



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

CLAWDEMY FEITOSA E SILVA

**A SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS:
UM ESTUDO DO PROJETO “A ARTE DO SABER”.**

BRASÍLIA-DF

2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

CLAWDEMY FEITOSA E SILVA

**A SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS:
UM ESTUDO DO PROJETO “A ARTE DO SABER”.**

Dissertação apresentada ao Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília. Área de concentração: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Orientadora: Prof.^a Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza

BRASÍLIA-DF

2017

SILVA, CLAWDEMY FEITOSA E.

A SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DO PROJETO “A ARTE DO SABER”. / CLAWDEMY FEITOSA E SILVA; orientador REGINA LUCIA SUCUPIRA PEDROZA. -- Brasília, 2017. 172 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. EDUCAÇÃO. 2. DIREITOS HUMANOS. 3. SOCIOEDUCAÇÃO. 4. ADOLESCENTES. 5. A ARTE DO SABER. I. PEDROZA, REGINA LUCIA SUCUPIRA, Orient.
II. Título.

CLAWDEMY FEITOSA E SILVA

**A SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS:
UM ESTUDO DO PROJETO “A ARTE DO SABER”.**

Dissertação aprovada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira – Membro Externo
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Nair Heloisa Bicalho de Sousa – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Suplente
Universidade de Brasília – UnB

*Ainda me lembro aos três anos de idade
O meu primeiro contato com as grades
O meu primeiro dia na escola
Como eu senti vontade de ir embora*

*Fazia tudo que eles quisessem
Acreditava em tudo que eles me dissessem
Me pediram para ter paciência
Falhei
Gritaram: - Cresça e apareça!*

*Cresci e apareci e não vi nada
Aprendi o que era certo com a pessoa errada
Assistia ao jornal da TV
E aprendi a roubar pra vencer
Nada era como eu imaginava
Nem as pessoas que eu tanto amava
Mas e daí, se é mesmo assim
Vou ver se tiro o melhor pra mim.*

[solo]

*Me ajuda se eu quiser
Me faz o que eu pedir
Não faz o que eu fizer
Mas não me deixe aqui*

*Ninguém me perguntou se eu estava pronto
E eu fiquei completamente tonto
Procurando descobrir a verdade
No meio das mentiras da cidade
Tentava ver o que existia de errado
Quantas crianças Deus já tinha matado.*

*Beberam meu sangue e não me deixam viver
Tem o meu destino pronto e não me deixam escolher
Vem falar de liberdade pra depois me prender
Pedem identidade pra depois me bater
Tiram todas minhas armas
Como posso me defender?
Vocês venceram essa batalha
Quanto à guerra,
Vamos ver.*

O Reggae
Leção Urbana

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser o autor e consumidor da minha fé, sem Ele nada posso fazer.

Agradeço à professora Dr^a. Regina Lucia Sucupira Pedroza, pela acolhida como orientadora de forma incondicional, pelos diálogos e indicações de autores que foram essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa e por acreditar no meu jeito de ser.

Agradeço à professora Dr^a. Nair Heloisa Bicalho de Sousa por suas reflexões no IX Encontro da Associação Nacional de Direitos Humanos - Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP) em Vitória-ES, ao ouvir meus anseios no projeto na qualificação, com suas minuciosas considerações e indicações de autores, na busca da excelência.

Agradeço à professora Dr^a. Lúcia Helena Cavasini Zabotto Pulino por suas intervenções, suas aulas e seus livros maravilhosos, assim como sua forma delicada de escrever.

Agradeço à professora Dr^a. Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira por ter aceito o convite, por seus trabalhos acadêmicos relevantes, e sua contribuição significativa na construção desse trabalho.

Agradeço aos profissionais do Sistema Socioeducativo que no período de 2016 a 2017 foram colaborativos com a minha pesquisa, pois sem eles, os servidores públicos Abdala, Roges, Tatiana e a Monica não teria ocorrido.

Agradeço aos docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal professores Francisco e Valeska que foram relevantes sob o olhar crítico em suas práticas educacionais envolvidos no projeto.

Agradeço aos adolescentes que foram primordiais no compartilhar dos seus momentos de vida e de leitura.

Agradeço a todos os docentes e discentes do Ágora, que promoveram debates e leituras importantes e significativas de inter-relações como possibilidade de conhecer o humano.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania na pessoa da Coordenadora professora Dr^a Vanessa Maria de Castro e professora Dr^a Cléria Botelho da Costa (In memoriam) e demais professores e professoras.

Agradeço ao Coronel Marcos Antônio Nunes de Oliveira Comandante da Polícia Militar do Distrito Federal que me convidou para trabalhar no Instituto Superior de Ciências Policiais e com sua excelente equipe: o Coronel Souza Lima, Major Luciano Loiola, Sargentos João Carlos, Mendes Júnior, os Cabos Pelegrini, Miquetti e George e a professora Cíntia Gontijo que estiveram sempre apoiando nos momentos dessa longa jornada na Pós-Graduação

Agradeço aos meus pais, Demerval Feitosa e Rita Maria, que sempre acreditaram na minha capacidade e nos desafios que a vida promove, e ao meu irmão Roosevelt Feitosa e sua esposa Raquel, por compreender a minha ausência em momentos de ternura com as minhas sobrinhas, Marseille e Giovanna Feitosa.

Agradeço aos meus filhos, a primogênita Emanuelle Santos Feitosa, na qual é acadêmica na Universidade de Brasília, no curso de bacharelado em Teoria Crítica e História da Arte (TCHA), pois anseia seguir a carreira docente de nível superior, por sua paciência e tantos momentos ausentes e por isso entende meus desafios, e ao meu filho caçula, Davi Santos Feitosa, que ainda não vislumbrou seu caminho, mas soube compreender meus momentos de leituras e escritas, muitas vezes sufocando nossos passeios, nossos games.

E em especial, agradeço a minha esposa, Eliana Feitosa, que também ao estar concluindo seu mestrado em Geografia sob a orientação da professora Marília Peluso, soube compreender minha ausência, por entender que essa conquista não é apenas minha, mas é de toda a família, por isso, percebi ao longo desse processo, o quanto ela soube ser mãe, esposa, amiga, mulher sábia, edificando o lar nos momentos tão difíceis de ausência.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o projeto de leitura – “A Arte do Saber” aplicado na Unidade de Internação de Santa Maria-DF (UISM) desde 2014, no qual por meio do incentivo à leitura, busca possibilitar autonomia, protagonismo juvenil e cidadania como proposta de reinserção social de medida socioeducativa em regime de internação, através de práticas educativas em direitos humanos e cultura de paz. Ao ter acesso aos referenciais teóricos para melhor compreensão do objeto, delimitamos aspectos conceituais, políticos e de normatizações sobre educação, direitos humanos, educação em e para direitos humanos, cidadania e sobre a socioeducação por ser o ambiente de ação da Arte do Saber. A socioeducação tem sido um tema recorrente em nossa sociedade brasileira, diversas violações de direitos humanos ocorrem aos adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas. O histórico das legislações internacionais e nacionais busca garantir os direitos da criança e do adolescente, cabendo, portanto, às medidas socioeducativas cumprirem seu papel na reinserção social. A metodologia foi consolidada na pesquisa qualitativa com procedimentos de análise documental do projeto, observações e entrevistas semiestruturadas com os socioeducandos, professores e socioeducadores da UISM. A pesquisa de campo ocorreu em outubro de 2016 a janeiro de 2017, e a análise dos resultados foi elaborada logo após a construção das informações. Após os resultados, as discussões, sob a luz do aporte teórico, foram selecionadas em quatro partes neste trabalho: Apresentação do projeto de leitura a Arte do Saber como proposta de reinserção social; Adolescentes e o projeto na UISM; Educadores em práticas educativas na promoção de cidadania; e, Socioeducadores na aplicação do projeto a Arte do Saber como cultura de paz e direitos humanos. Os resultados sobre o presente projeto - a Arte do Saber, possibilitaram novas reflexões e discussões em suas práticas pedagógicas pautadas numa educação em e para direitos humanos, de conscientização histórica e dialógica, para não intentar contra qualquer tipo de violação de direitos humanos e nesse sentido, impossibilite o processo de reinserção social.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Socioeducação; Adolescentes; A Arte do Saber.

ABSTRACT

The present work has as object analyse the Reading Project – (The Art of Knowing” apply in the Internation Unity of Santa Maria (IUSM) since 2014, wich was by the incentive to Reading, search to enable autonomy, Young protagonism and cidadany as proposal of social reinsertion of social education step in internation regime, through educatives practices in human rights and Peace culture. By having access to the theorics referencials to better compreension of the object, we delimit conceitual aspects, politics and form normatizations about education, human rights, education in and for human rights, cidadany and about the socioeducation for be the ambience of action from Art of Knowing. The social education has been a recurrent theme in our brazilian society, several violatins of human rights occur to the teenagers in the fulfilment of social education step. The historical of international and national legislations quest ensure the human rights of children and adolescentes, it is up, therefore, the social education step comply with your role in social reinsertion. The methodology was consolidated in the qualitative research with procedures of documental analysis of the Project, observations and interviews semistructured with the social learners, professor and social educators from IUSM. The field research occurred in October 2016 to January 2017, and the analysis form the results was elaborated right after the informations collect. After the results and discussion in the light of theoretical framework , was selectiones in four parts in this work: apresentation Reading Project Art of Knowing as proposal of social reinsertion; Adolescents and the Project in the IUSM; Educators in educatives steps in the cidadany promotion; and, the social educators in aplicacion of the Project the Art of Knowing as Peace culture and human rights. After the results, the presente Project – the Art of Knowing, allows new reflections and discussions in pedagogical practices dictated in education in and for human rights, of awareness historic and dialogic, for doesn’t undertake against any kind of violation of human rights and in this direction, make it impossible the process of social reinsertion.

Keywords: Education; Human Rights; Social Education; Adolescents; The Art of Knowing.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el proyecto de lectura - "El Arte del Saber" aplicado en la Unidad de Internación de Santa Maria-DF (UISM) desde 2014, en el cual por medio del incentivo a la lectura, busca posibilitar autonomía, protagonismo juvenil y Ciudadanía como propuesta de reinserción social de medida socioeducativa en régimen de internación, a través de prácticas educativas en derechos humanos y cultura de paz. Al tener acceso a los referenciales teóricos para una mejor comprensión del objeto, delimitamos aspectos conceptuales, políticos y de normatizaciones sobre educación, derechos humanos, educación en y para derechos humanos, ciudadanía y sobre la socioeducación por ser el ambiente de acción del Arte del Saber. La socioeducación ha sido un tema recurrente en nuestra sociedad brasileña, diversas violaciones de derechos humanos ocurren a los adolescentes en el cumplimiento de medidas socioeducativas. El histórico de las legislaciones internacionales y nacionales busca garantizar los derechos del niño y del adolescente, por lo que las medidas socioeducativas cumplen su papel en la reinserción social. La metodología fue consolidada en la investigación cualitativa con procedimientos de análisis documental del proyecto, observaciones y entrevistas semiestructuradas con los socioeducandos, profesores y socioeducadores de la UISM. La encuesta de campo ocurrió en octubre de 2016 a enero de 2017, y el análisis de los resultados fue elaborado luego de la recolección de las informaciones. Después de los resultados y discusiones bajo la luz del aporte teórico, fueron seleccionados en cuatro partes en este trabajo: Presentación proyecto de lectura al Arte del Saber como propuesta de reinserción social; Adolescentes y el proyecto en la UISM; Educadores en prácticas educativas en la promoción de la ciudadanía; Y Socioeducadores en la aplicación del proyecto el Arte del Saber como cultura de paz y derechos humanos. Después de los resultados, el presente proyecto - el Arte del Saber, posibilita nuevas reflexiones y discusiones en sus prácticas pedagógicas pautada en una educación en y para derechos humanos, de concientización histórica y dialógica, para no intentar contra cualquier tipo de violación de derechos humanos y en Sentido, imposibilita el proceso de reinserción social.

Palabras clave: Educación; Derechos humanos; Socioeducación; Adolescentes; El Arte del Saber.

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

DF - Distrito Federal

DH – Direitos Humanos

DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ENS - Escola Nacional de Socioeducação

EDH - Educação em e para os Direitos Humanos

GDF - Governo do Distrito Federal

IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1	- Vista externa do complexo da UISM pela DF-483	88
FOTO 2	- Estacionamento externo da UISM	89
FOTO 3	- Imagens de construção da Unidade	90
FOTO 4	- Vista externa do Módulo (alojamento interno)	97
FOTO 5	- Entrada da sala de aula na UISM	101
FOTO 6	- Espaço interno da sala de aula	103
FOTO 7	- Espaço interno da sala de aula (ao fundo, lousa e um banheiro privativo)	104
FOTO 8	- Espaço interno multiuso (UISM)	105
FOTO 9	- Parte interna da UISM (ao fundo, área de manejo para horta).	107
FOTO 10	- Espaço interno da Biblioteca	113
FOTO 11	- Controle Interno de Livros	120
FOTO 12	- Texto de um socioeducando na UISM	125
FOTO 13	- Texto de um socioeducando na UISM	127
FOTO 14	- Área externa da Secretaria de Estado de Políticas Públicas para Crianças, Adolescentes e Juventude (Órgão do GDF)	132
FOTO 15	- Área externa da UISM	132

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
LISTA DE SIGLAS	xi
LISTA DE FOTOGRAFIAS	xii
INTRODUÇÃO	14
I. - EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS	20
1.1 Aportes conceituais	20
1.2 Avanços no cenário (Inter)Nacional: breves inserções na América Latina e no Brasil.....	28
1.3 Desafios na construção de uma cultura de paz e de práticas pedagógicas para Educação em Direitos Humanos	41
II. - SOCIOEDUCAÇÃO	47
2.1 Aportes conceituais	47
2.2 Da doutrina irregular à doutrina da proteção integral: um breve histórico	52
2.3 A Constituição Federal de 1988 e o ECA.....	59
2.4 Adolescentes: Sujeito de Direitos.....	66
III. - OBJETIVOS	73
3.1 Objetivo Geral	73
3.2 Objetivos Específicos	73
IV. - METODOLOGIA	74
4.1 Pressupostos Metodológicos.....	74
4.2 Contexto	76
4.3 Sujeitos Participantes	77
4.4 Instrumentos e Materiais	78
4.5 Procedimentos Metodológicos e de Análise.....	78
V. - RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
VI. - CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
VII. - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÊNDICES	146
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

“Ainda me lembro aos três anos de idade, o meu primeiro contato com as grades, o meu primeiro dia na escola, como eu senti vontade de ir embora, fazia tudo que eles quisessem, acreditava em tudo que eles me dissessem, me pediram para ter paciência. Falhei! Gritaram: - Cresça e apareça!”.

A citação acima é da letra da música chamada *O Reggae*, composição de Renato Russo (vocal) e de Marcelo Bonfá (baterista), lançada em 1985 pela banda de rock Legião Urbana. A música procura retratar um período conturbado exposto pelo regime militar, cercado de violências e repressão, com críticas às ações praticadas por perpetradores e omitidas por Instituições e demais órgãos de segurança pública responsáveis pelos abusos. Uma crítica à educação liberal reprodutora de um modelo social vigente, onde não se podia criticar, contestar as hipocrisias sociais e autoritárias.

Sobre o tema educação, o desafio de escrever sobre a minha experiência de vida, numa perspectiva pessoal do que foi e do que é educação, expressa momentos significativos em breves relatos desde a educação infantil ao ensino superior. Venho de uma família humilde, composta por nordestinos, de classe média baixa, sem condições de proporcionar qualquer tipo de privilégio.

Na perspectiva da educação formal, meus avós eram analfabetos, e isso nunca foi motivo de impedimento de amá-los. Eram mestres na leitura de vida, ricos em carinho, pessoas atuantes no diálogo, tanto que sempre me recordo de suas histórias contadas, e assim, até hoje, elas trazem lembranças dos bons momentos de determinação e respeito ao próximo.

Meus pais, diferentemente, tinham ensino fundamental, algo que em 1975, era relevante na condição social.

Minha mãe, do lar, não tinha o hábito de ler histórias para dormir ou me premiar com livros. Meu pai, militar da Marinha, estava sempre viajando, não tinha uma proximidade para promover uma educação além dos muros da escola.

Minha educação infantil (educação pré-primária) ocorreu por volta de 1976, numa escola de Caruaru, região do agreste, a cerca de uma hora da capital Recife-PE. Naquela época, no campo político, a ditadura militar estava em vigor, a Lei

5.692/1971 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retirara os artigos 23 a 29 sobre o ensino pré-primário, diferentemente da anterior LDB promulgada em 1961, em que pontuava a obrigatoriedade de entrar no primário apenas crianças com idade de sete anos.

Por não ter a devida compreensão sobre os acontecimentos sociais ou econômicos, minha infância na escola era o espaço somente para o brincar, para o lúdico, para o lanche, eram espaços para adquirir múltiplas experiências cognitivas e afetivas, isso era educação para mim. Lembro-me que nos primeiros dias na escola, tinha vontade de voltar para casa, o fato de despedir-me dos pais ou avós para estar na escola algumas horas, não era fácil, parecia uma eternidade. O romper dos laços afetivos é difícil para qualquer criança, ainda que seja por pequeno espaço de tempo.

No ensino primário (hoje ensino fundamental) a educação tinha para mim o conceito de persistência. Não entendia por que tantos anos de ensino, tantas disciplinas e suas reais aplicações, e também, o porquê das escolas, os ambientes que deveriam promover o bem-estar social promoviam violência explícita ou velada.

Naquela época, já havia a evasão dos adolescentes da escola para o mercado de trabalho, muitos tinham que ajudar nas finanças da família, e as desigualdades sociais eram notórias, e eu ainda podia me sentir privilegiado pelo sustento que os meus pais me proporcionavam.

No final de 1988, concluindo o ensino médio, meu desejo estava próximo, galgar a Universidade, ter um diploma de nível superior e assim, ser orgulho dos meus avós e pais, que ao longo da minha criação acreditaram em ter alguém na família com nível superior.

Lamentavelmente muitos dos meus colegas na educação tiveram a formação interrompida. Alguns desistiram, mas eu precisava conquistar o meu espaço, por isso, de alguma forma, acreditava na educação como promotora de bem-estar social. Mas a vida tem seus percalços, principalmente entre a vontade de estudar ou obter um emprego para manutenção do sustento familiar. Sem condições para estudar e precisando ajudar no orçamento, ingressei na Marinha do Brasil vindo a trabalhar durante oito anos, e por isso, não pude concluir a faculdade iniciada em 1992 e tão sonhada devido às viagens que fazia.

Tomei a decisão de sair da carreira militar, retornando do Rio de Janeiro para Brasília em 1997 já com família constituída. Priorizei e incentivei minha esposa que além de ser graduada em Geografia, também se tornou especialista em gestão ambiental na mesma Universidade pública.

Para maior estabilidade familiar, ingressei na Polícia Militar do Distrito Federal onde somente aos 40 anos de idade consegui conquistar minha graduação em tecnólogo em segurança pública. Como tecnólogo, percebi que o curso tinha por objetivo o desenvolvimento de potencialidades para a qualificação de trabalho, mas precisava de novas perspectivas não apenas nas questões de segurança pública, mas de interação com os sujeitos.

No convívio social com a comunidade, é possível perceber que nem tudo é “caso de segurança pública”, muitos cidadãos que solicitam a presença da polícia muitas vezes estão em situações de desigualdades sociais, de ausência de políticas públicas adequadas que permitam condições de dignidade humana vivenciando marginalização social.

Em Brasília, região em que trabalho, percebi uma quantidade significativa de crianças e adolescentes em situação de rua, sem famílias, sem oportunidade de irem à escola, sem recursos para alimentação, sem acolhimento de instituições sociais, suscetíveis a qualquer tipo de exploração. Mas qual a importância da educação como promotora de bem-estar social e de transformação? Qual o nosso papel como cidadãos a explorar os reais desejos que conduzem crianças e adolescentes a desejarem as ruas?

Fui criado para pensar na educação apenas como algo estanque, como algo engessado, tradicional, tecnicista numa relação apenas de ascensão social e, na qual a educação reproduz práticas desumanizadoras e egocêntricas, volta-se apenas para caprichos pessoais. Em função da condição de pai e de cidadão, a aproximação em direitos humanos surgiu na minha vida ao atuar numa comunidade religiosa, onde foi possível perceber alguns adolescentes em constantes conflitos pessoais, o porquê de envolver-se com a criminalidade. Foi na condição de pastor que procurei prestar aconselhamento familiar com um filho em cumprimento de medida socioeducativa no Estado de Goiás, vindo a reincidir posteriormente.

Como agente da segurança pública (policial militar) no exercício da profissão, com quinze anos de experiência, deparei-me com adolescentes conduzidos à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) devido aos atos infracionais praticados em procedimentos de conduta. Nesses momentos, à espera da autoridade competente, eu refletia sobre o que a socioeducação poderia promover para ressignificação e transformação do adolescente já tão discriminado socialmente, pois numa situação atípica em Sobradinho-DF, ouvi de uma criança com idade aproximada de seis anos, *se eu havia prendido o seu pai*, e eu disse que não, curioso sobre o porquê da indagação. A tia do menino ressaltou que não havia sido eu (policial militar), mas sim um policial civil, então entendi, que o pai era homicida e traficante e também a mãe daquela criança havia sido presa por tráfico.

Procurei caminhos que esclarecessem avanços e desafios em eventos e congressos, nos diversos cursos de extensão pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), sobre medidas de proteção às crianças e aos adolescentes, e sobre um currículo que promovesse na formação dos policiais militares do DF, uma educação em e para direitos humanos de qualidade.

Atuei como tutor e orientador acadêmico na especialização em Direitos Humanos da criança e do adolescente pela Universidade Federal de Goiás (UFG) no período de 2014 a 2015. Também cursei disciplinas no mestrado da Escola Superior de Teologia (EST) em São Leopoldo - Rio Grande do Sul, sobre Direitos Humanos para elucidar o elo dessa inquietude, e novamente neste ano de 2017, retomo minha colaboração junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e Educação (NEPIE) da UFG.

A ampla divulgação midiática de adolescentes inseridos na violência e partícipes da criminalidade brasileira imbuí ao Estado uma resposta, postura e resolução, que atenda aos anseios sociais. Muitas vezes, ela menospreza as causas da violência e nega o oportuno momento de discussão do papel da socioeducação no amparo aos adolescentes em situação de ato infracional.

