiba: Vicentina, 2008.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco, **O Direito Educacional no Sistema Jurídico Brasileiro,** IN: Justiça pela Igualdade na Educação/ABMP, Todos pela Educação, Saraiva, São Paulo, 2013.

RIBEIRO, R. J. **Política e Juventude: o que fica da energia.** In: NOVAES, R. ; VANNUCHI, P. (Org.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação, Editora Fundação Perseu, Rio de Janeiro, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio. **Financiamento da Educação e vinculação: realidade, mitos e perspectivas no contexto do PNE (2014-2024),** IN: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação : educar para a equidade / organização Antonio Carlos Caruso Ronca, Luiz Roberto Alves. – São Paulo : Fundação Santillana, 2015.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza, **Dimensões do Debate entre Violência, Escola e Direitos Humanos,** Anais do V Seminário Internacional de Direitos Humanos, violência e pobreza: A Situação das crianças na América Latina hoje. Buenos Aires/Rio de Janeiro, 2014.

SANKIEVICZ, Alexandre. **Breve Análise sobre a Redução da Maioridade Penal como Alternativa para a Diminuição da Violência Juvenil**, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília, 2007).

SANTOS, Adriana Caetana dos. **Lei do Sinase, Direitos Sociais e Políticas Públicas: Pela Consolidação Sócio-Pedagógica da Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade**. Direitos Sociais e Políticas Públicas, 978-85-68147-002-2, organização CONPEDI, Florianópolis, 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa, **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos**, Lua Nova: Revista de Cultura e Política, nº 39, ISSN 0102-6445, 1997.

SANTOS, Juarez Cirino, **Direito Penal: Parte Geral**, Lumen Juris, Curitiba, 2008.

SAVIANI, Demarval. **O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do sistema nacional de educação**, IN: O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, MEC/SASE, Brasília, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, Autores Associados (Coleção memórias da educação), Campinas, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade**, 5 ed., Cortês, São Paulo, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Ensino, **O Legado Educacional do Regime Militar**, Cad. Cedes, vol. 28, n. 76, Campinas, 2008.

SCHERER, Giovane. **SERVIÇO SOCIAL E ARTE: Juventudes e Direitos Humanos em Cena**, Cortez, São Paulo, 2014.

SELL, Carlos Eduardo. **Introdução à Sociologia Política: política e sociedade na modernidade tardia**. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 27ª ed., Malheiros Editores, São Paulo, 2006.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**, Malheiros Editores, São Paulo, 2007.

SILVA, Roselani Sodré da, SILVA, Vini Rabassa da. **Política Nacional de Juventude: trajetórias e desafios**, Caderno CRH, v. 24, n 63, Salvador, 2011.

SINGH, Kishore. **Justiça pela Igualdade na Educação/ABMP**, Todos pela Educação, Saraiva, São Paulo, 2013.

SISTEMA DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Adolescência, Juventude e Redução da Maioridade Penal**. Brasília, 2015.

SPOSATI, Adaiza. **Tendências latino-americanas da política social pública no século 21**, Revista Katálysis., v. 14, n. 1, ISSN: 1982-0259, Florianópolis, 2011.

SPOSITO, M, P.; GALVÃO, I, A. **A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência**, Revista Perspectiva, v. 22, n 2, UFSC, Florianópolis, 2004.

TEIXEIRA, Anísio Spindola, **Educação é um Direito: Dependência essencial da democracia na efetivação d esse direito, a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e aut nomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação**, Nacional, São Paulo, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spindola, **Educação não   privilégio**, 4 ed., Nacional, São Paulo, 1977.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**, Revista Brasileira de Educação, v.13 n.39, Rio de Janeiro, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do Pne: Para Manter Vivo o Plano Nacional de Educação**. <http://www.observatoriodopne.org.br/>, acesso em abril 2017.

UNITED NATIONS. **Monitoring Health for the SDGs: Sustainable Development Goals**. Switzerland, 2016.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2001.

ZAFFARONI, Eugênio Raul. **O inimigo no Direito Penal**, tradução Sérgio Lamarão, Revan, Rio de Janeiro, 2014.

ZAFFARONI. Eugenio Raúl. **Sistemas penales y derechos humanos en América Latina**. Buenos Aires: Depalma, 1984.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.