Ao potencializar o afeto que tenho pela educação, busco incessantemente o conhecimento, o diálogo, o ouvir o outro, principalmente às crianças e aos adolescentes, considerando suas indagações, em suas inquietudes. Por isso,

acredito que a educação em e para direitos humanos é um pulsar que movimenta não somente os saberes, mas os fazeres.

Ao ouvir falar sobre o Projeto de leitura a Arte do Saber e seus resultados, divulgados pela mídia, onde adolescentes estavam conquistando novas oportunidades, através da leitura, busquei conhecer o projeto e suas práticas como proposta de uma educação não somente social, mas uma educação que configurou inicialmente uma educação em e para direitos humanos.

Com esse interesse, esta pesquisa aborda no primeiro capítulo alguns aportes conceituais teóricos de educação, direitos humanos e educação em e para direitos humanos em movimento e processo. Para isso, apresentamos a gênese da Educação em e para Direitos Humanos tanto na América latina quanto no Brasil, focado em breves marcos históricos que pontuam questões de avanços na educação e nos direitos humanos como a Conferência de Viena - 1993, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), e os Planos Nacionais como Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH) de 1996, PNDH- 3 e Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humano.

No segundo capítulo, por ser o ambiente do projeto, retratamos os aportes conceituais de socioeducação, tema pouco explorado em relação à educação como um todo. Suscitamos também seu dorso da doutrina irregular e a doutrina da proteção integral num breve histórico. Destacamos o advento da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 com seus avanços e desafios na consolidação dos direitos individuais e coletivos, na construção de uma cultura de paz e de práticas pedagógicas que devem ser considerados em qualquer ambiente social, pois somos seres históricos e sociais, e nem sempre vistos como sujeitos de direitos.

Diante dos dois primeiros capítulos alicerçados, apresentamos nossos objetivos assim como a metodologia utilizada que foi a pesquisa qualitativa. Na sequência evidenciamos os procedimentos de pesquisa, que consistiram em análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas. Após a construção das informações, apresentamos os resultados e discussão, elencados em quatro partes, a saber: Apresentação do projeto de leitura - A Arte do Saber, como proposta de reinserção social; Adolescentes e o projeto na UISM; Educadores em práticas

educativas na promoção de cidadania; e Socioeducadores na aplicação do projeto A Arte do Saber como cultura de paz e direitos humanos.

Por fim, nas considerações finais, mais do que sugestões ou resultados alcançados e apresentados da pesquisa, destacamos nosso entendimento de que as transformações sociais entre pesquisador e pesquisados surtiram efeito de novas possibilidades, de novos olhares, de novos caminhos como seres humanos, sujeitos inacabados que somos. Uma coisa é certa, a educação em e para direitos humanos pode muito em seus efeitos de humanização.

I. EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS

1.1 Aportes conceituais

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria do viver. (FREIRE, 2001)

A Educação *em e para* Direitos Humanos como componente do direito à educação possibilita avançar em conceitos teóricos, por isso procuro conceituar primeiramente a educação que se “constitui, indiscutivelmente, um campo de extrema complexidade política e social na arena nacional e global” (GUIMARAES- IOSIF; JESUS; CUNHA, 2016, p.13) como também os Direitos Humanos que ao longo de sua universalização conceitual, ainda “se realiza no tempo presente, na luta diária para manter, afirmar e criar novos direitos dentro de contextos de desigualdade, exclusão e opressão” (SOUSA, 2016, p.89).

Para melhor entendimento da construção da Educação *em e para* Direitos Humanos, os conceitos de Educação e dos Direitos Humanos devem ser apresentados como bases. Nesse processo conceitual, diversos teóricos observam o desafio da desconstrução do senso comum sobre a Educação *em e para* Direitos Humanos. Nesse pensamento, Freire (2001, p.97) sustenta que “a visão ou a compreensão dos direitos humanos e da educação depende de *como* eu me vejo no mundo politicamente, depende de *com* quem eu estou, a serviço de *quem* e a serviço de *que* eu sou um educador.”

A educação tem objetivo de “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBANEO, 1994, p.17). Com isso, sob uma ótica social ou individual, o que se infere é que a educação é potencializadora de transformações. Diante de sua postura progressista na educação para a prática da liberdade, Freire (2001) enfatiza que a educação liberadora difere da pedagogia das classes dominantes (liberais) que tem em sua prática a dominação das massas (proletariado) para os interesses de grupos

e classes (elites). A educação liberadora diferentemente requer dos sujeitos reais condições de reflexões, descobertas e conquistas de suas destinações históricas.

Segundo a historiadora Aranha (2006, p. 31), compreender a educação com suas vertentes de influências, de alienações ou de ideologias ao longo da história da humanidade, requer ir além, pois “a educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho”. Nessa mesma proposta, a autora enfatiza que a educação é fundamental para a socialização e a humanização com perspectivas à autonomia e à emancipação, não como processo tradicional de assimilação de informações ou de conteúdos, mas de transformações de vida. Pois é a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sobrevivência material e espiritual.

A educação deve ir além da racionalidade e operacionalidade técnica. Ela deve ser uma declaração de acolhimento, de afetividade a todos quantos se aproximam, proporcionando espaços não somente no sistema educacional no cumprimento de metas, mas familiar e comunitário, e assim não fomentar e perpetuar desigualdades sociais, econômicas (DELORS, 2012).

Na perspectiva de Arendt (2014, p. 235), a “educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. Dessa forma, a “educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar” (BITTAR 2007, p.315).

De acordo com o Relatório da UNESCO,

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 2012, p.82)

Educação vai além da reprodução e transmissão do conhecimento ou domínio da alfabetização. Para Bisinoto (2011, p.81), a educação “implica, então

reconhecer a existência de um processo de crítica, de modificação e de criação do conhecimento e do mundo, de maneira que o sujeito que aprende agrega algo novo e diferente ao conhecimento que foi, inicialmente, transferido”. Essa pesquisadora nos esclarece que ao adotarmos o termo educação em detrimento do ensino requer estimular novos entendimentos, interações e perspectivas, ou seja, é buscar novos saberes, algo que ainda não foi promovido, reconhecer a potencialidade das reflexões e inquietudes das informações e assim gerar novos modelos, novas ideias.

A educação não pode ser exemplo de privação social, ou de empregabilidade voltada a uma perspectiva complementar para atendimento capitalista e de ideologias de Governo, ou de exclusão. A educação é um direito fundamental que permite reencantamento (sensibilidade social e eficiência), conectividade e transversalidade (ASSMANN, 1998). Portanto, ainda sobre a visão desse autor, a educação possui uma grande tarefa diante de uma sociedade que não permite oportunidades para todos, apesar da legitimidade nas normatizações. A tarefa da educação é formar seres humanos com criatividade e ternura na busca de sonhos de felicidades, tanto para o indivíduo quanto para o social.

Em seus diversos ambientes, conceitos e teorias, a educação possibilita que práticas e ações humanas promovam desafios sociais, numa dualidade. Saviani (1993) nos esclarece que a educação pode ser um instrumento de equalização social ou de discriminação social.

O pesquisador Veiga-Neto (2005), concebendo a teoria de Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* enfatiza uma perspectiva sobre Educação com suas práticas e relações de poder e de ações de sujeitos num ambiente Institucional expondo que:

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT (2013), citado em VEIGA-NETO, 2005, p.30)

A educação não pode ser fator de criminalização ou seletividade. Em suas relações históricas e sociais, a educação ao ampliar e diversificar, no intuito de promover com qualidade novos saberes, novos conhecimentos, assegura também educação para a Diversidade, Educação para Sustentabilidade, assim como Educação *em e para* Direitos Humanos.

Quanto aos Direitos Humanos, cabe, enquanto marco teórico ético-jurídico-político, o desencadeamento da construção cultural, moderna e de responsabilidade dos Estados-Membros sobre os direitos humanos. Tal marco é encontrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas após a trágica segunda guerra mundial (COMPARATO, 2010).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (1948) e seus Estados-Membros declararam conforme artigo I que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Nesse processo histórico e de conquista, os Direitos Humanos se aliam com a sociedade ao propor, promover e interagir novas relações sociais. Nessa perspectiva, esse processo não é derivado da ação Divina, nem da ação individual humana, mas da pluralidade dos seres humanos. A reconstrução conceitual dos direitos humanos é um desafio na busca de aperfeiçoamento para a convivência social, pautado num juízo reflexivo de liberdade, responsabilidade e de relativa autonomia sobre o particular, ao universal diante de lacunas entre as partes (LAFER, 1988).

Após décadas de implantação do neoliberalismo, movimentos e grupos sociais lutam por dignidade, por uma nova redefinição teórica de Direitos Humanos. Ao desejar novas perspectivas no contexto social, econômico, político e cultural, “os direitos humanos constituem a afirmação de lutas do ser humano por ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que estão situados” (HERRERA FLORES, 2007, p.14). Ainda sobre a mesma inquietação, o mesmo autor apresenta em sua teoria crítica sobre os direitos humanos o contexto da globalização, o suscitar de um novo olhar, num esforço que impulsiona a um rizoma

de relações e assim promove as potencialidades humanas. Resistindo ao essencialismo da ‘convenção’, da narração, do horizonte normativo que está instituído no discurso ocidental sobre tais ‘direitos’, na continuidade de preservar na luta por dignidade humana, e assim permitir a todos os seres humanos independente de qualquer condição sociocultural, intercontinental, econômico ou religioso o impulso vital para a vida.

Para Sousa Júnior (2016, p. 36-37) o “fundamento dos direitos humanos é imanente à condição humana, ou, de modo contrário, realiza-se em um plano social, condicionado ao ambiente político e cultural [...] emancipadora, libertadora [...]”. Ou seja, é um processo de libertação condicionado à ação humana, perpassando a condição fractal de “projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade, para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais por dignidade” (SOUSA, 2016, p.50).

Os direitos humanos têm sido construídos historicamente pela cultura ocidental, sustentados por uma visão de mundo que lhes dá sentido, entretanto permanece na visão de Pulino,

longe de se apoiarem em concepções, valores, práticas e crenças compartilhadas por toda a humanidade de modo homogêneo, sua compreensão e o valor que ganham nas diversas culturas são marcadas pela diferença, pela pluralidade e pela necessidade de se estabelecerem marcos legais, acordos, registros documentais, limites e possibilidades de seu alcance e aceitação (PULINO, 2016, p. 27).

Diante das tensões e das diferenças culturais ou de impasses no reconhecimento das leis no mundo contemporâneo, dificilmente teremos uma homogeneidade entre povos e nações. Por isso, Pedroza e Chagas (2012, p. 221) defendem “a noção de direitos humanos atrelada a uma prática emancipatória e contrária a qualquer forma de dominação, sobreposição de um grupo, indivíduo, cultura em relação a outro”. Para as autoras somos seres humanos, logo, todos deveriam ser parte e ao mesmo tempo responsáveis não somente pelas práticas almejadas em direitos humanos, mas principalmente quando presenciamos ou observamos tensões, conflitos e injustiças sociais pelo mundo, independente dos espaços globais ou locais, ocidentais ou orientais.

A universalidade dos direitos humanos ainda que seja uma característica fundamental, em parte, nem sempre tem sido essencialmente reconhecida ou promovida entre povos, tribos e nações. Ela requer a importância de ser referida “a partir da teoria crítica dos direitos humanos, como dimensões ou processos de direitos” (SOUSA, 2016, p. 53), para o devido fortalecimento na construção social e da dignidade humana.

Para a historiadora Hunt,

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos (HUNT, 2009, p. 19).

Tanto a questão do caráter natural, da igualdade e da universalidade são fatores preponderantes, mas não suficientes. Nesse sentido os direitos humanos são significativos quando são dialogados com o caráter político, pois se encontram numa conjuntura social condicionada à participação efetiva dos que os detêm. A historiadora Hunt (2009) relata quanto aos direitos humanos, que a questão de definição e sua existência são árduas. Assim, necessita tanto das emoções quanto da razão, numa reivindicação de auto evidência, e assim, promover mudanças sutis gradativamente em cada ser humano.

Logo, a educação tem sido um dos caminhos sociais que propõe assumir iniciativas, desafios, mobilizações e transformações. No caso da Educação em Direitos Humanos é, antes de tudo, assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas, a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes (DIAS, 2007).

Quanto ao aporte conceitual em educação em direitos humanos, temos em Sacavino a questão conceitual da Educação *em e para* Direitos Humanos,

o ato de educar leva consigo um aspecto importante que é saber, informar-se, compreender o conteúdo dos direitos humanos e seu significado

jurídico, histórico, social etc., mas, ao mesmo tempo, exige uma prática determinada, uma ação, uma coerência entre o conhecer e o fazer, que implica determinado enfoque metodológico/didático capaz de conter todas essas dimensões (SACAVINO, 2008, p.25).

No entendimento de Candau¹ (1998, p. 36) a “Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola”. Nesse processo diário, são mudanças graduais e significativas que devem ser pensadas além do currículo, além das ideologias políticas, mas de transformação dos cidadãos.

Apenas o termo Educação *em e para* os direitos humanos mesmo com as suas devidas normatizações, conforme estabelecido desde o século XX, requer que a palavra seja constituída de ação pela reflexão. Ela promoverá mudanças de articulação na vida social, na qual gerará a dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2015).

Outra importante contribuição exposta pela pesquisadora Zenaide (2007, p. 19) esclarece que “os fundamentos teórico-metodológicos para a educação em direitos humanos se inserem numa abordagem teórica crítica da educação, considerando que seus objetivos inserem uma visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais”. Então, a educação em direitos humanos torna-se um processo in(completo) devido à formação e à construção para os sujeitos de direito. As ações na escola devem ir além do ano letivo, de um evento no calendário escolar, mas de múltiplas dimensões da complexidade que a educação exige e promove, alcançando assim suas estratégias e dimensões na aplicação que requer o conhecimento de suas reais propostas de cidadania (PEDROZA; CHAGAS, 2012).

Na concepção de Maia (2007) a educação em direitos humanos é ao mesmo tempo meio e fim. Simplesmente um processo de informação para construção de uma cultura, que propõe ser universal, com ações pautadas em solidificar o respeito

¹ Sousa (2016) infere sobre a excelente contribuição da pesquisadora Vera Maria Candau no aspecto sócio crítico da educação, sendo pioneira e de vasta pesquisa sobre a educação em direitos humanos no Brasil.

à dignidade da pessoa humana, estimulando entendimento, tolerância e paridade entre todos e todas.

Conforme o 1º Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005/2007),

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2006).

A Educação *em e para* Direitos Humanos deve promover, direcionar, propiciar igualdade de oportunidades à diversidade e a não discriminação. Além disso, fomentar valores democráticos, numa educação humanista, onde o diálogo assume compromissos não somente com o termo normatizado no Direito, mas de ações humanizadoras. Para Freire (2015, p. 107), “se é dizendo a palavra com que, *‘pronunciando’* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial”.

Segundo o filósofo Carbonari,

a educação em direitos humanos é aquela capaz de formar para resistir a todas as formas de opressão, de violação dos direitos; mas também é aquela que forma sujeitos de direitos capazes de solidariamente viabilizar as melhores condições para que todos e todas possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente (CARBONARI, 2016, p.273).

Diante de uma sociedade tão desigual em seus diversos aspectos sociais, culturais, econômicos, os conceitos apresentados nos permite atentar que as proposituras de direitos, direcionados para os seres humanos, cidadãos, sujeitos de direitos, deveriam ser mais ativos, por isso é essencialmente interação, no qual

os processos educativos se dão na relação, na presença, de alteridades distintas que não somente se encontram casualmente por motivos protocolares, mas que se abrem (ou se fecham) para a construção pessoal

de uns e de outros dos implicados e envolvidos no processo (CARBONARI, 2007, p.183).

Nessa interação, Sousa (2016) destaca que está presente a intersubjetividade do sujeito no qual é construída na presença do outro, ou seja, tem presente a alteridade. Essa compreensão deve permanecer constante através da promoção do diálogo, numa visão de mundo onde a justiça social é possível. Talvez sustentar não somente os conceitos ou concepções sobre esse processo histórico-social requer um exercício diário de nossas práticas humanas. Por isso, torna-se relevante avançarmos nas normas legais, sejam elas internacionais e nacionais sobre a educação em e para direitos humanos, na busca constante de alcance e aceitação entre nós, seres humanos.

1.2 Avanços no cenário (Inter)Nacional: breves inserções na América Latina e no Brasil

Gostaríamos de começar por fazer uma abordagem para a situação dos direitos humanos na América Latina, à luz das várias entradas para avançar num diagnóstico que nos ajude a enquadrar o trabalho que temos feito. (BASOMBRÍO, 1992)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) estabeleceu em seu artigo 26 que – “todo ser humano tem direito à instrução”. Um passo relevante não somente para a Educação, mas para uma nova agenda com perspectivas de cooperações internacionais que alcançaria também a América Latina. Em 1974 na França, vinte seis anos depois da DUDH, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em sua oitava sessão, deu um passo importante para a Educação em Direitos Humanos após a Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (SOUSA, 2016).

A DUDH ao conjugar e conciliar gerações de direitos permitiu grande relevância à educação, elencando-se na segunda geração, pois na primeira geração, o que estava em “jogo” era simplesmente a demarcação entre Estado e

não-Estado. O Estado não agiria por entender que os direitos individuais são inerentes. Reconhecia no cidadão o direito à liberdade política, à liberdade de expressão, à liberdade religiosa e comercial. Sobre os mesmos esclarecimentos, Lafer (1988, p. 127) enfatiza que “os direitos individuais exercidos coletivamente incorporaram-se, no correr do século XIX, à doutrina liberal, que neles reconheceu um ingrediente fundamental para a prática da democracia”.

Cabe observar a evolução liberal incidindo sobre uma “segunda geração” dos direitos humanos “concebidos como créditos dos indivíduos com relação à sociedade, a serem saldados pelo Estado em nome da comunidade nacional” (LAFER, 1997, p.57). Ou seja, caberia ao Estado prestar a tutela ao promover direitos coletivos, no qual a educação teria sua relevância consolidada, assim como os demais direitos.

Na América Latina, o início das experiências sobre a temática de educação em direitos humanos se deu no início de 1980, fruto do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) sediado na Costa Rica. Isso se deu em decorrência dos processos de transição democrática vivido nos países latinos, inclusive no Brasil. Tudo isso tensionados por lutas e movimentos sociais pela redemocratização em resistência aos regimes autoritários (CANDAU, 2007; ZENAIDE 2016). O Instituto Interamericano de Direitos Humanos é uma instituição internacional de ensino e pesquisa acadêmica com sede em São José (Costa Rica). Ele tem sido atuante ao realizar diversos cursos interdisciplinares, seminários, congressos interamericanos, além de uma significativa produção de materiais e de publicações sobre a Educação *em e para* os direitos humanos (SACAVINO, 2009; SOUSA, 2016). A pesquisadora Sacavino (2009) ainda menciona que tanto a Unesco, quanto o Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, e o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) foram relevantes para motivação, formação e promoção para a identidade da Educação *em e para* os direitos humanos.

Com recursos financeiros significativos para a promoção de congressos e seminários, o IIDH envolveu países como Argentina, Brasil, Uruguai, Panamá e Costa Rica, e assim,

A década de oitenta movimentou educadores e militantes na realização do I e do II Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos que ocorreu no IIDH em

San José da Costa Rica, em 1983 e 1984, assim como de seminários: o I Seminário Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos ocorreu no IIDH em San José na Costa Rica em 1982; o I Seminário Latino-americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, em Caracas em 1983; o II Seminário Latino-americano de Educação para a Paz os Direitos Humanos em Buenos Aires, em 1985; e o III Seminário Latino-americano de Educação para a Paz os Direitos Humanos no Chile em 1988 (ZENAIDE, 2016, p. 57).

Acontecimentos na América Latina de cunho político, fruto das ações dos regimes militares e de ideologias educacionais registraram informações de insatisfação, violações de direitos humanos, vitimização e impunidades. Tudo isso promoveu enfrentamentos gradativos com então transformações na educação não formal, fortalecendo ainda mais a educação popular (CANDAU, 2008). Somente a educação popular é capaz de contribuir aos anseios dos seres humanos de forma equânime e intensa, no trabalho e na vida das pessoas. Não meramente uma educação que inculque a inercia de mentes, mas desperte a capacidade de indignação social e cultural, o empoderamento de todos os seres humanos independente de sua condição de classes (MELO NETO, 2007).

Não esquecendo que, segundo Gadotti (2000), a educação popular foi inspirada originalmente nos trabalhos realizados pelo educador Paulo Freire nos anos 60. Tinha como proposta a organização para transformação, principalmente no combate às ditaduras vigentes na América Latina, com princípios da educação atuantes através de projetos alternativos no interior dos Estados como políticas públicas e na educação não formal. As práticas de educação popular eram constituídas em ferramentas de democratização pautadas em valores de solidariedade e reciprocidade. Sem dúvida, para Gadotti (2000, p.6) a América Latina contribuiu significativamente como modelo teórico e prática educativa da educação popular que durante décadas permitiu perceber noções de aprendizagem do sujeito, de ensinar. Tudo a partir de temas geradores que via a educação como ato de conhecimento e de transformação social.

Sacavino (2008) relata que a educação em direitos humanos tinha uma grande relevância para os processos de democratização das sociedades tão sofridas pelas constantes violações individuais e institucionais promovidas pelas ditaduras militares.

Em relação a esse tema, Basombrío enfatiza que,

A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (BASOMBRÍO, 1992, p. 33).

A educação permite essa premissa de interdisciplinaridade e interculturalidade. Esses encontros, além de possibilitar diálogos com militantes políticos modelou-se em rizomas de mobilizações, denúncias e reparações das violações dos direitos humanos além de possibilitar propostas de inserção ao currículo da educação secundária o ensino dos direitos humanos (ZENAIDE 2016; SOUSA, 2016).

Sousa (2016) nos ensina que o aporte teórico-analítico sobre educação em direitos humanos permitiu uma diversidade significativa em diferentes concepções pela gama de renomados autores, pesquisadores e pensadores na América Latina como Abraham Magendzo (Chile), Luiz Perez Aguirre (Uruguai) e Rosa Mujica (Peru) dentre outros. Ao comentar sobre a moral da EDH na visão de Abraham Magendzo, Sousa (2016, p.91) expõe a importância dos “valores, tais como tolerância, a não discriminação e o respeito à diversidade”, nesse sentido o próprio Magendzo traz a definição da educação em direitos humanos que consiste na

prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (MAGENDZO, 2006, p.23)

A partir da concepção de Freire (2016), percebemos que o ideário liberal impregnou concepções de individualismo e competição não somente na formação de educadores, mas dos excluídos socialmente. Por isso, a importância na promoção e na valorização da ética universal do ser humano numa prática educativa pedagógica progressiva, capaz de comprometer-se com a formação dos excluídos, tão vitimados pela opressão social dos elitizados ou dos regimes autoritários.

Nesse sentido, Tavares destaca que,

A finalidade maior da EDH, portanto, é a de atuar na formação da pessoa

em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (TAVARES, 2007, p.488).

Então, deve-se atentar para a importância da prática educativa diante de tantas ideologias fatalistas e seus ideais de imobilidade social, projetados em discursos políticos, falseados de perversidade na contenção de adaptar o ser humano a condições de subserviência. O que se deve reconhecer é que “o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros [...] uma presença, que intervém, que transforma (FREIRE, 2016, p. 20).

Candau e Sacavino (2013) enfatizam a inquietude de Luis Pérez Aguirre (Uruguai), quanto a sua concepção sobre a EDH. Para ele, havia uma dialética entre a ordem e mudança e a EDH deveria ter suas nuances de aprendizagem de forma rica e complexa, forjada, alicerçada entre a liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade.

Por fim, antes de adentrarmos nas considerações ocorridas no Brasil, cabe ressaltar outra importante fonte na legitimação da EDH, mesmo ocorrida antes dos anos 80, que foi o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) adotado em 1966. Trata-se do acordo multilateral, que reconhecia desde o direito ao trabalho quanto o direito à educação principalmente para “promover pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (MAIA, 2007, p.92).

No art. 13º do PIDESC, os Estados Partes signatários concordam que a educação deverá capacitar todos os cidadãos a participarem efetivamente de uma sociedade livre, na promoção da manutenção da paz, que seja fruto de um tratamento digno entre todas as nações, povos e grupos independente de questões “raciais, étnicos ou religiosos” (GARCIA; LAZARI, 2014, p. 262).

Também tivemos a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968). Coube aos países signatários, o dever em promover o entendimento, a tolerância dentre outras formas e adotar medidas

efetivas no campo da educação e demais áreas no combate aos preconceitos, que conduzem à discriminação racial (MAIA, 2007). No campo educacional, por ainda não alcançar uma maior conscientização, existem casos de comentários ou ofensas de conteúdo discriminatório e de impedimento ao acesso baseado na tonalidade da pele, de exclusão, distinção, restrição ou preferência baseada na raça, cor e nacionalidade.

A Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes (1984) foi incorporada em nosso ordenamento jurídico somente em 1991, evidenciando no aspecto da educação a devida atenção a “medidas educacionais como forma de conscientizar sobre a prática da tortura, e impedir sua ocorrência” (MAIA, 2007, p.95).

Quanto às questões de referentes ao Brasil, a educação em direitos humanos decorria de forma gradativa apesar da redemocratização em vigência nos anos 80. As violações em direitos humanos eram recorrentes e para continuar colaborando com a construção democrática, deveria ser promovida a educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU, 2005, p. 7-8).

Dentre os diversos movimentos sociais que surgiam pelo clamor social, contra as violações de direitos humanos, repressão indiscriminada, injustiças, perseguições, o Movimento Nacional dos Direitos Humanos se mostrou um ator nacional de relevância. Por isso, em especial, e de forma sucinta, cabe destacar o Movimento Nacional dos Direitos Humanos (MNDH) criado em 1982. Ele foi organizado no eixo de luta pela vida e contra a violência e através de sua Carta de Olinda publicada em 1986, marcou significativamente o Brasil na promoção dos direitos humanos (BEZERRA, 2016).

No IV Encontro Nacional de Direitos Humanos em 1986, ocorrido em Olinda, o Movimento Nacional dos Direitos Humanos expõe seus princípios. Diante de sua caminhada pelos direitos humanos tem com o processo histórico nacional desde a

colonização que ainda oprime o povo na exploração das minorias espoliadas cultural, social e economicamente.

O Movimento baseia-se nos seguintes princípios ao declarar em sua Carta:

1. Estimular a organização do povo, para que se conscientize de sua situação de opressão, descubra formas para conquistar e fazer valer seus direitos e para se defender das violências e arbitrariedades, promovendo, em todos os níveis, uma educação social e política para os direitos humanos. Este esforço deve possibilitar que o homem torne-se, cada vez mais, sujeito da transformação das atuais estruturas.

2. Lutar, com firmeza, para garantir a plena vigência dos direitos humanos, em qualquer circunstância, defendendo a punição dos responsáveis pelas violações desses direitos e a justa reparação para as vítimas.

3. Incentivar e garantir a autonomia dos movimentos populares, ultrapassando os interesses institucionais, partidários e religiosos, considerando a pluralidade de opinião e reafirmando a opção fundamental, que é nosso compromisso com oprimidos.

4. Ter claro o seu papel, suas limitações e potencialidades, sua identidade, repudiando qualquer forma de instrumentalização e se caracterizando como entidade não governamental.

5. Combater todas as formas de discriminação por confissão religiosa, diversidade étnico cultural, opinião pública, sexo, cor, idade, deficiência física e/ou mental, condição econômica e ideológica. Unidos, lutaremos pela realização desses compromissos caminhando, assim, para construção de uma Nova Sociedade e do Homem Novo, no Brasil, na América Latina e no mundo (MNDH, 1986)

Todos esses princípios são luzes para a reflexão social da nação, na busca de sua identidade, de sua cidadania, na defesa dos seus direitos. Segundo nos apresenta Bezerra (2016), o MNDH tornou-se, a partir de então, um instrumento de pressão política, através de alianças compactuadas com outros segmentos da sociedade civil. Esse período de conflitos internos nacionais pós-regime militar foi significativo para se falar em direitos humanos no campo das lutas políticas, onde comissões “compostas por juristas, por membros da Igreja Católica, universitários e movimentos sociais, se lançaram em espaços possíveis para denunciar a repressão e violência” (SADER, 2007, p.81).

Somente com o advento da Constituição Cidadã em 1988 é que o Brasil começa a tomar um novo direcionamento para a democracia, pois segundo nos esclarece Tavares,

No Brasil, o campo normativo relacionado aos direitos humanos e a educação nesta área se incorporam nos seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(1996), os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos (na sua primeira versão, em 1996 e segunda versão, em 2002) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (também com duas versões, 2003 e 2006). Estes documentos estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã (TAVARES, 2007, p.490).

Com a Constituição Federal no Brasil em 1988 em vigor, novos horizontes de liberdade e igualdade assumiam intensos movimentos sociais engajados pela redemocratização da sociedade brasileira. A Constituição tinha como fundamento a dignidade da pessoa humana, com objetivos em construir uma sociedade livre, justa e solidária. Além disso, colocava-se na luta para erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Fruto de ações e observações dos relatórios apresentado pelos Comitês Internacionais da ONU, coube então aos signatários, no caso o Brasil, a realização de programas e estratégias educativas em todas as instâncias de ensino nos setores formal e não formal e na ampliação da educação (BRASIL, 2007). No Brasil, no que tange sobre a educação, nos esclarece Dias (2007, p. 444) que “a ideia da educação (...) é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”.

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. (CF, 1988).

A Constituição Federal, uma constituição por anseios de liberdade e democracia, enfatiza sobre a educação em seus artigos 205 a 214 como direitos humanos universais. É um direito de todos e dever do Estado e da família promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A relevância dos dispositivos na Constituição proclamou e “incorporou fortemente a afirmação dos Direitos Humanos o estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais, respondendo em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais” (CANDAU; SCAVINO, 2013, p.60). Mas, apesar dos desafios histórico e social, a

Constituição ainda requer avanços importantes em direitos sociais e individuais. Nesse sentido Dallari (2007, p.30) nos alerta que “existem no Brasil tantas situações de marginalização e de injustiça social, e isso aparece com tamanha evidência, que se tem a impressão de que nada de positivo pode ser dito relativamente à situação dos Direitos Humanos”.

Entre 1996 e 1999 várias ações sobre a educação, no âmbito nacional, foram propostas e realizadas, cito, a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (1997). Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação os direitos humanos não eram promovidos de forma específica, no entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotaram o vínculo direto entre educação e cidadania (ZENAIDE, 2007).

O filósofo e educador Saviani, ao expor sobre a política educacional brasileira e às devidas e tardias ações e decisões pelo Estado em relação à educação, destaca com sua teoria crítica que

à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente (SAVIANI, 2008, p. 7).

Outros cenários de cunho internacional em especial a América Latina, também promoveram e realçaram novas proposituras para os novos desafios na Educação *em e para* Direitos Humanos. Em março de 1993 a ONU, ao promover o Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, idealizou o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. No mesmo ano, a Conferência Mundial em Viena enfatizou o “promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana” (ZENAIDE et. al., 2007, p.15).

O Plano Mundial procurava reafirmar que,

78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera a educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como

elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz.

79. Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal.

80. A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos.

81. Levando em conta o Plano Mundial de Ação para a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, adotado em março de 1993 pelo Congresso Internacional sobre a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, bem como outros instrumentos de direitos humanos, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos recomenda aos Estados que desenvolvam programas e estratégias visando especificamente a ampliar ao máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os direitos humanos da mulher.²

Ao atentarmos para a Conferência Mundial em Viena (1993) sobre a educação *em e para* direitos humanos, podemos compreender sua proposta de inserção para um ambiente de pluralidade e respeito também no espaço educacional. Segundo Freire (2011, p. 51), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Assim, podemos considerar que as sociedades deveriam se tornar um espaço para todos, sem qualquer pretexto de querer isolar a singularidade de sujeito.

Para a pesquisadora Dias,

A Declaração de Viena realçou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada (DIAS, 2007, p.442).

² Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em 05/06/2017

No aspecto político-institucional, a delegação brasileira em Viena estava representada pelo ministro da Justiça Maurício Corrêa³ e por algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs). Após deliberações e recomendações, durante três anos, e intensas reuniões com iniciativas acordadas na conferência, vieram a se comprometer a lançar o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) I (1996) e PNDH II (2002) com objetivo de transformar direito humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos de educação (ALVES, 2001).

Segundo nos esclarece a pesquisadora Sousa (2014), o PNDH I foi pautado nos princípios do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966) em defesa do direito à vida e do direito à liberdade, para atender às minorias. No entanto, em função de insuficiência orçamentária sua implantação foi restringida. Ainda que aprovados o PNDH (I e II), no aspecto político, o Brasil não foi tão imediatista em suas ações diplomáticas. Segundo nos relata Costa (2014, p.30) sobre o PNDH I, este se concentrava “em metas e ações destinadas ao combate às violações presentes no aparelho do Estado, baseado nos direitos civis e políticos (...) o PNDH II (2002) ampliam as propostas de ações voltadas para os direitos econômicos, sociais e culturais”.

Outro ponto importante é que ao longo dos anos o PNDH I teve para a educação e cidadania propostas de bases para uma cultura de Direitos Humanos de conscientização e mobilização, conforme está em sua publicação⁴

Curto prazo

- Apoiar programas de informação, educação e treinamento de direitos humanos para profissionais de direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias, para aumentar a capacidade de proteção e promoção dos direitos humanos na sociedade brasileira.
- Orientar tais programas na valorização da moderna concepção dos direitos humanos segundo a qual o respeito à igualdade supõe também a tolerância com as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo.
- Apoiar a realização de fóruns, seminários e "workshops" na área de direitos humanos.

³ 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso como política pública de direitos humanos em 1996, teve como objetivo proporcionar a participação de instituições públicas e ONGs na discussão e apresentação ao PNDH visando o seu aperfeiçoamento.

⁴ PNDH I, Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html#Educação>, acesso em 01/06/2017.

Médio prazo

- Incentivar a criação de bancos de dados sobre entidades, representantes políticos, empresas, sindicatos, igrejas, escolas e associações comprometidos com a proteção e promoção dos direitos humanos.
- Apoiar a representação proporcional de grupos e comunidades minoritárias do ponto de vista étnico, racial e de gênero nas campanhas de publicidade e de comunicação de agências governamentais.

Longo prazo

- Incentivar campanhas de esclarecimento da opinião pública sobre os candidatos a cargos públicos e lideranças da sociedade civil comprometidos com a proteção e promoção dos direitos humanos.

Já em 2003, o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva com plataforma democrático-popular e com direcionamento para a eliminação da desigualdade e exclusão social, desvinculou a área de políticas públicas de direitos humanos do Ministério da Justiça e constituiu a Secretaria Especial de Direitos Humana (SEDH) vinculada à Presidência da República. No mesmo ano foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (SOUSA, 2014). Em 2009, o PNDH-3⁵ foi aprovado em consonância com as diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas contendo 25 diretrizes e seis eixos orientadores. O Eixo I, Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Eixo II Desenvolvimento e Direitos Humanos; Eixo III Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; Eixo IV Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Eixo V Educação e Cultura em Direitos Humanos; e Eixo VI Direito à Memória e à Verdade.

Para o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos foram nomeados diversos pesquisadores e teóricos com notório saber em Direitos Humanos em parceria com diversos órgãos institucionais e da sociedade civil através da Portaria 98/09 de julho de 2003. Tinham atribuições para a elaboração e monitoramento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Segundo o Comitê, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do PNDH, agregando demandas antigas e contemporâneas de

⁵ Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Brasil, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm, acesso em 01/06/2017.

nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2007).

Concordamos com Sacavino (2007) quando diz que o PNEDH foi um passo significativo na condição de política pública para a efetivação e implementação do direito à educação formal e não formal. No fortalecimento e apoio à Unesco sobre a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004). O PNEDH foi criado em 2003 e revisado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, “o qual situa a educação em direitos humanos como um processo multidimensional” (ZENAIDE, 2007, p. 20).

Dentre as ações sobre a educação, em 2005 foi criado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos pela ONU aprovado em unanimidade pelos Estados Membros. A ação foi idealizada em 3 (três) etapas, sendo a primeira fase de 2005 a 2007 com estratégias para proporcionar a educação em direitos humanos nas escolas primárias e secundárias. A segunda fase de 2010 a 2014 com prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Por fim, a terceira fase de 2015 a 2019, atualmente em vigor, com objetivo em reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas (UNESCO, 2014).

Em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ao ser estabelecido, apresentou 20 metas a serem atingidas, de concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação. Contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. (BRASIL, 2007).

Quanto às dimensões, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos se articula nas seguintes propostas:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social ético e político;

- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007a).

Diante das afirmações e fortalecimentos desencadeados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou a Resolução nº 01 de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) aos sistemas de ensino:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:
I - dignidade humana;
II - igualdade de direitos;
III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
IV - laicidade do Estado;
V - democracia na educação;
VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (MEC, 2012)

Podemos perceber que a Educação em e para Direitos Humanos vai além das normatizações, planos e diretrizes. Ela permeia desafios, ressignificações na consolidação e movimento de mudanças sociais. A EDH tem sido uma fonte inesgotável de pesquisa, possibilidades e desafios na construção de uma cultura de paz e de práticas pedagógicas.

1.3 Desafios na construção de uma cultura de paz e de práticas pedagógicas para EDH.

A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos (UNESCO, 2000).

Ao pensarmos nos desafios, propomos dialogar numa cultura de paz e de práticas pedagógicas por entender a importância do ambiente escolar como tempo

considerável na formação do ser humano. Gonzalez e Castro (2016, p. 48) defendem que a educação *em* e *para* direitos humanos requer dos ambientes educacionais uma postura dialógica no qual todos os atores sejam ouvidos e tratados como sujeitos deste processo de construção da cidadania.

Na visão de Freire (2015, p. 77) “[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis [...]”. Ou seja, a dialógica é algo que impulsiona, algo que promove o ser humano no pensar crítico-problematizador. No entanto, o sistema educacional atua na contenção e repressão de liberdade através de ideologias liberais, não permitindo assim, o diálogo e a possibilidade de agirmos de forma humanizadora. Por isso, ao educarmos para os direitos humanos e pensarmos sobre a postura dialógica, “tal construção de saberes, oriundo da práxis, mediatizados pela realidade histórica, social e cultural, consegue fazer com que educadores e educandos libertem-se de seus próprios pré-conceitos, pré-noções, pré-juízos” (DIAS, 2007, p. 454).

Vários são os documentos que definem e caracterizam a cultura de paz. Dentre eles, a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz (ONU, 1978), a Declaração sobre os Direitos dos Povos à Paz (ONU, 1984) e a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura da Paz (ONU, 1999). É sobre esta Declaração que apresentamos a definição de cultura de paz por atentar para o crescimento da violência e de conflitos em muitas nações (GONZALEZ; CASTRO, 2016).

Uma Cultura de Paz conforme a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura da Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência. Por meio da educação, do diálogo e da cooperação e no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais que podemos falar em cultura de Paz (ONU, 1999).

Após a definição de cultura de paz, o próprio Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz procura consolidar 8 (oito) medidas para que sejam adotadas nas esferas nacionais, regionais e internacionais por todos os agente. Nesse sentido, daremos ênfase para promover uma Cultura de Paz por meio da educação e para

promover o respeito a todos os direitos humanos que são essenciais para a pesquisa em questão.

As medidas para promover uma Cultura de Paz por meio da educação são:

- a) Revitalizar as atividades nacionais e a cooperação internacional destinadas a promover os objetivos da educação para todos, com vistas a alcançar o desenvolvimento humano, social e econômico, e promover uma Cultura de Paz;
- b) Zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por meios pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana e de tolerância e não discriminação;
- c) Preparar as crianças para participar de atividades que lhes indiquem os valores e os objetivos de uma Cultura de Paz;
- d) Zelar para que haja igualdade de acesso às mulheres, especialmente as meninas, à educação;
- e) Promover a revisão dos planos de estudo, inclusive dos livros didáticos, levando em conta a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia³ de 1995, para o qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura prestaria cooperação técnica, se solicitada;
- f) Promover e reforçar as atividades dos agentes destacados na Declaração, em particular a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, destinadas a desenvolver valores e aptidões que beneficiem uma Cultura de Paz, inclusive a educação e a capacitação na promoção do diálogo e do consenso;
- g) Estimular as atividades em curso das entidades ligadas ao sistema das Nações Unidas a capacitar e educar, quando for o caso, nas esferas da prevenção dos conflitos e gestão de crises, resolução pacífica das controvérsias e na consolidação da paz após os conflitos;
- h) Ampliar as iniciativas em prol de uma Cultura de Paz empreendidas por instituições de ensino superior de diversas partes do mundo, inclusive a Universidade das Nações Unidas, a Universidade para a Paz e o projeto relativo ao Programa de universidades gêmeas e de Cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU, 1999)

E as medidas para promover o respeito a todos os direitos humanos são:

- a) Aplicar integralmente a Declaração e Programa de Ação de Viena;
- b) Estimular a formulação de planos de ação nacionais para promover e proteger todos os direitos humanos;
- c) Fortalecer as instituições e capacidades nacionais na esfera dos direitos humanos, inclusive por meio das instituições nacionais de direitos humanos;
- d) Realizar e aplicar o direito ao desenvolvimento estabelecido na Declaração sobre o direito ao desenvolvimento⁵ e a Declaração e Programa de Ação de Viena;
- e) Alcançar os objetivos da Década das Nações Unidas para a educação na esfera dos direitos humanos, 1995-2004;
- f) Difundir e promover a Declaração Universal dos Direitos Humanos em todos os níveis;
- g) Dar apoio mais significativo às atividades que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos realiza no desempenho de seu

mandato, estabelecido na resolução 48/141 da Assembleia Geral, de 20 de dezembro de 1993, bem como as responsabilidades estabelecidas em resoluções e decisões subseqüentes.

Ao considerar todas as medidas para promover uma Cultura de paz e o respeito a todos, faz-se necessário atentar para a questão de solidariedade, que deveria envolver todos nós, brancos e negros, ricos e pobres, ou de qualquer condição social, cultural ou econômica. Pois deveríamos ser humanos, éticos, capazes de observar, avaliar e decidir sobre nossas ações (FREIRE, 2016).

Como construir uma Cultura da Paz se vivemos em uma cultura de violência? Até mesmo no ambiente escolar não é diferente? Com esse questionamento Gonzalez e Castro (2016, p. 60) nos provoca ao analisar que “todas as propostas metodológicas da educação para a paz enfatizam a importância de pensar ações a partir das necessidades e das características específicas dos contextos socioculturais”. Segundo nos descreve Benevides (2007), a educação possui valores, sejam eles de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação tolerância e paz.

Mais do que a concepção de cultura de paz compreendida em nossa sociedade, devemos considerar nossas ações, nossas práticas em qualquer ambiente onde se tem o sujeito, o ser humano, independente de seu ciclo de desenvolvimento. Devemos considerar o que é paz, pois não se trata do oposto do termo, a guerra. Paz no sentido de harmonia, tranquilidade ou ausência de conflito ou de manipulação sobre o termo numa visão ocidental politicamente defendida, mas a paz que excede todo o entendimento. A paz que configura liberdade e identidade na plenitude e no cumprimento dos direitos, por isso, devemos considerar também nossas práticas pedagógicas para uma EDH (GONZALEZ; CASTRO, 2016).

Magendzo (2006), ao analisar os aspectos conceituais sobre a prática pedagógica para uma EDH, propõe alguns princípios que são: o princípio da integração, da recorrência, da coerência, da vida cotidiana, da construção coletiva do conhecimento e por fim o da apropriação. A EDH deve estar enxertada no currículo da educação em todos os níveis, para ser praticada em tempo e fora de tempo, de forma que o ambiente seja acolhedor e propício em nossas vidas cotidianas, e não nos tornemos passivos diante das ameaças e violações à EDH,

mas juntos, unidos, nos apropriemos e nos conscientizemos com práticas pedagógicas dialógicas e participativas.

Por isso, precisamos de práticas pedagógicas inovadoras para atuar diante de currículos formais rígidos, padronizados e “programados”, ainda mais durante décadas de sistema de ensino com práticas pedagógicas autoritárias e de imposições para a disciplinaridade e docilidade, permeada de todo tipo de violência. A EDH com suas práticas pedagógicas devem ir além do liberalismo, onde o sistema educativo durante sua gênese e cultura não tem tornado os valores éticos e morais essenciais, e sim complementares. Com isso, tem promovido uma educação apenas para atuar em conformidade com o modelo econômico dominante.

Feitosa propõe,

Que se busque articular, no âmbito das políticas educativas e das práticas pedagógicas, o reconhecimento/valorização de nossa diversidade cultural, destacando a educação como um direito de todos e todas, em todos os níveis. O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição importante para a efetivação do diálogo intercultural, que nada mais é do que uma negociação em aberto, um processo político. Progride pela via de conflitos e consensos, de forma reflexiva. Não basta a retórica (FEITOSA, 2007, p.285).

Com essa proposta, acentua-se ainda mais para a valorização e atuação cultural quanto à solidariedade. Uma relação mútua capaz de promover a real compreensão de todos os atores sociais, envolvidos e engajados, condicionados ao reconhecimento de pertencimento e de igualdade ao outro. Nada mais reflexivo ao considerar que certas práticas pedagógicas tendem às mesmices, a condições de repetição para a objetivação de uma sociedade educacional de consumo. Ao chegarmos nessa maturidade cultural, devemos rever nossas condutas, nossas pedagogias onde possamos repensar uma “prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (...), do fazer (...), do falar, do ouvir”. (BITTAR, 2007, p. 323).

Essa prática pedagógica possibilita que saíamos de nossa zona de conforto, na busca de novos saberes necessários à prática educativa, contra qualquer forma de discriminação, numa reflexão crítica de conduta dialógica. Freire (2016, p. 38) adverte que “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se

comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

Segundo Bittar (2007, p. 327) “recuperar a consciência do outro, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca histórica, é tarefa suficientemente desafiadora para as práticas pedagógicas vigentes”. Essa não deve ser uma prática dominante ou individualista, mas uma prática natural e coletiva, estimuladora de diálogos.

II. SOCIOEDUCAÇÃO

2.1 Aportes conceituais

A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social (FREIRE, 2001).

Ao compreender os diferentes aspectos sociais, históricos, políticos, culturais na educação, devido à ausência do Estado, devemos considerar o que o filósofo Saviani (1993, p.15) destaca ao apresentar e classificar as teorias vigentes em dois grupos: teoria não crítica (liberal), que propõe ser “um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade (...)” e a teoria progressista (crítica) “(...) as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”.

Segundo Saviani (1993) a conduta liberal apesar de universal queria difundir de forma sistematizada e mecanizada o conhecimento, quando não marginalizava o sujeito que não aprendia, o rejeitava como ignorante, no caso da progressista, procurava considerar a individualidade dos sujeitos, suas experiências, e assim aceitar suas diferenças.

Segundo Gadotti (2012, p.15) “o estado continua ausente na questão da educação ou faz muito pouco, deixando ainda a maior responsabilidade para o mercado. A luta pelo direito à educação de qualidade (...) não alcançou ainda seus grandes objetivos”. Da mesma forma, no campo da socioeducação, os órgãos competentes instituídos, como o poder legislativo, judiciário, executivo, e os órgãos de segurança pública na visão midiática ainda não atendem de forma efetiva a sociedade civil na transformação ou na diminuição de envolvimento cada dia maior de adolescentes. Mas a educação social⁶ ao possibilitar e se realizar ao longo do tempo na vida do ser humano e em todas as esferas, espaços e relações, rompe pensamentos exclusivistas de mercado, pois “em princípio, toda a educação é, ou

⁶ A afirmação de que a educação social é um contraponto da educação escolar só tem sentido se contextualizada: ela tem o mérito de alertar para a pouca preocupação dos governos com a educação social. O estado continua ausente na questão da educação ou faz muito pouco, deixando ainda a maior responsabilidade para o mercado. A educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social (GADOTTI, 2012, p. 16-17).

deve ser, social” (...), “entretanto, o campo de atuação da educação social tem sido majoritariamente não escolar”.

O mesmo autor ainda expõe que o próprio ressurgimento da educação social entre nós – um fato altamente positivo – mostra o quanto as políticas neoliberais ainda estão presentes no nosso ethos educacional, por isso, nessa aglutinação de possibilidades nem sempre alcançadas em sua plenitude. Zanella (2011, p.11) enfatiza que “a socioeducação vivenciou no espaço institucional as mesmas influências teóricas da escola, assim, a socioeducação é definida como uma educação social e sistemática que é realizada em duas vertentes, sendo uma de caráter liberal (não crítica) e outra progressista (crítica)”. A autora ainda declara que “quando se fala em educação social, pedagogia social e socioeducação, com suas respectivas diferenciações, fala-se dos conceitos educação e trabalho”. Independentemente das questões conceituais, na prática, a importância maior ainda é absorvida por questões liberais para o abastecimento de profissionais ao mercado de trabalho. Diante de instabilidade econômica, direciona-se a população menos favorecida a lançar suas crianças e adolescentes no mercado de trabalho (informal) para contribuírem na renda familiar.

Portanto no entender de Díaz,

A Pedagogia Social e a Educação Social estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social, e as suas origens e desenvolvimento histórico só podem compreender-se a partir desta perspectiva. Na sua configuração, as necessidades práticas sempre apontaram o caminho da reflexão teórica, o que marcou a identidade da pedagogia social como disciplina científica e da educação social como espaço de intervenção prática (DÍAZ, 2006, p.91).

Ao intervir na diversidade de práticas junto aos adolescentes, a educação social permitiria novas idealizações para a cidadania, para o trabalho, para criticidade. O dedicado pedagogo e redator Antônio Carlos Gomes da Costa, ao contribuir significativamente na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), influenciado na obra do Poema Pedagógico⁷, cunhou o termo socioeducação

⁷ O “Poema Pedagógico” foi escrito pelo pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), narrando sua experiência como diretor de uma instituição que atendia a jovens abandonados e infratores na União Soviética, no período de 1920 a 1928, e os transformou em ativos cidadãos. Educação social é um dos conceitos centrais nesse trabalho de Makarenko (BISINOTO, et al, 2015, p. 581).

o qual, por sua vez, associado à já consolidada 'Medida', instaurou novas possibilidades no atendimento ao adolescente infrator (BISINOTO, et al., 2015).

Ao frisar que a educação social balizada nos ideais marxistas, presentes na busca de transformações sociais, do empoderamento das minorias sociais, aos excluídos socialmente e economicamente, não se reduz inegavelmente apenas a questões trabalhistas, culturais e econômicos. Mas para possibilitar a criticidade estática que a sociedade liberal reproduz de exploração, portanto, a socioeducação está contida na amplitude da educação social, apoiando-se em possibilidades de práticas sociais transformadoras, de emancipação e autonomia de cada ser humano num relacionamento social de direitos humanos (ZANELLA, 2011, BISINOTO, et al, 2015).

Cabe ressaltar que as Universidades também contribuem ao promoverem estudos de extensão, pesquisa e ensino para se aproximar da realidade social com novas perspectivas na formação, aperfeiçoamento ou especialização aos operadores do direito e educadores sociais, convergindo para ações, como a dignidade da pessoa humana, a defesa dos direitos à vida e a integridade. Os estudos acadêmicos têm sua relevância na medida em que também apresentam dados sobre as condições mínimas de trabalho e de internação sobre os atores sociais envolvidos diretamente no processo socioeducativo: os socioeducadores e os adolescentes. Ao desvelar as influências no campo da educação social e o seu mosaico de amplitudes de atendimento institucional e de práticas pedagógicas em atendimento ao adolescente em conflito com a lei, podemos considerar a importância para cunhar o termo de socioeducação (ZANELLA, 2012).

A noção de socioeducação surgiu no Estatuto da Criança e do Adolescente, por isso, a socioeducação “não é uma ciência e nem se enseje que se torne uma, mas é necessário que tenhamos conhecimento construído na área para balizar as práticas profissionais” (SILVA; MULLER, 2011, p.45). Cabe salientar que tão somente a aplicação prevista em lei por si só não será fator determinante para a transformação social do adolescente. Deve-se considerar efetivamente a participação dos socioeducadores e das instituições responsáveis com políticas socioeducativas adequadas, pois eles são a interface entre a sentença e a execução de práticas humanizadoras, de integralização dos sistemas de proteção social

(BIDARRA, ROESLER, 2011, p.14). A socioeducação é um direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que buscam contribuir com uma política de direitos humanos fundamentais para os adolescentes em situação de ato infracional.

O SINASE é um marco teórico para a legislação com novas regras e critérios em relação as medidas socioeducativas. Apresentado em 2006 pela Secretaria dos Direitos Humanos e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) após longos estudos e análises, reafirmando os direitos e garantias, previstos, repartindo competências entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, mas que somente foi instituído seis anos mais tarde através da lei 12.594 de dezoito de janeiro de 2012 (LIBERATI, 2012).

A socioeducação apresenta-se recorrente na agenda política e de segurança pública na sociedade brasileira, principalmente quando o tema é referente às medidas socioeducativas diante dos atos infracionais cometidos por adolescentes. Para Bisinoto (*et. al.* 2015) a socioeducação encontra-se em poucas execuções entre o materializar e o promover intervenções sólidas ao desenvolvimento dos adolescentes, situado numa educação de campo social, alicerçado na certeza e na legitimação dos direitos humanos, para emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos na sociedade, emergindo assim com o rompimento do caráter punitivo, coercitivo e corretivo.

A socioeducação em nosso ponto de vista, é um conjunto integrado de práticas e ações humanizadoras em consonância com as normatizações vigentes, na busca de promover, conscientizar e proporcionar aos adolescentes novas possibilidades para reinserção social.

Para Souza e Coelho (2011, p.207) a socioeducação deve promover “o desenvolvimento de novas competências no adolescente autor de ato infracional, com esforços para que aprenda a ser e a conviver”. A socioeducação não pode ser vista apenas como algo estático, estanque, promotora de um só ato, de forma a abranger toda Unidade socioeducativa.

A socioeducação tem sido apenas um reflexo gradativo no avanço dos direitos infanto-juvenis, permitindo com que a criança e o adolescente não sejam

mais “invisíveis”, mas “protagonistas” no mundo jurídico. Porém, de indiferente na doutrina da situação irregular à sujeito de direito na doutrina da proteção integral, ainda está aquém da realidade cotidiana para proteção ao adolescente. A doutrina da situação irregular em síntese tratava-se sob a ótica onde a tutela da infância era definida pela ruptura dos laços familiares assumido pelos institucionais, com perspectiva de internação para a reinserção social de carentes ou delinquentes, prezando pela repressão e correção.

Sua complexidade também pontua perspectivas além da educação. Perspectivas de cidadania, devido experiências individuais de reconhecimento como também de coletividade e de pertencimento em condições respeitadas e de apoio, dignas para o bem-estar individual e de vínculos familiares. Tal inquietação dos processos jurídicos nos impulsiona para um breve relato histórico das principais legislações contemporâneas que abarcam as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade sob a perspectiva de direito, como marco no combate a qualquer tipo de imersão de autoritarismo e de violação de direitos humanos.

Por isso, existem fatores sociais, culturais, econômicos dentre outros, que devem ser considerados na socioeducação. Principalmente quando a medida socioeducativa é aplicada em regime de internação, onde o ócio, o isolamento, e boa parte na falta de atividades e oficinas são desafios constantes na convivência entre os grupos de adolescentes. Para o SINASE, “a socioeducação pressupõe a capacidade de ofertar a experimentação, a participação em um projeto social compartilhado, cujo fundamento seja o da constituição autônoma do ser social” (BIDARRA, ROESLER, 2011, p.14).

A socioeducação tem em suas ações as medidas socioeducativas imputadas aos adolescentes que cometeram atos infracionais, portanto deve-se primar o intuito de caráter pedagógico, de natureza essencial na “preparação do jovem para o convívio social” (COSTA, 2011, p. 449) com novas oportunidades geradoras em suas vidas, diante de uma sociedade tão desigual.

Lembrando que no ECA (Lei 8.069/1990) art. 103 “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. O SINASE (Lei nº 12.594 de janeiro de 2012) regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente que pratique ato infracional (BRASIL, 1990). Verificada a prática de ato

infracional (comprovação de autoria e materialidade), a autoridade competente poderá aplicar as seguintes medidas socioeducativas previstas em lei (construídas nas normativas internacionais e nacionais): I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (ECA, 1990, Art. 112).

Diante das medidas socioeducativas apresentadas, são, apesar do nome, medidas restritivas de direitos (PORTO, 1999, p.239). Evidenciaremos apenas o item VI da internação e seus incisos, por considerar o objeto de estudo deste trabalho, ser aplicado ao socioeducando em regime de internação. Para que o adolescente seja preso, o ECA considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal, em consonância dos art. art. 103 e o 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Caso o adolescente ao praticar o ato infracional grave, e tenha acima de 12 anos de idade e menos de 18 anos, poderá ser responsabilizado pela autoridade com medidas socioeducativas de internação. A medida de internação é a mais grave (no máximo três anos), e quando aplicada pressupõe mediante violência ou grave ameaça à vítima. Quando é reincidente na prática de infrações menores, ou quando descumpre medidas mais leve imposta pela Justiça, lembrando que diante da sentença máxima, obriga-se a cada seis meses serem revistos as sentenças (PORTO, 1999).

2.2. Da doutrina irregular à doutrina da proteção integral: um breve histórico

Tudo que existe, ou confronta o homem, ou é para ele objeto passivo. É nessa dualidade da relação com o ente — encontro ou observação — que o ser humano se constrói. Martin Buber (1974)

Interessante considerarmos que os direitos individuais das crianças e adolescentes na história do Brasil nem sempre foram contemplados pelos

legisladores, eram contemplados apenas por circunstâncias de ações sociais (LIBERATI, 2012).

Com o advento da chegada da Corte Portuguesa no Brasil em 1808, a vigência no plano do direito penal no início do século XIX eram as Ordenanças Filipinas, vindo posteriormente a ser substituída pelo Código Penal do Império. Naquela época, a responsabilidade penal já incidia como marco na percepção do Estado em função do apoio da Igreja Católica que entendia a imputabilidade penal aos sete anos, eximindo apenas da pena de morte. Diferentemente da Inglaterra que politicamente orquestrava o princípio do Direito da Infância, fruto do combate ao trabalho infantil que explorava crianças a trabalharem por mais de doze horas diárias e ao trabalho noturno, a Carta dos Aprendizes, de 1802 limitava tais práticas (SARAIVA, 2013).

Ainda segundo o autor, em decorrência da Proclamação da Independência em 1822, no Brasil, Dom Pedro II foi emancipado para se tornar Imperador, o mesmo tinha à época 14 anos de idade. Com isso, o Código Penal estabeleceu a imputabilidade penal plena em 14 anos. Na luta pelos Direitos da Infância no Brasil, a luta do movimento abolicionista, apesar de confundir os pleitos legítimos, a de ser citada a lei do Ventre Livre de 1871. Para muitos era um avanço na legislação ao considerar livre os filhos da mulher escrava que nascessem no Império a partir da proclamação da lei. No entanto, muitas crianças para tornarem-se livres eram abandonadas em instituições de acolhimento onde a Igreja era precursora em atendimento de crianças em situação de risco (SARAIVA, 2013).

Para Carvalho, Fernandes e Mayer (2012) acendia indignações morais frente às instituições que ao abrigar crianças e adultos nos mesmos espaços carcerários ou nos mesmos alojamentos, eram omissas à promiscuidade. “Assim, a privação de liberdade por um pouco menos de tempo que os adultos é a mais absoluta promiscuidade constituíam uma regra sem exceções” (MÉNDEZ, 2006, p. 9).

O marco na história dos direitos da infância surge no final do século XIX nos Estados Unidos envolvendo a Sociedade Protetora dos animais que ao defender uma menina de nove anos por maus tratos realizados pelos seus pais, não tinha noção que seria o primeiro processo judicial efetivo, que foi o caso Marie Anne.

Assim, estava nascendo uma nova era, o Direito de Menores. Com isso, estabeleceria também o primeiro Tribunal de Menores do mundo em 1889 no estado de Illinois (SARAIVA, 2013).

Diante de práticas abusivas e de promiscuidades contínuas nas prisões frente às crianças e aos adolescentes, a Doutrina da Situação Irregular “vislumbrou-se, em todos os países da América Latina, a partir de ideias oriundas de países europeus (...) encampada no Brasil pelo Código Mello Mattos (Decreto Federal 17.943, de 12 de outubro de 1927) e, posteriormente, pelo Código de Menores, de 1979” (CARVALHO; FERNANDES; MAYER, 2012, p.19).

Cinquenta anos depois, as incidências das normas eram reproduzidas do Código Mello Mattos do seu art. 26 para o art. 2º do Código de Menores, “com a mesma lógica do anterior, de 1929, modificando apenas aspectos superficiais como, por exemplo, a troca da expressão ‘menor abandonado’ para ‘menor em situação irregular’” (PEDROZA, et. al. 2009, p.73).

CAPITULO IV

DOS MENORES ABANDONADOS

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 anos:

I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam;

II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistência, devido a indigência, enfermidade, ausência ou prisão dos pais. tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;

III, que tenham pai, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupilo ou protegido;

IV, que vivam em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoa que se entregue à prática de atos contrários à moral e aos bons costumes;

V, que se encontrem em estado habitual do vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI, que frequentem lugares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.

VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos pais, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:

a) vítimas de maus tratos físicos habituais ou castigos imoderados;

b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensáveis à saúde;

c) empregados em ocupações proibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saúde;

d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem;

VIII, que tenham pai, mãe ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, condenado por sentença irrecorrível;

a) a mais de dois anos de prisão por qualquer crime;

b) a qualquer pena como coautor, cúmplice, encobridor ou receptador de crime cometido por filho, pupilo ou menor sob sua guarda, ou por crime contra estes (BRASIL, 1927)

Apesar de poucas alterações substanciais, o Código de Menores, segundo nos esclarece Liberati (2013, p. 48) “estabeleceu medidas de caráter preventivo que eram chamadas de ‘medidas de vigilância’ e eram aplicadas a todos os menores de 18 anos de idade, até mesmo àqueles sob o pátrio poder (hoje, poder familiar)”.

Ademais, diante da incapacidade e das dificuldades sociais, como regra devido à pobreza, precariedade de acesso à saúde, moradia e educação, a Doutrina da Situação Irregular foi baseada em pressupostos em defesa da criança e do adolescente “regulado por legislações de caráter marcadamente tutelar, de inspiração autoritária (paternalismo e moralismo)” (CARVALHO; FERNANDES; MAYER, 2012, p.19). Em face de implementação nas Américas de Tribunais de Menores, no Brasil especialmente, emerge a Doutrina do Direito do Menor numa perspectiva operativa do sistema de carência/delinquência. Assim, não distingue abandonados de infratores, categorizando a criminalização da pobreza, recrudescendo ainda mais a exclusão social (SARAIVA, 2013).

Para Carvalho, Fernandes e Mayer, (2012) a ‘maldade’ estava subjetivada na proposta pela Doutrina da Situação Irregular que consistia na produção de um modelo assistencialista que, em nome da ‘proteção do menor’, centralizava, um poder inquisitório na figura do juiz. Liberati (2012) expõe, então, que com o Código Mello Matos instituiu-se ação social do Juízo de Menores, um avanço significativo para as atribuições do juiz, tendo em vista ser composto por um corpo de assistentes sociais, designados ou voluntariados. Tinha como possibilidade de participação popular a perspectiva de avaliar e assim propor amparar, assistir, educar, instruir, cuidando do corpo e do espírito dos menores abandonados e desvalidos. Todas essas ações conduziam para uma preferência ainda maior no desempenhar social, influenciando posteriormente o Código Penal de 1940 até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fortalecendo ainda mais o direito da criança no aspecto jurídico.

Os reformadores jurídicos diante dos movimentos constitucionais consolidaram avanços importantes não somente na Constituição de 1937 que previa

assistência à criança e ao adolescente e auxílio financeiro aos pais que recorressem ao direito de cuidar de seus filhos como também, a responsabilidade penal aos 18 anos em vigor no Código Penal de 1940.

Outro aspecto a ressaltar foi o Decreto-lei nº 3.7991 de 1941 que criava o Sistema de Assistência a Menores (SAM) que tinha como missão proteger os menores indefesos e infratores para uma política corretivo-repressivo-assistencial. Mas veio a fracassar por questões financeiras e administrativas com métodos inadequados, proporcionando ainda mais revolta. (Liberati, 2012). O SAM tinha como orientação correcional-repressiva, voltado para adolescentes de infração penal, baseado em internatos (reformatórios e casas de correção). Para os abandonados havia as escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, mas futuramente após sua extinção, seria estabelecido a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FUNABEM), no período da ditadura militar. Posteriormente seria o “berço de todas as FEBEMs” (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor) (SARAIVA, 2013, p.48).

No campo jurídico internacional, o mundo encontrava-se atônito diante dos horrores cometidos na II Guerra Mundial. Milhões de pessoas dizimadas, um verdadeiro genocídio, além de outras diversas atrocidades cometidas sobre a dignidade e violações em direitos humanos. A Organização das Nações Unidas (ONU) de cunho intergovernamental, instituída em 1945 após a guerra, adotou em dezembro de 1948 uma resolução, na qual seria marco para a garantia e respeito à vida e à liberdade de todos os cidadãos, inclusive da criança, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (LIBERATI, 2013).

Na DUDH são evidenciadas nos seus trinta artigos várias garantias, direitos, liberdades para os seres humanos, mas não é descrito especificamente o termo adolescente, mas exposto o termo criança, que não impede a aplicação e garantias desses direitos,

Artigo 25.

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

PEDROZA et al. (2009) ressaltam que os direitos ainda que legitimados em tratados internacionais são desafios a persistirem por não serem respeitados, fazendo-se necessário a integralização em diferentes áreas na construção de políticas públicas eficazes. Interessante ressaltar que somente 11 anos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos surgiria através da própria ONU, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC), fortalecendo fundamentalmente, o direito à infância (SARAIVA, 2013).

Em 1924, consolida-se em Genebra a então Liga das Nações, atual ONU, posteriormente, veio adotar e proclamar a Declaração dos Direitos da Criança em 20 de novembro de 1959, expondo sua declaração em dez princípios (LIBERATI, 2012).

Ratificada no Brasil, a Declaração dos Direitos da Criança propõe que os direitos devam ser respeitados sem qualquer exceção,

Princípio I

- A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família. (UNICEF, 1959)

Apesar do fortalecimento e consolidação de normas internacionais, o ato de ratificação e propositura não é fator determinante para o cumprimento da lei. Há lacunas nos órgãos fiscalizadores e reguladores, pois os “nichos sociais” (lar, escolas, ambientes sociais, dentre outros, são os primeiros a não respeitar tais direitos). A Convenção Americana sobre Direitos Humanos/Pacto de San José da Costa Rica estabelecida em 1969, somente ratificada pelo Brasil em 1992, situa o art. 19 ao propor que “toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte de sua família, da sociedade e do Estado”.

Fruto dos trabalhos durante anos nos diversos Congressos internacionais, finalmente os princípios básicos para prevenção do crime e do tratamento dos jovens infratores, por considerar em processo inicial de desenvolvimento físico, moral, ético e intelectual foram estabelecidos na comumente chamada Regras

Mínimas de Beijing (atual Pequim, na China). Aprovada na resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985, com recomendações aos seus signatários, não somente novos meios para proteção e reinserção social, como também de atendimento nas instâncias de julgamento e tratamento com medidas substitutivas (LIBERATI, 2012).

As Regras de Beijing procuram definir termos para execução de suas propostas, cabendo aos Estados-Membros a tarefa de concatenar em suas legislações as especificidades dos ordenamentos jurídicos,

2. Alcance das regras e definições utilizadas

2.1 As regras mínimas uniformes que se enunciam a seguir se aplicarão aos jovens infratores com imparcialidade, sem distinção alguma, por exemplo, de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

2.2 Para os fins das presentes regras, os Estados Membros aplicarão as definições seguintes, de forma compatível com seus respectivos sistemas e conceitos jurídicos:

- a) jovem é toda a criança ou adolescente que, de acordo com o sistema jurídico respectivo, pode responder por uma infração de forma diferente do adulto;
- b) infração é todo comportamento (ação ou omissão) penalizado com a lei, de acordo com o respectivo sistema jurídico;
- c) jovem infrator é aquele a quem se tenha imputado o cometimento de uma infração ou que seja considerado culpado do cometimento de uma infração.

As Regras de Beijing consideram que os limites de idade dependem de cada signatário, respeitando assim os sistemas jurídicos, sociais, econômicos e políticos, onde em média podem variar dos 7 (sete) aos 18 (dezoito) anos ou mais.

Antes de elencarmos nossas atuais normatizações, a Constituição Federal promulgada em 1988 que assegurou o exercício dos direitos do Estado Democrático e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente a não permitir qualquer tipo de violações dos direitos humanos. As Regras de Beijing foram, segundo Liberati (2012, p.26) “a base de orientação na constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente em matéria de política criminal juvenil, oferecendo subsídios e princípios modernos, que privilegiam o respeito aos direitos fundamentais e a proteção social (...)”

2.3. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente

As crianças, quando bem cuidadas, são uma semente de paz e esperança.

Zilda Arns Neumann

Com o advento da Constituição Federal de 1988 nascia sob uma nova égide a redemocratização nacional, que após vinte anos de “violência política de Estado” viria findar a Ditadura Civil-Militar (1964 -1985) com seu modelo de Estado autoritário (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p.81). Lembrando que com o fim dos governos militares evidencia-se na sociedade brasileira um legítimo Estado Democrático-Social de Direito, em função do Estado efetivamente assumir, em tese, suas reais “responsabilidades na promoção de direitos sociais, tais como saúde, educação e saneamento básico” (PEDROZA et al., 2009).

Diante do regime autoritário de duas décadas, percebe-se abruptamente uma trajetória significativa de vigência na violação de direitos humanos, onde é possível atentar para os fatos históricos escritos, narrados, testemunhados sobre a ótica de que “a ditadura reinventa o colonialismo e potencializa a colonialidade para garantir a retomada do controle histórico sobre o poder político e social”. Momento em que finalmente a sociedade, diante de suas tênues preocupações sociais, concebe melhor sua “liberdade” e independente das classes sociais, estudantes, sindicalistas, camponeses mobilizavam-se, organizavam-se, libertavam-se do sistema de poder imposto (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p.82).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) no que tange sobre os direitos da criança e do adolescente projeta a efetivação da dignidade da pessoa humana com diretrizes humanistas, redigido com princípios importantes para orientação na elaboração do ECA conforme artigos 226 a 228 da CF/88. A responsabilidade, segundo Carvalho; Fernandes e Mayer (2012, p. 22) na qual “o Estado assume expressamente como prioridade (princípio da prioridade absoluta) a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, por meio do desenvolvimento de políticas públicas que garantam seus direitos fundamentais”. Legítima ainda com veemência todos da sociedade civil, órgãos públicos e privados e demais Instituições.

Nesse sentido, Saraiva (2013) destaca que a CF/88 antecipou-se à Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança ao incorporar no ordenamento jurídico nacional como norma constitucional os princípios fundantes da Doutrina da Proteção Integral.

A CF/88 destaca no caput do Art. 227 a expressão máxima que servirá ao ECA

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

Conceber a responsabilidade de todos os atores sociais a se envolver não tem sido tarefa fácil para nenhum dos atores citados no art. 227. É recorrente no processo de competências os envolvidos exigirem ações na promoção do bem-estar e pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, muitas vezes nem o Poder Judiciário é garantia de seu efetivo cumprimento.

A Constituição então rompe com a doutrina irregular ao evidenciar não somente o Estado em assumir responsabilidades dos laços familiares, mas apresenta o dever também para a sociedade com mais um participante no processo, consagrando a Doutrina da Proteção Integral no direito brasileiro.

A família espera que a sociedade e seus sistemas sociais sejam parceiras com a cultura e com os valores que estabelece aos seus sujeitos (criança/adolescente). Muitas vezes, essa mesma sociedade, diante de questões culturais, sociais, políticas e econômicas não deseja nem espera estar nas mesmas condições equânimes da família. A família em relação ao Estado detentor do poder e de condições, espera que as ações sejam verdadeiramente efetivas, independentemente das reais condições (sociais, financeiras, psicológicas, religiosas, dentre outras) que a família esteja passando, a família espera que o Estado atue independente de questões políticas partidárias na promoção dos direitos individuais, civis e sociais.

A família, independente da (in)segurança que venham a contemplar pela ausência ou negligência da sociedade e do Estado, é sabedora da importância de

estabilidade no seio familiar para o bem-estar dos filhos, independentemente de seu estilo superprotetor, negligente ou tolerante. Ela espera, mesmo com grandes avanços tecnológicos ou científicos que as condições sejam efetivas e acolhedoras, para desfrutar de desenvolvimento psicoemocional saudável de suas crianças, pois nem todas as famílias estão preparadas para serem resilientes diante do desafio de educar e proteger seus filhos em função das mudanças de gerações culturais, sociais ou econômicas.

Quanto ao art. 228, a Constituição Federal expõe que “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 1988). A CF/88 em seu preceito não procura estabelecer qualquer diferenciação na questão de classificação etária, apenas limita aos que possuem até dezoito anos de idade, não sendo o termo “menor” uma condição pejorativa e discriminatória do antigo Código de Menores. Mas considera, portanto, sob nova orientação jurídico-constitucional, impondo assim dignidade e respeito aos que se encontram em desenvolvimento e devem ser protegidos (CARVALHO; FERNANDES; MAYER, 2012).

Interessante pontuar o enorme avanço que a atual CF/88 possibilita em relação ao antigo Código de Menores, não no nível de objetivar uma intervenção no desenvolvimento da criança e do adolescente como a Doutrina da Situação Irregular estabelecia. Mas de garantir uma maior abrangência em todas as fases ou níveis desde o seu direito ao nascimento, como ao trabalho e/ou em caso de envolvimento de ato infracional, seus direitos devem ser garantidos, preservados.

Saraiva (2012) esclarece que a imputabilidade penal aos dezoito anos é um dispositivo constitucional que não pode ter alterado (cláusula pétrea). Contudo, tem sido exposto ao jogo de interesses escusos, que insta desconhecer a responsabilidade civil, e assim, realizar trocadilhos de imputabilidade para impunidade, pleiteando a responsabilidade penal juvenil para o mesmo sistema penal adulto.

A concatenação dos artigos 227 e 228 apresentados na CF/88 junto ao ECA serão expostos posteriormente para maior compreensão. Após dois anos de criação da CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi aprovado em 1990, fortalecendo ainda mais os padrões de responsabilização ao adolescente e definindo

as medidas socioeducativas para promoção de ressocialização. O ECA é mais um importante marco jurídico em diversos aspectos na efetivação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

É inegável a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente alcançando uma maior propositura de tutela do que simplesmente a preocupação com aqueles estigmas em situação de risco (abandonado ou delinquente), pautando-se à dignidade de pessoas em desenvolvimento e seres humanos legítimos titulares de direitos.

Saraiva (2012, p. 109) acrescenta ainda que o ECA “proclama um sistema de garantia de direitos utilizando todas as disposições do direito material e processual naquilo que se adaptar à garantia dos direitos infanto-juvenis”. Ou seja, materializando o princípio constitucional da legalidade ou da anterioridade da lei, onde só será legítimo o ato infracional se houver tipicidade penal anterior prevista em lei. Com isso, observa-se o avanço no Estatuto ao estabelecer as normas, a evidenciar legitimidade de efeitos práticos e não retórico de possíveis práticas na visão dos operadores do direito.

O ECA possui mais de 260 artigos. Diante dessa magnitude, cabe elencar gradativamente alguns artigos em consonância com a CF/88 (art. 227 e 228) e os que são significativos na proteção integral para a temática da socioeducação. O Estatuto define inicialmente quem é o público-alvo, a criança, “pessoa até doze anos de idade incompletos; e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2º). Concomitante para os efeitos penais, a CF/88 expõe no seu art. 228 que qualquer indivíduo com menos de dezoito anos de idade é considerado imputável.

O art. 4 do ECA coaduna em grande parte com o art. 227 da CF/88 ao estabelecer que

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Podemos perceber que o ECA acrescenta ainda o termo “comunidade” e ainda esclarece no seu parágrafo único, o que compreende sobre garantia de

prioridade. Ou seja, procura enfatizar que não é tarefa apenas de um órgão ou entidade, mas de todos, numa ação conjunta de proteção desde o “microcosmo” social (a família) ao “macrocosmo social” (demais esferas). Pedroza (et al. 2009) destaca que o Estado Democrático-Social de Direito não tem efetivamente cumprindo suas obrigações constitucionais, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes, ainda mais quando o elevado índice de criminalidade anunciado pela mídia expõe cada vez mais o envolvimento precocemente de crianças e adolescentes.

O Art. 5º do ECA, evidencia que

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Segundo afirmaram as pesquisadoras Rocha e Menezes (2015) do IPEA⁸ (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em 2013, o perfil do adolescente infrator traçado na pesquisa é de negro, do sexo masculino e tem entre 16 a 18 anos. Não frequenta escola e vive em condições de miséria, onde as principais infrações são roubo e tráfico de drogas.

Sendo o ECA fruto de ações da sociedade civil a reivindicar ações de cidadania, veio então a ser dividido em duas partes. A primeira, o Livro I Parte Geral que compreende do art. 1º ao 85º (direitos da cidadania), e a segunda, Livro II Parte Especial compreendendo os art. 86º ao 267º. Englobam políticas, medidas e garantias de atendimento e de preservação desses direitos. Considerando as possíveis ações futuras, ameaças ou violações de direitos frente às crianças e aos adolescentes, o legislador procurou estabelecer medidas de proteção e suas aplicabilidades conforme o art. 98º, quando ocorrerem: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta (ECA, 2016, p.45).

⁸ IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Artigo publicada pela pesquisadoras Enid Rocha e Raissa Menezes com o tema: O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_ntdisoc_n20, acesso em 04abril17.

Interessante considerarmos que de alguma forma, o legislador previa que tais violações poderiam ser cometidas pelos atores sociais envolvidos, os internos (família, a própria criança ou adolescente) e externos (sociedade ou Estado). Para se ter noção exata da dimensão, deve-se apurar de forma ilibada, considerando todas as intervenções de equipes (inter)profissionais e (inter)institucionais da saúde, segurança e educacional para uma melhor avaliação de casos. Os serviços também podem ser requisitados pelo Conselho Tutelar (conforme art. 136, inciso III, alínea “a”, do ECA). A ênfase a ser exposta do ECA neste trabalho, encontra-se no Título II, que fala da prática de Ato Infracional que considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal (art. 103).

Deve-se expor os caminhos a serem seguidos na aplicação das medidas, quando é caso de criança que por ventura possa cometer algum ato. Serão aplicadas apenas medidas protetivas previstas no artigo 101 do Estatuto,

Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar [446] ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX - colocação em família substituta. (...)

Apenas para aplicação, deve-se considerar que esse rol de medidas protetivas seja suficiente para a autoridade judiciária ou o Conselho Tutelar intervir. Mas pode ser que outras medidas tornem-se adequadas, irá depender especificamente do caso e das necessidades pedagógicas a serem consideradas. Quando o seio familiar, porventura, não seja momentaneamente o ambiente adequado para acolhimento (casos onde é origem de grave omissão ou abuso dos pais ou responsável), compete às autoridades após avaliação interprofissional,

prever condições de abrigo viáveis e adequados durante a resolução do problema, inclusive com previsões de recursos.

O ECA possibilitou também outro passo significativo e de avanço político para os direitos humanos da criança e do adolescente ocorrido no período do Governo Dilma, ao promover o SINASE citado anteriormente, como também o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo em 19 de novembro de 2013 publicada pelo CONANDA, resolução de nº 160/2013. Ele prevê a articulação nacional entre Estados, Municípios e o Distrito Federal durante 10 (dez) anos nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, educação profissional e esporte para os/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, com 4 (quatro) eixos (Gestão do SINASE, Qualificação do Atendimento Socioeducativo, Participação e Autonomia das/os Adolescentes e Sistemas de Justiça e Segurança), 13 objetivos e 73 metas. (BRASIL, 2013).

Ainda no mesmo ano, o Governo Dilma proporcionou diversos encontros nacionais para que os agentes atuantes do sistema construíssem as bases metodológicas da Escola Nacional de Socioeducação, fruto do SINASE. Eles continham os Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares da Escola de Socioeducação aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA em Fevereiro/2014. Somente um ano depois, finalmente, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República instituiu por meio da Portaria 04/ de janeiro de 2015 SDH/PR a Escola Nacional de Socioeducação (ENS). O foco da escola está voltado para a formação continuada de profissionais que atuam (in)diretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, garantindo unidade metodológica e curricular em todo o Brasil.

Pensar na formação continuada de qualquer profissional, principalmente aos que se envolvem na socioeducação, requer o desafio reflexivo de impulsionar e encorajar na ressignificação e reelaboração das práticas frente aos adolescentes (BISINOTO, 2014). Além da matriz curricular que nem sempre possibilita qualidade de reinserção social e de práticas pedagógicas exitosas, a ausência de uma formação pessoal de recursos e de personalidade para exercer a profissão tem sido a causa de insegurança de muitos profissionais. Na educação, muitos de nós não estamos preparados para vivermos em coletividade, por isso, é preciso entender e

compreender que o sujeito também é um sujeito de direitos, mesmo que esteja em regime de internação (PEDROZA, 2003, PEDROZA; CHAGAS, 2016).

2.4. Adolescentes: Sujeito de Direitos

Sujeito de direitos humanos é uma questão aberta e que pode ser abordada com diversos olhares.

Paulo César Carbonari

Antes de abordar sobre o sujeito de direitos no ambiente da socioeducação, cabe primeiramente ressaltar o que significa ser cidadão e em que consiste a cidadania, e assim, não evidenciar uma concepção fechada, unilateral e passiva, focada apenas no direito de votar ou de possuir alguma identificação.

Ser cidadão é ser um sujeito de direitos e deveres, habilitado a envolver-se, a interagir na vida da cidade de forma literal e amplamente na vida social moderna (MANZINI COVRE, 2002; SAVIANI, 1986). Ou seja, ser cidadão é estar envolto aos seus direitos civis, sociais e políticos legitimados na forma constitucional e na garantia de sua participação. Por isso, Herkenhoff (2000) reforça que cidadão é o ser humano em pleno gozo de seus direitos civis e políticos, mas possuidor de deveres para com o Estado. Cada Estado, com sua cultura estabelece ao cidadão a legitimidade conferida no exercício pleno de suas ações. A nossa Constituição brasileira não conceitua o termo cidadão, mas sim a cidadania que é expressa como fundamento constituído no Estado Democrático de Direito.

O cidadão relaciona-se na sociedade em que vive, logo, cidadão é ser um sujeito ativo da vida da cidade (SAVIANI, 1986). Pelissari (1995) nos orienta que nessa relação pelo qual os seres humanos interagem um com os outros e com a sociedade, tem-se o conceito de cidadania.

Cidadania, segundo nos esclarece Manzine Covre (2002), é o direito à vida em sua magnitude, envolta numa coletividade não apenas em necessidades básicas (direitos civis, políticos e sociais), mas de acesso para todos, incluindo o papel do ser humano no Universo.

O filósofo Pequeno nos esclarece que,

É comum se afirmar que ser cidadão significa possuir direito ao voto, à liberdade de expressão, à saúde, à educação, ao trabalho, à locomoção, à alimentação, à habilitação, à justiça, à paz, a um meio ambiente saudável, à felicidade dentre outros. A cidadania é a condição social que confere a uma pessoa o usufruto de direitos que lhe permitem participar da vida política e social da comunidade interior da qual está inserida (...) Ser cidadão, nessa perspectiva, é respeitar e participar das decisões coletivas a fim de melhorar sua vida e a da sua comunidade (PEQUENO, 2008, p.38).

Diante dessa propositura ética nem sempre nossa prática tem sido efetiva na construção da nossa cidadania. A legitimidade deveria estar relacionada não somente nas normatizações jurídicas de direito, mas em processos histórico-sociais de construção do Eu e do Outro.

E quanto ao ser adolescente, uma possibilidade ou uma realidade de aceitação na condição social? Segundo o entendimento de Pedroza (et. al. 2009, p. 72) “a adolescência é uma fase de desenvolvimento constituída, como todas as outras, por questões socioculturais”. Nem sempre compreendidas pela mesma sociedade a qual deveria ser a primeira a acolher, mas que na verdade tem sido uma das primeiras a tolher seu próprio desenvolvimento humano. Ser adolescente é aflorar suas inquietações, é desafiar o mundo em sua plenitude e nas diversas formas. Para muitos pode ser rebeldia no sentido negativo, mas para Freire (2001, p.250) a “rebeldia, afinal faz parte do processo da autonomia, quer dizer, não é possível ser sem rebeldia”.

Na visão de Calligaris (2011), a adolescência é um prisma diretamente proporcional tanto ao olhar do adulto quanto a sua própria contemplação, assimilando valores simplistas, desejáveis, e competitivos, instruídos e treinados para as diversas frentes e ideais.

Teixeira (2006) nos esclarece diante do tema “ninguém nasce bandido” da exposição do artista plástico e promotor de justiça o Dr. Wilson Tafner⁹, ao propor a reflexão e ao mesmo tempo sobre a dimensão socioeducacional a quem se destina, no caso, o adolescente. Evidente que o adolescente encontra-se numa peculiaridade singular de desenvolvimento humano, de circunstâncias históricas e sociais, diante

⁹ O artista plástico Dr. Wilson Tafner, é promotor do DEIJ – Departamento de Execuções da Infância e Juventude, e a exposição foi realizada em São Paulo, em 2005.

de intensas transformações físicas, biológicas, psicológicas na construção de padrões de sociabilidade, nem sempre aceitas aos grupos de pertencimento.

Estimular o adolescente no próprio processo histórico de que são sujeitos de direitos no ambiente de internação requer um grande desafio, não somente no campo da prática pedagógica e no campo dialógico-filosófico. No século XX, conhecido como “filósofo do encontro”, Martin Buber expressa em seu pensamento, elementos do inter-humano, que se move para as esferas das relações efetivada por meio das palavras-princípio Eu-Tu e Eu-Isso (PARREIRA, 2016).

Interessante é que o filósofo Buber enfatiza que

Entre as três esferas uma se destaca: é a vida com os homens. Aqui a linguagem se completa como sequência no discurso e na réplica. Somente aqui, a palavra explicitada na linguagem encontra sua resposta. Somente aqui, a palavra-princípio é dada e recebida da mesma forma (BUBER, 1974, p.118).

De acordo com o pensamento de Buber, o mundo da relação Eu-Tu difunde-se em três esferas, mas apenas *a vida com os seres espirituais* não será comentada, por ser o campo da religião, as demais são elas: *a vida com a natureza*, em que, mesmo que a natureza não emita uma resposta, o seu Eu está em relação com a natureza. A natureza se torna um Tu para o homem; e *a vida com os homens*, a qual se constitui como uma relação recíproca esclarece que o “[...] Meu Tu atua sobre mim, assim como eu atuo sobre ele [...]” (BUBER, 2001, p. 62).

Nesse mundo dual, o modo de sermos Eu-Tu, traz reflexões das ações imediatas e recíprocas numa dialogicidade essencial do homem, no qual pressupõe que a palavra-princípio do modo de sermos, o Eu-Tu, da relação. Assim, a atitude imediata da face-a-face (encontro), torna a completude da existência humana quando há o Tu. Para a categoria de sujeito eu preciso do “outro” na relação, independente de uma consciência gradativa, evolutiva ou do instinto de auto conservação. Pois ainda que Eu não possibilite ao Outro as mesmas condições de completude, pelo menos deve haver o respeito à sobrevivência, a dignidade da condição humana, pois a “relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele” (BUBER, 1974, p.18).

O Eu-Tu retrata a questão da relação, no reconhecimento do seu semelhante, estabelecendo laços de proximidade e respeito, desde que sejam autênticas, pois “quando se vive numa relação, realiza-se” (BUBER, 1974, p.31). Isso para desvendar sobre aquilo que somos e com quem estamos, num revelar-se constante à experiência vivida, ao encontro na reciprocidade, o que nos permite nos reconhecer como pessoas (PARREIRA, 2016, p.54). Mas em questões de relação, o adolescente vive momentos difíceis diante de tanta opressão social, discriminação, exclusão, violência, e sem o devido e inconstante apoio familiar (ausências afetivas). Muitas vezes está fadado a sua própria guerra institucionaliza, social e individual, causada não pela segunda guerra mundial no qual o pensamento Bulberiano ressalta os isolamentos individuais e as grandes angústias, mas ousou dizer, na possibilidade de “depressão” ou da própria essência.

A palavra-princípio do modo de sermos Eu-Isso tem sua importância de relacionamento, na experiência e utilização, torna-se uma atitude objetivante. Parreira (2016, p. 101) reafirma que “o Isso não pode ser compreendido sob o ponto de vista de uma polarização negativa. O Isso é necessário para a objetivação das ações humanas”.

Em certos ambientes sociais (educacional, de lazer, trabalho dentre outros) que envolvam relacionamentos, em sua grande maioria, as construções sociais perante os adolescentes são negativas. Quase sempre eles são vistos como problemáticos, ainda mais quando são de grupos vulneráveis. Por isso, conforme nos ensina Parreira,

Na experiência, há o contato unidirecional entre um Eu e o objeto a ser manipulado. Na utilização, a experiência se realiza nele, não há nenhuma participação no mundo. O Eu-Isso não leva o homem à sua totalidade como ser, Um encontro com a autenticidade: o sentido da relação somente a uma parte dela; nem mesmo num contato íntimo com o semelhante a totalidade acontece se não houver o Tu, ou seja, o outro ser tomado pelo homem como seu Tu, numa relação recíproca (PARREIRA, 2016, p. 91).

O mundo dialógico é um lugar onde o Eu deve experimentar as influências reais, pois precisa desse ambiente para crescimento e fortalecimento do construto pessoal, pois o ser humano tem a capacidade de influenciar e ser influenciado numa mutualidade da relação. Por isso, nesse processo, que o sujeito de direito a quem

evidenciamos trata-se especificamente do adolescente, o público alvo das medidas socioeducativas, pois mesmo com seus direitos garantidos constitucionalmente não gozam em sua plenitude, ainda mais quando estão em cumprimento de medidas, em regime de internação.

Existem muitas barreiras agregadas ao socioeducando, como o preconceito, o racismo, e as discriminações que são recorrentes na sociedade, ainda mais se forem desvalidos, pobres, negros, moradores de rua. Para Leal (1992, p.19), “menino de rua, pivete, trombadinha, menor, marginal, bandido e malandro são denominações que identificam a criança e ao adolescente pobre no Brasil” numa visão social ainda distorcida e preconceituosa de contextos e lugares diferenciados.

Sabedor desse dilema social, o filósofo, Carbonari (2007) em sua construção ético-filosófica sobre o sujeito de direitos que por ele é direcionado no aspecto peculiar ao adolescente, apresenta violações aos direitos humanos, que como traços do sujeito, pontua três aspectos essenciais: a problemática da crise, a noção, e as consequências para a EDH.

Ao considerar a crise como problemática, fruto da herança da modernidade, pressupõe ao ver o sujeito como indivíduo (singularidade do sujeito), mas que não deve ser encarado como algo improdutivo, pelo contrário (particularidade do sujeito), deve ser motivo de superação de noção e de novas (inter)subjetividades (universalidade do sujeito) (CARBONARI, 2007).

Ao tratar sobre a crise, Carbonari (2007) evidencia os caminhos de vitimização e de aspectos éticos filosóficos para o entendimento da problemática que proporciona ao sujeito de direitos.

Na concepção, o filósofo declara que,

Vítimas são aquelas pessoas que sofrem qualquer tipo de apequenamento ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético. (...) à luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada (no todo ou em parte). É, portanto, agente (ativo) que sofre (passivamente) violação (CARBONARI, 2007, p. 170).

Não se deve promover socialmente a negação de alteridade, pelo contrário, deve ser promovida no âmbito da educação, no reconhecimento do sujeito de forma relacional, para que o mesmo não seja mais uma vítima social de violência passiva

ou ativa. Por isso, esse autor expõe em termos ético-filosóficos questões problemáticas ainda vigentes como: uma situação que inviabiliza a ação social como práxis humana fundamental (eficácia técnica e interação mercantilizada), necessidade de recomposição das condições filosóficas para ética (racionalidade e cientificização), e a efetivação da ação no sentido substantivo (alteridade).

Sob a ótica de Carbonari, Sousa (2016, p. 96) relata que o sujeito “não é uma construção formal, mas uma construção relacional, na qual a intersubjetividade é construída na presença do outro, ou seja, tem a alteridade como presença (...)”. Tem seu conteúdo e forma na pluralidade, na diferença, na participação e no reconhecimento.

Quando digo o “Outro”, reporto-me na perspectiva do filósofo búlgaro Tzvetan Todorov em sua obra *A conquista da América*. A questão do outro, nos permite atentar para a alteridade e moralidade no qual em ambientes da socioeducação devemos considerar os grupos (dominantes e dominados). O “Outro”, pode estar em si mesmo, que muitas vezes não é uma “substância homogênea, diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro, onde cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu” (TODOROV, 2010, p.3).

Ao assumir tal tarefa de socioeducador, o agente, está condicionado a passar horas ao lado do adolescente. Nessa convivência é possível olhares institucionais, ou às vezes um posicionamento pessoal em função de ser mais um emprego, ou um trabalho simplesmente, oportunidade assim de garantir o tão sonhado emprego público, mas não de vislumbrar o “Outro”, numa perspectiva de valor humano. Ser socioeducador não o isenta na observação diária em função do trabalho na perspectiva natural, divina ou humana da conduta do “Outro”. O socioeducador talvez acredite que a natureza humana ao praticar tal ato infracional deva receber o que realmente foi sentenciado. Para o socioeducador, talvez, a questão de ressocialização do “Outro” não está na condição de fator divino, ainda que busque aproximar-se do Divino (todos seriam iguais), mas de que o humano, este sim, através do cumprimento das medidas socioeducativas possam efetivamente retomar a sua identidade e ressignificação social (TODOROV, 2010).

As medidas socioeducativas precisam constantemente de novas adequações, de novas releituras, para atender ao “Outro”, considerando suas questões históricas,

sociais, culturais e humanas, ainda são práticas de repressão ou omissão em diversas Unidades e por diversos casos de agentes socioeducadores. Pois segundo nos esclarece Todorov (2010), na relação de grupos sociais, o que há são desentendimentos, incompreensões, resistências.

O não reconhecimento do “Outro” como ser humano, tem ressoado nos dias atuais em qualquer profissão ou instituição. Por isso a importância que nesse processo multidimensional, especialmente a dos socioeducadores, a importância em compreender todo esse processo de formação humana, de incompletude do adolescente e que não alcança resultados significativos tão rápidos, mas gradativos, até porque mudanças e transformações levam tempo.

III. OBJETIVOS

- OBJETIVO GERAL

Analisar a aplicação do projeto de leitura A Arte do Saber em uma Unidade de Internação do Distrito Federal.

- OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Analisar no cotidiano da unidade de internação, através do incentivo à leitura no projeto “A Arte do Saber”, a autonomia, protagonismo juvenil e cidadania como parte da proposta de reinserção social de medida socioeducativa,
- Identificar as práticas educativas em direitos humanos e cultura de paz implementadas a partir de 2014 por meio do projeto “A Arte do Saber”.

IV. METODOLOGIA

4.1 Pressupostos metodológicos

De acordo com o problema da nossa pesquisa, inquieta saber se o projeto de leitura - A Arte do Saber na Unidade de Internação de Santa Maria/DF (UISM) contribui ou não para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no regime de internação, dado a prática de ato infracional.

A ciência dita positivista procura desvendar dimensões históricas da verdade dos fatos através da razão, numa perspectiva empírica de confrontar ou de estabelecer padrões de respostas para compreensão do mundo. No entanto, esse modelo não é único. Como seres humanos históricos, e diante dos processos socioeconômicos e culturais que afetam (in)diretamente os adolescentes, continuamos a nos indagar em busca de respostas essenciais da vida cotidiana. Nesse sentido, utilizamos a pesquisa como processo em constante movimento real na busca de obter respostas para as indagações, sem a certeza de obtê-las em sua plenitude (MINAYO, 2010; PEDROZA, 2003).

Buscamos uma metodologia que promovesse não somente o pensamento e a prática diante da riqueza de informações que a realidade apresenta no campo da pesquisa, mas que permitisse também a ética e a sensibilidade do pesquisador num processo evolutivo, para promover nova quebra de paradigmas (KUHN, 1978). A metodologia é o caminho da reflexão e da ação diante da realidade, incluindo, portanto, um modo de compreender, um agregado de métodos e técnicas para instruir, explorar, entender na prática, e assim, produzir novos conhecimentos (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2013).

A evolução das ciências sociais possibilitou ao pesquisador ser um canal ativo entre o conhecimento teórico já adquirido e as possíveis descobertas diante da realidade dinâmica dos fatos na área estabelecida a partir da pesquisa proposta, e a partir de um problema, apresentar com critério de planejamento investigativo, sistematizar a respeito do assunto e fortalecer o conhecimento teórico acumulado por outros pesquisadores. No caso específico da Socioeducação, não a torna diferente ou escassa, pelo contrário, não deve ser ignorada, por também tratar de

ações humanas e sociais que inevitavelmente apresentam valores, interesses e princípios para o pesquisador (LUDKÉ; ANDRÉ, 2015).

Portanto, utilizamos a pesquisa qualitativa como salienta Pedroza (2003) por seu caráter participativo ao promover proximidade do pesquisador com a realidade no campo de pesquisa investigado. Para tanto, utilizar-se dessa metodologia é apoiar-se numa realidade do pesquisador no campo da pesquisa de investigação qualitativa que evidencia uma relação dialógica do objeto e do pesquisador, a favorecer integração no processo investigativo descritivo.

Este estudo, por consistir numa pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais, caracteriza-se em apresentar questões pontuais das relações, dos processos e dos fenômenos por meio de entrevistas com questões abertas, principalmente por considerarmos o espaço de práticas relativamente multidiversificadas (MINAYO, 2004; OLIVEIRA, 2013; GROULX, 2012).

A abordagem qualitativa pautada no estudo de caso, seja ele simples e específico de valor em si mesmo, possibilita também ao pesquisador atentar para as características fundamentais em seu processo de desenvolvimento, conforme esclarece Ludké e André (2015) no qual visa: à *descoberta* (novas possibilidades teóricas); a *interpretação em contexto* (considerar o contexto em que se encontra); a *retratar a realidade de forma completa e profunda* (revelar a complexidade de inter-relação dos atores envolvidos); a *uma variedade de fontes de informação* (para confrontar, confirmar ou negar informações); a *revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas* (experiências naturalísticas do sujeito); a *representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social* (opiniões divergentes entre os pesquisados e pesquisador); e por fim, a *utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatório de pesquisa* (preocupação com a clareza de transmissão objetiva e articulada).

O estudo de caso é um processo metodológico rigoroso, conduzindo o investigador a estar atento em sua revisão documental, como também aos objetivos da pesquisa, com isso, reter características holísticas da vida real, e assim destacar o caráter de investigação empírica dos fenômenos contemporâneos (YIN, 2010).

Diante do quadro metodológico apresentado deste estudo, vejamos, a seguir, um quadro geral sobre o contexto onde se realizou a pesquisa, visando uma análise da situação na socioeducação.

4.2. Contexto

Optamos por realizar na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), localizada na Região Administrativa de Santa Maria (RA XIII) no Distrito Federal em função do objeto de pesquisa, o projeto de leitura - A Arte do Saber, particularidade apenas dessa Unidade por encontrar-se idealizado e implementado como projeto piloto desde 2014, e atualmente, em pleno funcionamento.

A Região Administrativa (RA XIII) de Santa Maria¹⁰ foi criada em 04 de novembro de 1992 por meio da Lei nº 348/92, e regulamentada pelo Decreto nº. 14.604/93, que a constituiu na XIII RA do Distrito Federal (GDF, 2015). A localidade é rodeada por dois ribeirões, Alagado e Santa Maria, tendo este último consolidado a ser o nome da Região Administrativa.

A UISM, ambiente de pesquisa, foi inaugurada em 20 de março de 2014, como nova proposta arquitetônica e pedagógica, com alas e salas voltadas para promoção da socioeducação em tempo integral, envolve todos os profissionais como também os socioeducandos em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e as socioeducandas em cumprimento de internação estrita e provisória.

A Unidade de Internação pressupõe novo enquadramento de espaço em substituição e desativação as antigas instalações do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE) ambiente de superlotação, insalubridade, que segundo nos esclarece Netto (2008, p.53) apontava para “espaço mais fechado, de pinturas de cor cinza, cores desbotadas, muitas portas, grades e salas”.

A unidade com capacidade máxima para atender 153 adolescentes, tem cerca de 6 mil m² quadrados de área construídas, com 10 módulos, possui áreas

¹⁰ A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2015 estimou a população urbana de Santa Maria em 125.123 mil habitantes, onde do total de habitantes, 25,00% estão na faixa etária de 40 a 59 anos, 23,43% situam-se na faixa de 25 e 39 anos, enquanto na faixa de 15 a 24 anos, foram encontrados 18,92%, e os idosos, acima de 60 anos, são 10,87% e de zero a 14 anos totaliza 21,78% (CODEPLAN, 2015).

para atividades esportivas, ecumênicas, culturais (teatro de arena), bem como espaços para escola, atendimento de saúde e oficinas profissionalizantes. Segundo informações da Central de Vagas da SECRIA, em janeiro de 2016 havia um total de 101 (cento e um) adolescentes internados na UISM, e contando em média com 30 (trinta) socioeducadores (por turno), sendo 04 equipes no total.

4.3. Sujeitos participantes

Para realização da pesquisa, foram por mim selecionados 10 (dez) sujeitos, de acordo com os critérios de protagonismo e de atuação no projeto “A Arte do Saber”: quatro (04) adolescentes socioeducandos/as em regime de internação; dois (02) professores/as da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), lotados no Centro Educacional 310 de Santa Maria, planejando aulas no ensino fundamental (educação formal) na UISM; e quatro (04) socioeducadores/as, sendo dois ainda atuantes no projeto, e os outros dois que estavam no Projeto desde a criação, mas que atualmente foram transferidos para as outras Unidades. Uma socioeducadora foi para a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (SECRIA) e o outro para a Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE).

Tabela 1 - Informações dos participantes da pesquisa.

Nº	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	FUNÇÃO NA
Ado-01	M	17	Ensino médio incompleto	socioeducando
Ado-02	M	17	Ensino fundamental incompleto	socioeducando
Ado-03	F	17	Ensino médio incompleto	socioeducanda
Ado-04	F	19	Ensino fundamental incompleto	socioeducanda
Prof-05	M	32	Nível superior c/ especialização	Professor
Prof-06	F	35	Nível superior c/ especialização	Professora
Soc-07	F	40	Nível superior c/ especialização	Especialista
Soc-08	F	35	Nível superior c/ especialização	ATRS
Soc-09	M	40	Nível superior c/ especialização	ATRS
Soc-10	M	42	Nível médio	Agente Social

Fonte: o autor (2017).

4.4 Instrumentos e Materiais

Buscando utilizar instrumentos e materiais mais indicados para a construção das informações de análise documental do projeto, observações, utilizou-se: gravador de áudio e um roteiro para as entrevistas individuais semiestruturadas com todos os sujeitos participantes, com o intuito de permitir um ambiente favorável de bem-estar, e assim, promover um diálogo mais significativo, conforme apêndices.

4.5 Procedimentos metodológicos

A escolha da Unidade de Internação de Santa Maria ocorreu diante do destaque na mídia ao apresentar como nova proposta de possibilidades aos socioeducandos em regime de internação, um projeto de leitura, A Arte do Saber que visa a (re)inserção social. O projeto proporcionou aos socioeducandos em menos de dois anos mudanças no desempenho escolar, aprovação no ensino superior e premiação no concurso de redação em homenagem ao dia dos professores, com o tema “*O que faz do seu professor um herói?*” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Diante dos fatos, era preciso um maior aprofundamento para a construção de informações primárias, além de analisar o projeto “A Arte do Saber” como proposta ao estímulo a leitura, e facilitador de mudanças na vida dos socioeducandos/as. O ambiente de internação não apresentava visivelmente qualquer tensão quanto a segurança, mas só poderia ocorrer caso houvesse por parte dos socioeducadores em especial, o Atendente de Reintegração Socioeducativo (ATRS), total condições de guarda, acompanhamento e segurança.

Inicialmente realizei uma observação exploratória como estudo preliminar para compreender melhor o caso. A viabilidade e disponibilidade na segurança pública permitiu uma maior proximidade junto aos socioeducadores, especificamente ao socioeducador Roges que foi receptivo para apresentar o projeto da Unidade de Internação.

Posteriormente, feito contato telefônico, foi enviado pelo socioeducador Roges cópia do projeto de leitura para o meu email, sob protocolo do requerimento 2015RJ_3794 contendo 26 páginas. O projeto foi registrado e lavrado no Rio de Janeiro em 12 de março de 2015 no Ministério da Cultura, sob número: 673.264, Livro nº 1.298, Folha: 36, de seus respectivos autores: Tatiana de Paula Soares (Especialista), Roges Ribeiro da Silva (ATRs) e Abdallah Antun Messias Neto (Educador Social), que sempre foram solícitos quando procurados, mesmo hoje trabalhando em unidades diferentes, a saber: SECRIA, UNIRE e UISM.

Foi realizada a leitura do projeto, para melhor compreensão da proposta (teoria) quanto aos objetivos a serem alcançados (práticas), contando sempre com apoio dos autores em agendamento de visitas e das atividades, assim como solicitação da autorização dos participantes por meio do Termo de Consentimento de Participação em Pesquisa – TCPP, conforme apêndice A.

As visitas ocorreram no segundo semestre de 2016 e início de 2017, e sempre no período matutino por questões de acesso e segurança, tanto do pesquisador como das partes que compõe o sistema socioeducativo na pesquisa em questão (socioeducadores, professores e socioeducandos). Apenas as visitas junto à Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (SECRIA) ocorreram no período vespertino, onde algumas outras informações, sobre contingente foram repassadas via e-mail para maiores considerações e análises pela especialista Tatiana Soares.

6. Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise desta pesquisa foram realizados por meio da análise documental do projeto de leitura - A Arte do Saber, das observações e entrevistas semiestruturadas com os socioeducadores(as), professores(as) e socioeducandos(as) alicerçados na fundamentação teórica e nas considerações metodológicas evidenciadas.

Ao preparar os procedimentos de análise, procuramos sobre os diferentes momentos, analisar a construção ativa e interpretativa dos fatos, baseada em propostas a partir dos teóricos que se aproximam da realidade social.

Apesar de ser pouco explorada nas áreas de ação social, a análise documental tem sua relevância como mais uma técnica que permite conhecer informações qualitativas, ainda mais quando a proposta do projeto a Arte do Saber principia possibilidades de mudanças comportamentais em função do estímulo a leitura, por isso a exigência ao refinamento das informações que a análise documental estabelece (LUDKÉ; ANDRÉ, 2015).

Diante do projeto e das práticas dos socioeducadores/as, a pesquisa nos direcionou para atentar aos documentos a serem submetidos a procedimentos analíticos, e assim, na fase da organização do material, uma vigilância crítica dos fatos para o enriquecimento da leitura. Com isso, busquei aprimorar a revisão de literatura e documental sobre a socioeducação, direitos humanos e cidadania, legislações normativas, adolescentes, educação em/para direitos humanos para atingir os objetivos deste projeto.

Cellard (2012) nos esclarece que a análise documental possibilita ao pesquisador estar atento no aspecto da análise dos fatos descritos no documento, pois pouco importa serem públicos ou privados, a criticidade e o exame ético devem estar envolto em cinco dimensões: o contexto (social e global dos fatos), o autor ou autores (elucidar sua identidade social e ideológica), a autenticidade e a confiabilidade do texto (qualidade da informação divulgada), a natureza do texto (diante dos subtendidos do autor e a estrutura do texto) e por fim, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (entendimento do sentido e dos argumentos).

Para que as observações tenham por base, controle e sistematização deve haver por parte do observador um planejamento atento do trabalho e uma condução rigorosa dos fatos, para que não desvie para uma observação seletiva e assim privilegie certos aspectos sociais e individuais no campo da pesquisa, e assim desvie o olhar sobre a realidade do que se deseja realmente ver, pois a observação permite proximidade na percepção dos sujeitos e descobertas entre visões de mundo tornando-se uma técnica para a devida descrição e compreensão dos fatos,

porém não são suficientes para expor percepções e motivações dos pesquisados (LUDKÉ; ANDRÉ, 2015, PEDROZA, 2003).

Interessante é que nas observações os sentidos são despertados para que o pesquisador tenha a devida sensibilidade em realizar suas anotações em circunstâncias propícias, e assim não gerar nenhum constrangimento, todos esses apontamentos foram observados cuidadosamente, na ação do socioeducador na entrega diária dos livros junto aos adolescentes. Segundo nos vivencia Pedroza (2003), o registro no ambiente de pesquisa pode interromper a ação natural da situação, mas sendo nossa memória refém de tantas demandas, sugere palavras chaves, de ideias dos fatos ocorridos, e posteriormente redigir o relato das informações.

A reflexão exposta por Poupart (2012, p. 247) nos alerta que “a relação entre o que dizem os entrevistados e o que se pretende que eles digam não é, portanto, tão simples, ou preferindo-se, é ainda mais complexa do que se tinha tendência a crer”. Por isso, a importância da revisão de literatura e documental sobre a socioeducação, direitos humanos e cidadania, legislações normativas, adolescentes, educação em/para direitos humanos para poder atingir os objetivos deste trabalho. Nas entrevistas semiestruturadas, a interação entre pesquisador e pesquisados(as) proporcionou diferentes realidades para uma maior construção de informações, até porque é preciso um registro detalhado (através da gravação de áudio) das informações e assim, analisar e compreender o projeto em suas práticas diárias, pois segundo nos esclarece o mesmo autor, as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais.

V. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, abordamos os resultados obtidos após a pesquisa de campo com as informações construídas por meio de observações e entrevistas semiestruturadas em conformidade com a delimitação teórica e metodológica, para melhor análise do projeto de leitura A Arte do Saber na Unidade de Internação de Santa Maria, implementado desde 2014.

Após as informações obtidas dos fatos, pretendemos sistematizar os resultados e procedimentos descritos, baseado nos diálogos transcritos pelos participantes. Neste sentido, busquei dividir em quatro partes como proposta de análise para a concepção das informações suscitados na pesquisa:

Parte I – Apresentação do projeto de leitura A Arte do Saber como proposta de reinserção social;

Parte II - Adolescentes e o projeto na UISM;

Parte III – Educadores em práticas educativas na promoção de cidadania;

Parte IV – Socioeducadores na aplicação do projeto A Arte do Saber como cultura de paz e direitos humanos.

Parte I – Apresentação do projeto de leitura A Arte do Saber como proposta de reinserção social.

Neste estudo, não temos a pretensão de denegrir ou desabonar o projeto, pelo contrário, temos o interesse em evidenciar pontos que precisam ser expostos num posicionamento crítico e teórico dos fatos através da apresentação, da justificativa, dos objetivos, da meta, da metodologia, da duração e da avaliação para melhor análise do objeto de pesquisa, a saber, o projeto de leitura A Arte do Saber.

O projeto inicia em sua contracapa com a seguinte citação: *“Somente quando você se purifica de dentro para fora, limpa as suas emoções e pensamentos, e então preenche o seu destino da melhor forma onde quer que você esteja, é que você pode se tornar um condutor da paz” (PW 12)*. A partir dessa citação extraída da marca Pathwork (“Trabalho do Caminho”) idealizado por seus facilitadores que não são religiosos, mas trafegam de forma tênue na psicoterapia, expõe apenas numa

busca metodológica no autoconhecimento, baseada então em um conjunto de ensinamentos apresentados sob a forma de palestras.

Diante dessa breve reflexão de considerar que a “purificação” ocorre a partir do sujeito ou de seus acolhedores, o projeto apresenta como possibilidade de condutor de paz, devido a “limpeza interior”, um acervo literário que ficará diariamente e diuturnamente à disposição para qualquer um que busque essa purificação, por acreditar que as medidas socioeducativas em consonâncias com as ações Institucionais no âmbito da socioeducação norteadas por legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de acordo com a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2001); Sistema Nacional Socioeducativo - SINASE, conforme a Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, promoverá e acolherá numa prática socioeducativa capaz de reinseri-lo ao ambiente social novamente.

Nesse sentido, o projeto a Arte do Saber procura justificar sua aplicação por entender que *“a educação dá-se de forma internalizada e apreendida em seus aspectos multifacetados da linguagem, quer seja através do olhar; da atenção; dos gestos; das feições; da leitura; da música; das atividades física, escolar, ocupacional, terapêutica; (...) aplicável a um grupo que perpassa contextos semelhantes, incluindo exclusão social, situação de violência urbana, sem acesso ou acesso bastante limitado à política integral de garantia de direitos, explorar formas que alcançam veias da integralidade do saber/aprender, por intermédio da leitura, pode vir como método atrativo nesse período vivenciado durante a adolescência”* (ANTUN; SILVA; SOARES, 2014, p.5).

Interessante que sua justificativa considera uma construção social do sujeito na adolescência, e assim, inicialmente procura *“apresentar a leitura como método de contato com o próprio imaginário. Conseqüentemente, o propósito implica em trazer além da preparação, a educação formal: o autoconhecimento; o contato consigo e o instigar para a identificação de dons e habilidades que possam vir estimular o(a) jovem a criar e personificar o seu ser e estar no mundo, a partir do recurso literário (quer sejam fontes didáticas - conteúdo focal e específico, paradidáticas – conteúdo cruzado, e/ou entretenimento)”* (ANTUN; SILVA; SOARES, 2014, p.5).

Dentre seus objetivos, o objetivo geral procura *“possibilitar autonomia, protagonismo juvenil e cidadania por meio do incentivo à leitura durante o processo*

socioeducativo” e quanto aos específicos propostos ao adolescente sob cumprimento de medida socioeducativa de internação, estão assim elencados:

- *Promover a reflexão e o espírito crítico;*
- *Ofertar outra forma de obter conhecimento além da atividade escolar;*
- *Fortalecer os vínculos dos profissionais ligados às Gerências de Segurança, proteção, disciplina e cuidados com as demais Gerências desta Unidade, de modo a exercer a socioeducação, sob uma possibilidade de um novo olhar integrado;*
- *Inclusão dos membros familiares - pessoas unidas por vínculos consanguíneos e/ou afinidade - na ação socioeducativa, especialmente por intermédio da leitura;*
- *Estímulos que despertem o acesso à autoimagem e autoestima aos(às) socioeducandos(as) aderentes às diretrizes do Projeto, possibilitando legitimar-se como sujeito de potencialidades e limites para estar com o outro;*
- *Oportunizar aos(às) jovens a possibilidade de efetuar suas próprias produções textuais a partir do conhecimento adquirido por meio da leitura, como agentes transformadores de seu contínuo ser e estar no mundo; e*
- *Dirimir o tempo ocioso dos(as) socioeducandos(as) (ANTUN; SILVA; SOARES, 2014, p.9),*

Quanto à meta, o projeto compromete-se com base na “reflexão e a busca da conscientização ao exercício de autonomia, protagonismo juvenil e cidadania, por meio do incentivo à leitura e produção textual”, alicerçado numa metodologia e de estratégias desenvolvidas “de forma integrada e interdisciplinar”. Para tal, será “apresentado e continuamente aprimorado junto à equipe interdisciplinar, composta por membros das Gerências Sociopsicopedagógica - GESP/GESP - Feminina, Gerências de Segurança, Proteção Disciplina e Cuidados - GESEG/GESEG - Feminina e Direção da UISM – DF”, onde segundo os autores “ocasionará avanços no cumprimento da medida socioeducativa nesta Unidade, vez que estimula a leitura e o resgate desta ação no processo de formação humana, ao possibilitar reflexões e a estimular o pensamento crítico possibilitando um horizonte de contingências e experiências ao(à) leitor(a). Um facilitador desse processo constitui-se na característica do projeto de engenharia previsto a esta Unidade, o qual não disponibiliza a instalação de aparelhos televisivos nos alojamentos dos(das) adolescentes internados(as), tendo em vista que sob uma avaliação geral, grande

parte do conteúdo programático disponibilizado nos canais abertos dos programas brasileiros não possuem caráter de formação educativa que agregue positivamente e fomente a criatividade, de forma global, percebida como saudável”.

Ainda sobre a questão, cabe lembrar que a estratégia dá-se de forma numa minibiblioteca móvel que *perpassará por meio de um “carrinho”, diariamente transportado por profissional qualificado(a), educador(a) social, em horários preestabelecidos na jornada pedagógica proposta pela Instituição, em todos os alojamentos dos(as) socioeducandos(as) internados(as) na UISM - DF. O(A) educador(a) em questão, percorrerá cada alojamento para a escolha do material por parte dos(as) jovens e conseqüente, a disponibilização dos livros. Tal distribuição será registrada por este(a) profissional em instrumental próprio.*

Nesta ocasião, *“também serão recolhidas as produções textuais produzidas pelos(as) adolescentes, que após a leitura, o(a) socioeducando(a) será convidado(a) a apresentar um texto - em formato de resumo, resenha – de no mínimo dez linhas e/ou poesia, sob a coordenação das GESP e/ou profissional indicado(a) pela Gestão, o(a) qual passará por avaliação da equipe multidisciplinar da Unidade. Quando encaminhados a esta Coordenação, posto um cronograma, os(as) autores(as) das produções textuais contarão com uma supervisão semanal de especialistas da área de pedagogia e/ou professores da língua portuguesa que ministram a disciplina na escola a qual os(as) jovens estão matriculados(as), ou ainda por qualquer profissional voluntário(a) qualificado(a) neste campo idiomático, no caso, uma doutoranda em Linguística da Universidade de Brasília – UnB do Distrito Federal, também pesquisadora nesta Unidade” (ANTUN; SILVA; SOARES, 2014, p.11).*

Outro ponto importante a ser evidenciado como estratégia é que *“a biblioteca será constituída por materiais doados por meio do "Projeto Bibliotecas do Saber - Bibliotecas Comunitárias para todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal", intitulada: "Segredo dos Livros" - sob sugestão dos(as) adolescentes, internados(as) na Unidade em questão, a qual destinar-se-á também às atividades de leitura, rodas de conversa, sarau, produção literária, dentre outras disponibilizadas por recursos de mídia e audiovisuais”, outro ponto sugerido pelos autores que devem acompanhar “como parte da ação socioeducativa dos(as) profissionais atuantes em*

educação social, de acordo com as disposições do SINASE, a inclusão ao Plano Individual de Atendimento - PIA do(a) socioeducando(a), partindo de uma construção coletiva com a equipe interdisciplinar e o(a) adolescente internado(a), como meta possível, (novas) descobertas deste(a), conforme suas respectivas reflexões/conquistas advindas da leitura e produção textual, bem como suas identificações de habilidades próprias, em aspectos biopsicossocioculturais”, mas a biblioteca já está constituída.

Ainda sobre as questões de estratégias, os autores frisam que “em período quadrimestral, como forma de valorização e também de acompanhamento do Projeto, deverão ser incluídos no Plano de Ação da Unidade, eventos culturais (sarau envolvendo música, poesia, entre outras apresentações artísticas) com a participação da rede comunitária e demais atores da área em socioeducação, quer sejam representados por entidades civis e/ou (não)governamentais, além de familiares dos(as) adolescentes em tela. O objetivo principal desses eventos é a apresentação de produções realizadas pelos(as) jovens e com isso, promover a integração e articulação entre a comunidade socioeducativa, incluindo artistas das respectivas regiões. Para além da identificação das necessidades dos(as) socioeducandos(as) em seus aspectos globais de saúde, o foco é da promoção de estímulos e incentivos à cultura e possibilidades de acesso à serviços públicos que orientem os(as) jovens, seus respectivos familiares e profissionais da Instituição no intuito de atender as necessidades individuais dos(as) adolescentes participantes do Projeto (ANTUN; SILVA; SOARES, 2014, p.13).

Quanto a duração, para os autores “o Projeto prevê como desenvolvimento alçar a meta descrita enquanto o(a) adolescente estiver em cumprimento de medida socioeducativa na Unidade. Vale salientar que este poderá servir como fonte inspiradora e ser readaptado para quando o(a) jovem retornar a sua comunidade de origem, cabendo contudo, a articulação da equipe interdisciplinar da Instituição junto à rede comunitária que ofertem assistência advinda de políticas públicas”.

Por fim, quanto à avaliação, “propomos como um dos instrumentos avaliadores, reuniões interdisciplinares mensais. Tais reuniões deverão ocorrer preferencialmente com a participação dos respectivos familiares dos(as) socioeducandos(as) e destes(as), de forma a identificar conjuntamente fatores

positivos e/ou de proteção; e, negativos e/ou de risco, em acordo com as metas estabelecidas no PIA, referentes ao Projeto. Assim, poderão ser traçados resultados para o aperfeiçoamento contínuo e/ou extensão deste Projeto”. Onde, por meio das supervisões aos(às) jovens atendidos(as) pela equipe especializada dantes focalizada, a partir das produções apresentadas pelos(as) socioeducandos(as), seja alvo de ação educativa. E que a identificação por parte dos(as) profissionais, em conjunto e por meio do (re)conhecimento dos(as) jovens, ocorra o “despertar” de sonhos e de desejos; e, o avistar de habilidades e dons específicos para novas possibilidades de (re)integração social, aliado ao contexto infracional e integrados a um universo saudável, com respeito ao convívio social. Com isso, individualmente, na ocasião das supervisões, poderá ser declarada, a partir das avaliações textuais e demais trabalhos propostos, a consubstanciação das potencialidades e capacidade de assegurar distintos processos de socialização por parte dos(as) adolescentes. Acreditamos que esta ação decorre dos múltiplos papéis e devem funcionar como mecanismo de revisão identitária – que identifica uma pessoa ou um grupo (ANTUN; SILVA; SOARES, 2014, p.15).

Parte II - Adolescentes e o projeto na UISM;

Durante o meu deslocamento para as entrevistas, fiquei a considerar o trajeto no qual conduz a UISM, no caso, a via DF-483, via essa que liga a região administrativa do Gama a Santa Maria e que antes de chegar ao destino, passei pela Penitenciária Feminina do Distrito Federal – PFDF, estabelecimento de segurança média, chamada popularmente de Colmeia, destinada a recolher mulheres sentenciadas a cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado e semiaberto, ou na condição de presas provisórias. Após passar a Colmeia, e depois da longa subida, avistei o complexo, a UISM, com seus muros e torres de vigilância altas e na cor cinza. Nesse dia, até o céu, era na cor “cinza”, sinal de muito vento frio, e logo pensava, quais seriam os adolescentes a encontrar-me e como seria a receptividade.

Com base em Foucault (2013) considereirei a Unidade mesmo com toda uma forma arquitetônica construída recente, apenas mais um instrumento de justiça,

servido por um espaço de vigilância, regado por regras, proibições e obrigações, desde o nascer ao pôr do sol, num sistema contínuo de monitoramento, diria até ininterrupto, onde é possível observar a todos os socioeducandos(as) tanto coletivamente, quanto individualmente, numa “vigilância hierárquica” como uma forma de sujeição a todos que adentram no espaço, para seguirem as regras que outrora foram “quebradas”, num jogo político e ideológico de acreditar em punir melhor, e assim, incorporar o poder de punir.

Foto 1 - Vista externa do complexo da UISM pela DF-483 (Rodovia Distrital)



Fonte: o autor (2016)

Diante do estacionamento externo da Unidade, percebi os poucos veículos estacionados, talvez, por não ser um momento de visita, também percebi ausência de público externo (familiares), quem sabe, porque naquele período matutino não fosse o dia previsto, por isso, fiquei pensando, como seria em dia de visitas. Ao mesmo tempo, imaginei então, como seria a minha entrevista e minhas percepções ao ter que transitar por aquele ambiente de grades e muros, e como pesquisador, analisar atentamente o ambiente de internação.

Foto 2– Estacionamento externo da UISM



Fonte: o autor (2016)

Feito contato com a segurança da Unidade, o mesmo acionou o socioeducador via rádio, que surgiu à porta, pois já estava me aguardando. Prontamente apareceu e sinalizou para que adentrasse no recinto. Conduziu-me diretamente para identificação, uma sala bem próxima da entrada principal. Ao me identificar, visualizei enormes grades, ferrolhos, grandes cadeados, e uma moça que gentilmente solicitou meus documentos de pesquisador para autorização. No mesmo momento, atentei para algumas fotos da construção da Unidade, como proposta de um novo modelo de internação, na perspectiva de apresentar um ambiente mais apresentável e amplo.

É notório que ao avistar espaço da UISM, tanto de longe quanto de perto, não há torres centrais, mas torres laterais, sem a presença de guardas, alguns profissionais na área da segurança, chamam de guaritas de segurança. Mesmo assim, ainda na visão de Foucault (2013), lembrei-me do Panóptico de Bentham uma figura arquitetônica imaginária, num formato de anel, na qual haveria uma torre central, com diversas janelas e com seu faixo de luz central vindo da torre, iluminaria então as “celas” dos sujeitos (encarcerados, operários, loucos) de tal forma, que contraluz não saberia se teria alguém presente da segurança, mas qualquer movimento que fizesse nas celas, seria perfeitamente identificado, uma pequena amostra de um sociedade ainda disciplinar que procura com seus mecanismos e

dispositivos vigiar e normalizar o sujeito diante de suas práticas desviantes, e assim, agir na forma de uma violência velada, uma violência de psicológica.

Foto 3 – Imagens da construção da Unidade.



Fonte: o autor (2016)

Ao deslocarmos à biblioteca, o socioeducador pediu para que o aguardasse, pois o mesmo iria verificar junto ao pessoal da segurança, o deslocamento dos socioeducandos para a entrevista. Inicialmente apareceram dois socioeducandos, posteriormente, as duas socioeducandas, todos vestidos com roupas brancas, que calmamente foram sentando, e um a um fui explicando o motivo da minha presença naquele ambiente. Compreenderam a proposta e foram prontamente voluntários às perguntas.

Calligaris (2011) suscita sobre a adolescência no anseio social, ou seja, diante da sua própria insegurança muitas vezes recusada, negada, por não ser mais criança com os jeitos e trejeitos, boa parte tem sido rejeitada pelos mais próximos (familiares) diante de sua transformação corporal, numa imagem distorcida pelos outros, com isso, reacende uma fragilidade de autoestima, onde não compreendem o querer e o desejar inconsciente dos adultos, diante dessa maturação, busca-se pelo ideal dos adultos.

Na visão de Pedroza (et. al, 2009) a adolescência tem sido objeto de um processo maciço de 'disciplinarização' social, iniciado e requerido pelo próprio

sistema de ensino, para que não fuja do ideal e do controle do mundo dos adultos, e assim, possa ser desenvolvido e potencializado para a produção ativa, imposta pelo liberalismo econômico ou para a delinquência juvenil caso não consiga adequar-se ao modelo imposto.

Freire (2001) vai além ao entendimento da adolescência, por compreender a vida diária do adolescente em como ele se vê para que possa se rever como ser, pois o momento da adolescência tem suas peculiaridade histórico-social do seu passado na infância, não como forma de rompimento para que não seja uma adolescência problemática, mas problematize seu jeito de ser pois isso é natural nesse processo.

Então, enquanto eu entrevistava um socioeducando, o outro ficava distante e dialogava com o socioeducador e o ajudava na arrumação dos livros que estavam nas prateleiras, isso também ocorreu com as socioeducandas. Interessante é que eles, os socioeducandos, também foram receptivos, mas ao mesmo tempo, falaram somente o que fora perguntado, sem acrescentar um algo mais. Suas respostas eram curtas, não mais que entre 5 a 7 minutos, no total da entrevista. Os socioeducandos do sexo masculino, **ao responderem sobre o perfil**¹¹, tinham em comum a idade de 17 anos, também tinham pais, e estavam a cumprir a sentença máxima em medida socioeducativa de 3 anos. Então, aos socioeducandos(as), ao ser perguntado sobre **qual ato infracional haviam praticado para estar naquele ambiente**, apenas o Ado-01 respondeu que era por *“tráfico de drogas”*¹², os demais, por *“tentativa de latrocínio”*¹³ (Ado-02,03,04).

Quanto a escolaridade, Ado-01 e Ado-03 possuem ensino médio incompleto, e os Ado-02 e Ado-04 o ensino fundamental incompleto. Diante do exposto, fomos direto ao objeto de estudo da pesquisa, lançando como pergunta **se eles tinham acesso aos projetos na Unidade e quais eles tinham conhecimento**.

¹¹ Os trechos em negrito são para maior compreensão do leitor para marcar as perguntas suscitadas aos entrevistados, pois há uma mescla entre perguntas e respostas.

¹²Ato Infracional equiparado a tráfico de drogas. Medida Socioeducativa de Internação. Possibilidade. Gravidade concreta do delito. Lei nº 11.343 de 23ago2006, art. 33 (tráfico de drogas).

¹³Ato Infracional análogo ao crime previsto no artigo 157, § 3º C.C artigo 14, II, ambos do Código Penal - Latrocínio Tentado.

Para Ado-01 o acesso aos projetos é *“atividade da horta, e participar do projeto a Arte do Saber”*, mas o acesso para o Ado-02 não ocorre sempre, há falhas de efetivo ao declarar *“Tipo, muito não, por caso do pouco efetivo, aí, só quando seu Abdala tipo vai lá buscar nós, aí nós vem aqui tipo, só pro projeto de leitura”*. Para a Ado-03 o acesso aos projetos são *“Biblioteca (arte do saber), panificação, só esses dois e tem às vezes que o seu Abdala nos tira pra fazer as atividades que a gente gosta de fazer”* e Ado-04 declara que *“sim, participo da arte do saber desde quando cheguei, curso de panificação que acabou, tá tendo aula de fuxico (tricô /bordar), e todos que aparecem eu tô dentro”*. Sobre a participação no projeto a Arte do Saber, todos foram unânimes em declarar, *“A gente está sempre participando”*, mas Ado-02, enfatiza que, *“desde o primeiro dia que cheguei, ai já comecei a lê, aí gostei, tô participando até hoje, desde fevereiro de 2015”*.

Perguntado aos socioeducandos sobre **o que mudou na sua vida com o projeto de leitura**, expõe que *“a gente se interessa mais pelos estudos, pela literatura, sente mais, porque a gente fica muito à toa aqui, então o livro é um recurso que a gente tem aqui para fugir daqui. Viajar em outras dimensões. Antes, eu não sentia tanto interesse nos estudos, agora eu já vejo que a leitura é uma coisa para a gente mudar de vida, um caminho”* (Ado-01)

Segundo Ado-02 *“tive outro pensamento sobre a vida. Aí quando mais eu leio auto ajuda, aí penso em outras coisas, tipo, não penso em muita maldade quando eu tô lendo, aí, ajudou bastante pra eu mudar de vida”*. Calligaris (2011) expõe sobre a real motivação do adolescente delinquente, o simples fato por não conseguir o reconhecimento do adulto, principalmente no auge em que se sente forte e maduro, logo busca em duas opções de reconhecimento, ou fazer grupos e gerar conflitos ou fazer grupos e com eles praticar atos infracionais, em síntese, unir-se para cometer atos infracionais.

Para a socioeducanda Ado-03 *“abriu de mais a minha mente sabe, porque eu viajo, tento imaginar o cenário que está falando no livro tudo, é muito bom”*, segundo Ado-04 *“muita coisa, com os livros, com mais conhecimento, assim dos livros de Augusto Cury, mudou muito meus pensamentos, o jeito de falar, o jeito de escrever, a gente mudou bastante. Aqui dentro os nossos melhores amigos são os livros”*.

Quanto à quantidade de livros e o livro que marcou, todos foram unânimes em dizer que foram muitos livros, período em que estão internados, numa média acima de 25 entre livros, revistas ou gibis lidos, quanto ao livro que marcou houve diferenças. Para o Ado-01 *“leio de tarde e de noite, quando não tem escola, por causa que eu estudo de manhã, eu gosto de ler, o livro que mais gostei, Nicholas Sparks e seus romances”*.

Outra curiosidade foi a declaração do Ado-02, *“o livro que eu mais gostei tipo que era proibido, não podia ler que foi as três sagas dos Cinquenta Tons de Cinza”*, e da Ado-03 ao dizer, *“já li muitos livros, diversos. O livro que mais gostei foi o diário de Anne Frank e o pianista. Foram os que mais me impactaram”*, para Ado-04 foi *“Augusto Cury, o futuro da humanidade. A verdade é que o livro me marcou do começo ao fim. Que o Marco ele era um médico, e continuava mentindo, ele saía abraçando árvores, cheirando flores, falando que essa era a assinatura de Deus na terra. Isso é muito bonito”*.

Na percepção de Hunt (2009) sobre romances e empatia, a historiadora refaz um caminho histórico do século XVIII, e sobre a análise histórica da invenção dos direitos humanos, destacando sobre a sociedade da época a influência da leitura sobre as pessoas em decorrência dos seus sentimentos íntimos, que em particular os romances afluam o desejo de autonomia, criando assim, certo senso de igualdade por meio da narrativa dos autores.

A autora elenca para os livros (romances) de maior identificação psicológica da época, que foram: Pamela (1740) e Clarissa (1747-8), de Richardson, e Júlia (1761), de Rousseau, no qual coincidentemente ou não, precederam o conceito dos direitos do homem, hoje, direitos humanos. Independentemente da questão conceitual, a empatia só segue o seu curso normal por meio da interação entre os seres humanos, evidente que em nosso devir criança temos a oportunidade, ou pelo menos deveríamos ter esse direito, pois existem uma grande parcela de crianças invisibilizadas socialmente, seja na família, escola, ou dentre outros espaços.

A sexta pergunta foi sobre **a importância da produção de texto**, que nos remete a certa atenção na falas dos socioeducandos, onde para Ado-01 *“Bom, fora*

que falaram pra gente que ajuda no relatório¹⁴ é bom que incentiva a escrita, melhora o jeito da gente escrever e falar também. Promove e é fundamental, porque se você for falar com autoridade, falar com gíria, nem vai querer saber da sua causa. O Ado-02 declara “Tipo, pra mim ela é importante, porque, aí vou escrever lá o que eu achei do livro se eu gostei ou não, que que eu entendi. É porque, tipo, aí nós faz uma redação, além de subir para juíza, pra tipo falar que nós tá lendo né. Aí tipo, ajuda também a escrever melhor, a entender o livro mais”.

No caso das socioeducandas, Ado-03 enfatiza que *“a importância está na letra, que tipo, além de eu estar me lembrando do livro, eu tô tipo me educando, no português entendeu? Também e a gente não poder perder esse costume de estar escrevendo, ainda mais quem quer fazer jornalismo como eu e provas também. Eu estudo aqui na unidade. Não participei do Enem, vou participar esse ano, e também porque a redação é a que mais leva ponto”,* para Ado-04 *“A gente aprende a escrever melhor, a gente escreve melhor, fala melhor, consegue corrigir os erros de português. Com as leituras eu aprendi a escrever, eu pretendo um dia publicar um livro”.*

Hunt (2009) declara quanto a leitura dos romances que muitos estudiosos (clérigos ou cientistas) da época tinham convicções dos efeitos na mente e nos corpos, mas não tinham a mesma concordância de possíveis consequências morais ou religiosas tão influentes sobre os leitores.

Ainda sobre a questão da influência da leitura, e aqui, cabe a todos nós promotores do acesso a informação, considerar a percepção de Freire (2015) ao ressaltar que não é também uma questão de ‘controle de leitura’ ainda que seja possível, pois a leitura não é algo que dá sentido à vida humana, mas a questão da intercomunicação mediatizados entre os seres humanos num sentido relacional horizontalizado e não de superposição educativa.

O mesmo autor ainda enfatiza que a leitura não deve ser apenas uma propositura mecanicista, a verdadeira leitura deve nos comprometer em tempo real para a verdadeira compreensão fundante de sujeito crítico à mudanças sociais.

¹⁴ Art. 52. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente. Lei nº 12.594 de 18jan2012 – Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Sobre **o que espera alcançar com as leituras**, os socioeducandos apresentaram, segundo Ado-01 *“Um futuro melhor, Que a leitura ajuda muito”*, para o Ado-02 *“Tipo, mais conhecimento, espero alcançar conhecimento, eu li um livro também que falava quanto mais livro lesse um livro, melhor pra escrever, livro, jornal, melhorar a escritura”*. Na visão das socioeducandas, Ado-03 *“cada vez mais conhecimento. Com certeza, não só para mim, quanto para todo mundo, em todos, a leitura me ajuda. Acho que sim, é importante”*, para Ado-04 *“Com certeza, fazer faculdade e conhecer os autores que mais gosto dos livros, no caso Augusto Cury”*.

A última pergunta realizada foi se **eles acreditavam que a leitura poderia influenciar no seu futuro?** Na perspectiva do Ado-01 foi enfático ao declarar que *“Pode, um meio fundamental assim como a educação. Agora em dezembro vou fazer o Enem, e quem sabe, se eu tiver uma nota alta eu posso até pegar uma “libera” (liberação), sair daqui assim, com a cabeça erguida, sem dever nada para a justiça. Quero fazer administração ou telecomunicação”*.

Na visão do Ado-02 *“Sim, tipo, pô, como é que eu vou te explicar isso? Pode, porque quando tipo, fazer uma redação, aí vou ter, tipo, mais eficácia para escrever, aí tipo, só acho que só isso. Vou fazer uma faculdade de Direito também quando terminar os meus estudos”*.

Na perspectiva da Ado-03 *“Cada vez mais conhecimento, com certeza, não só para mim quanto para todo mundo em todos, a leitura me ajuda. Acho que sim, é importante, com certeza, todos. O conhecimento é muito importante”*, e para a Ado-04 *“Olha, é muito importante, pois quando eu estava lá fora eu nunca li um livro, nem mesmo sequer a Bíblia, e aqui dentro eu leio os livros, e é muito interessante por causa do dia a dia. Hoje quando minha mãe vem na visita, quando eu ganho um livro eu incentivo ela a ler esse livro. Quando eu ganho, o livro eu passo pra ela”*.

Hunt (2009) afirma que os direitos humanos dependem de uma relação de domínio próprio de si e na igualdade de reconhecimento para com todos os outros, como senhores de si, caso ocorra, a incompletude da última condição, surgirá as desigualdades de direitos, essa é uma questão que está em jogo, pois na análise de Freire (2015) quem é oprimido anseia por libertação e por isso, como sabedor dos efeitos impostos por seus algozes, logo, é importante que a liberdade ocorra na

prática diária e incessante, por querer sempre conhecer e reconhecer que a violência imposta não irá resistir aos atos de amor.

Franqueado a **oportunidade de expor suas considerações finais**, as socioeducandas não quiseram tecer comentários, apenas os socioeducandos expressaram suas opiniões, o Ado-01 relatou *“Eu acho que o projeto é muito importante pra a gente que tá aqui no sócio educando, Que não deveria parar, e sim que deveria ter mais incentivo, mais apoio das instituições. Só no CESAMI¹⁵, tem um projeto, mas eu só não sei o nome”*, e o Ado-02 que enfatizou *“Queria que os cara que não lê igual ao senhor falou, que lesse né. Que praticar é bom. Ler, tira o cara dos pensamentos ruim, tipo queria que esse projeto continuasse tô indo embora agora, quinta-feira à noite não tô mais aqui. Pros caras que vai ficar aqui, tipo, pra eles lê também, pra não ficar pensando em coisa ruim, aí, só isso mesmo. Queria agradecer aí, ao seu Abdala, que sempre me tirou de lá para pegar os livros”*.

Após as declarações dos adolescentes, as ideias de Freire(2001) suscitam um olhar quanto ao pensamento da pedagogia do desejo, fruto de ações e falas, sobre o anseio e o interesse que o autor destaca em encontrar um ambiente favorável para todos os sujeitos que vivem nas ruas consigam construir e reconstruir seus anseios e desejos, suas vidas. Obviamente que esses desejos e sonhos devem ser palpáveis, pois estamos diante de uma sociedade envolto de um liberalismo excludente, onde poucos tem a oportunidade de realizações sociais, muitos são excluídos desde a tenra idade, muitos nem a infância são permitidas, sofrendo todo tipo de violência, por isso, cabe ressaltar segundo Delors (2012) que é preciso aprender a fazer, não apenas em questões de possibilitar qualificações profissionais, mas de oportunizar ambientes sociais diversos de aprendizagem concomitantemente com o desenvolvimento escolar de qualidade.

Por isso, a importância de ações e práticas na defesa dos direitos humanos, para que todos, e principalmente as minorias sociais sejam respeitadas e oportunizadas em seus direitos globais ou locais, independentemente de questões sociais, econômicas ou culturais, todos sem exceção devem ser opostos a quaisquer

¹⁵ Centro Sócio Educativo Amigoniano (CESAMI), localizado em São Sebastião, foi inaugurada pelo Governador Agnelo Queiroz em 2013 com capacidade para atender 180 socioeducandos.

tipos de tratativas de dominação entre indivíduos ou grupos, tanto no ocidente quanto no oriente (PEDROZA, CHAGAS, 2012).

Parte III – Educadores em práticas educativas na promoção de cidadania;

Antes de entrevistar os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tive a oportunidade de visitar o espaço da secretaria na UISM, e as salas de aula, apenas as salas, tive a oportunidade de tirar algumas fotos para a compreensão do espaço físico entre professores e socioeducandos.

Diante da frase no módulo, fiquei a considerar sobre o desafio que paira sobre os profissionais na socioeducação, em especial também aos professores, pois neste momento, atuam como docente na socioeducação, com isso requer outros olhares na perspectiva da educação e de domínio das práticas, por meio de técnicas e métodos diferenciados, por entender que nem sempre, todos os recursos estão disponíveis em ambientes de internação.

Foto 4 – Vista externa do Módulo (alojamento interno)



Fonte: o autor (2016)

Os professores entrevistados estão lotados no Centro Educacional 310 de Santa Maria, prestando serviços educacionais na UISM no período de um ano letivo

vigente, tanto o Prof-05 e a Prof-06 são profissionais com larga experiência em sala de aula, e com especializações. São efetivos da SEEDF, o primeiro, professor de História (Prof-05), a segunda, professora de Educação Física (Prof-06), todos apenas com pouco tempo na socioeducação, por considerar que em cada ano letivo, a SEEDF abre editais para atendimento nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas.

Considerando o pensamento de Freire (2001) antes de efetivamente adentrar nas entrevistas dos professores, cabe certa consideração, principalmente sob o ponto de vista do diálogo crítico, quando o autor expressa que na condição de educador nessa inter-relação entre o ouvir e conversar, é preciso primeiramente saber como ouvir, quando nós na condição de “detentores do saber”, saber ouvir crianças, adolescentes independente de suas condições sociais, econômicas, étnica, ou culturais, e principalmente as minorias oprimidas, diria também negros(as), socioeducandos(as), pois o educador entende ou pelo menos deveria entender o poder do seu próprio discurso.

Ao realizar a entrevista com os docentes sobre o objeto de estudo, o projeto de leitura a Arte do Saber, **a primeira pergunta foi sobre ter conhecimento de projetos implementados para reinserção social na UISM**, no qual foi dito, pelo Prof-05 que, *“Então, a Arte do Saber é um projeto de Leitura que ele se agrega a outros projetos que existem na unidade de internação, digamos que o guarda-chuva maior de todos os projetos seria nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação, o nosso PPP. A gente organiza ele de acordo com os eixos transversais do nosso Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, que são três eixos que seriam: sustentabilidade, direitos humanos e diversidade, e a gente criou o quarto eixo, que é o eixo cidadania, então, cada bimestre a gente trabalha um desses eixos temáticos, e os projetos que existem dentro da unidade eles todos tem que estar dialogando com esses eixos a cada bimestre. Então, por exemplo: nós temos o projeto “Por Dentro do ENEM” que a gente trabalha questões, redações todas voltado no formato do Enem, que a cada bimestre vai estar dialogando com a temática do bimestre, e aí onde entra o projeto a arte do saber nisso? Os próprios alunos vão buscar livros na Arte do Saber que estejam focados e voltados pra essa temática para eles terem mais elementos, para*

produzirem uma redação, ou até mesmo para estarem se apropriando dos conteúdos para responderem as questões e por aí vai. Temos o projeto “RAP” que também que é socialização, autonomia e protagonismo, que é um embasamento metodológico freireano de Paulo Freire que a gente utiliza o rap como ferramenta pedagógica pra tá debatendo os eixos transversais também, então, a gente sempre pega um rap de algum artista consagrado em especial artistas locais mesmo do Distrito Federal pra estar valorizando esses artistas e que tem em suas letras essas temáticas para gente utilizar como pré-texto e a partir daí, eles produzirem redações, poesias e até músicas porque a gente tem uma parceria com o estúdio chamado “Salve Geral produções” que eles vem aqui e montam um estúdio e gravam os meninos. E a gente teve esse ano (2016) o primeiro festival de música da Unidade de internação, a partir da produção dos meninos. Então, voltando, ao guarda-chuva maior que é o PPP e os projetos que tem dentro da Unidade, a Arte do Saber, Projeto Rap, por dentro do Enem, todos tem que estar dialogando com o que está no nosso Projeto político pedagógico”.

Diante da realidade exposta, Freire (2016) nos lembra do nosso respeito como educador aos alunos, nesse caso, os nossos socioeducandos, experientes na vida em decorrência de seus saberes socialmente construídos diariamente nas comunidades através de violências e injustiças, alguns diriam, que esses saberes, seria o currículo oculto. Voltamos apenas para as questões curriculares e muitas vezes não ouvimos suas dificuldades educacionais e de vida, simplesmente por não querer absorver suas rejeições sociais, pois encontramos em suas falas, expressões de inquietações como sinais de manifestação, violações e discriminações.

Sobre a questão de **avaliar a implementação do projeto**, o Prof-05 expõe: *“Acho que ele é um projeto muito rico, porque aqui não só aqui, mas em qualquer Unidade de internação eles tem um tempo muito ocioso porque infelizmente as coisas não funcionam em sua plenitude aqui, a escola não funcionam em sua plenitude, as oficinas não funcionam em sua plenitude, então eles ficam muito tempo dentro do módulo, e por exemplo no dia em que eles não tem oficina e não tem aula, eles ficam vinte e duas horas e meia trancados, porque eles só tem uma hora e meia de banho de sol. Então, fazendo o exercício da alteridade, vamos se colocar no*

lugar deles, entediante então, o livro, a leitura, que está sendo, digamos, uma válvula de escape pra eles nesse sentido, tem meninos e meninas aqui, que você pode entregar um livro assim da grossura de uma Bíblia aqui, que eles matam o livro rapidinho e se bobear eles releem, e fazem fichamentos, fazem resumos, anotações, então, é claro que não é o ideal do cenário, o ideal que estivesse funcionando na sua plenitude, mas que está sendo muito bom pra eles matarem o tempo ocioso, tá”.

Os professores enfatizam que nenhum sistema é perfeito, há fissuras, lacunas incompletas, por isso a preocupação constante em reinventar-se em atividades, possibilitar mudanças graduais no crescimento diários em novas práticas e de ressignificações.

A **opinião a respeito da proposta de reinserção social do projeto Arte do Saber na vida dos adolescentes**, os Prof-06 e Prof-05 são categóricos em afirmar falhas do Estado, *“Eu penso que, a escola regular ela não atendeu eles a contento, se você pegar pra quase cem por cento dos internos, evadiram a escola, estavam a muito tempo sem estudar, então a gente precisa realmente fazer um trabalho diferenciado dentro da Unidade de Internação e que tenha um significado pra eles, e por isso que a gente trabalha num formato de projetos e a Arte do Saber é que subsidia em termos de ferramentas pedagógicas mesmo com os livros todos esses projetos.”*

Esse olhar atento dos professores é de extrema relevância, pois na visão de Pedroza (2003) a formação dos docentes devem ir além da transmissão do conhecimento perpassado durante anos de conteúdo, inclusive até em sua formação continuada é relevante sim, que os mesmos, garantam também uma formação cultural significativa em consonância com as informações e o hábito de leitura, para adequação de práticas pedagógicas que o sistema educacional tem sido carente.

Quanto à questão de **formação profissional**, o Prof-05 declarou atua *“Na educação desde 2003 e no sistema socioeducativo desde 2015 (2º ano). O nosso horário aqui é de oito da manhã às seis da tarde, de segunda a sexta”*, também a Prof-06 expôs que *“desde 2009 na educação, e no sistema socioeducativo desde 2015 (2º ano)”*

Sobre **cursos de formação continuada em Direitos Humanos**, o Prof-05 declarou que *“Realizei o módulo básico que é oferecido pelo ENS (Escola Nacional*

de Socioeducação) acho que se não me engano, tem cento e sessenta e cinco horas o módulo básico, me inscrevi para alguns outros, que infelizmente a turma teve que ser adiada, e a gente tem outros cursos também que foram oferecidos pela Escola de Governo (EGOV), curso de segurança protetiva, que a gente realizou em torno de sessenta horas, então essa é uma unidade recente que ela funciona só desde 2014, e a grande maioria dos professores vieram aqui desde 2015, e quase que cem por cento dos professores, realizaram tanto o curso ofertado pela Escola nacional de Socioeducação quanto oferecido pela Escola de Governo. Eu tenho curso de formação em direitos humanos tanto pela UnB através NEP Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos que é o curso de mediação social, feito com a professora Nair e também pelo Senado Federal”.

Na imagem da entrada de sala de aula, aparentemente em nada difere de outras escolas da SEEDF, apenas quem adentra no ambiente tem a oportunidade de perceber em detalhes, as portas maciças de ferro que estão preparadas para serem um ambiente escolar, os poucos recursos escolares em sala de aula, dentre outras coisas.

Foto 5 – Entrada da sala de aula na UISM



Fonte: o autor (2016)

No que se refere às **práticas pedagógicas e como se caracteriza o trabalho docente na UISM**, para o Prof-05 “Olha, eu considero desafiador, acho que o sistema socioeducativo é onde mais precisa de uma educação diferenciada,

uma educação que não seja só conteudista, que realmente enxergue o ser na sua integralidade, com todos os seus problemas, que muitas vezes a gente rotula os alunos como alunos problemas, mas eles não são alunos problemas, eles são alunos com muitos problemas, a gente precisa entender essas dimensões, desvelar, desvendar quais são os conflitos de fundo mesmo, pra gente conseguir tocá-los de alguma forma, e não vou dizer ajudar ninguém, mas aumentar o cardápio de escolhas deles, que é muito pequeno, muitas vezes eles não tinham escolhas para fazer e na escolha que foram ofertadas para eles, que nem sempre é a escolha correta, então de repente da gente está ofertando outras possibilidades é assim que eu enxergo o sistema socioeducativo hoje, e em especial o papel de nós educadores, é de mostrar que eles podem ampliar o cardápio de escolhas deles, o cardápio de rumos que eles tomaram na vida deles”.

A docência na socioeducação requer novas práticas pedagógicas, segundo nos ensina Bisinoto (2014) as práticas devem ser enriquecedoras, contextualizadas e alicerçadas na coletividade, mesmo com discordâncias entre as partes envolvidas, para que a interação possibilite novas construções sociais ativas e dinâmicas, não somente teóricas, mas empíricas, portanto, cabe a educação em e para os direitos humanos como tarefa adicional frente a socioeducação, possuir práticas pedagógicas ativas de interações entre as partes envolvidas.

Na perspectiva de Bittar (2007), as práticas pedagógicas devem nortear, no sentido de reacender a capacidade do ser humano de sentir e de pensar, capaz de proporcionar a sensibilidade dos sentidos do ver, do sentir, do falar, do ouvir e assim explorar nessa interdisciplinaridade o potencial criativo que o ser humano possui, mas que muitas vezes não tem sido despertado no ambiente de sala de aula, pois é dessa habilidade cognitiva incondicionada que se alimenta a autonomia.

As salas de aula, são espaços pequenos, não comporta mais que dez alunos por vez, para ser um ambiente agradável, tanto que em dias de aula, caso não tenha segurança com efetivo significativo, muitas vezes as aulas nem ocorrem. Nas salas são pouquíssimas ferramentas tecnológicas como se verifica em outras escolas de ensino fundamental ou médio.

Foto 6 – Espaço interno da sala de aula



Fonte: o autor (2016)

Sobre a **percepção no desenvolvimento dos alunos em sala**, o Prof-05 “A gente percebe que assim, quando a gente pega uma turma nova que eles chegam querendo testar a gente, eles chegam um pouco “armados” e eles na convivência a gente vai conquistando eles justamente porque aqui a gente tem um trabalho planejado, um trabalho que a gente pensa no ser na sua integralidade, de não só pela coisa conteudista, a gente vai conquistando eles aos poucos, e eles acabam se tornando assim, é meio que um divã deles, os problemas que eles tem, eles geralmente procuram os professores que eles tem mais afinidade, pra poder desabafar, pra poder bater um papo, pra poder orientá-los, então, a gente vai criando vínculos com eles, e eles com a gente, então eu posso dizer que no pouco tempo em que estou na socioeducação já me apaixonei pela socioeducação”.

Na visão de Carbonari (2007) a aproximação entre sujeitos requer atentar para outros pontos relevantes, até porque, a violação de direitos também tem produzido muitas vítimas, nessa fragilidade, o sujeito é real não abstrato, e nessa gradativa construção relacional a intersubjetividade floresce, pois se consolida com o outro, mesmo com interações conflituosas, também deve estar disposto, estar presente e assim promover possibilidades emancipatórias, alteridade, diante da diversidade e pluralidade entre os sujeitos.

Nessa relação professor x aluno, ou socioeducador x socioeducando, cabe evidenciar uma relação ontológica essencial de sua existência, segundo nos esclarece Buber (1974) ao apresentar as atitudes em duas práticas distintas do ser humano, face ao outro ser, face ao mundo, nessas ações, surgem as palavras

princípios Eu-Tu (relação), Eu-Isso (relacionamento) do modo de sermos, de tal forma que na primeira ação é um movimento entre dois seres em reciprocidade para sua própria existência social (relacional), onde o dialógico aparece, e a alteridade é fundante nesse momento. No outro caso, o Eu-Isso flui a experiência, o relacionamento como suporte da experiência, ou seja, no Eu-Isso, o outro não é visualizado na alteridade, logo, tanto o professor quanto o socioeducador tem a responsabilidade de considerar o outro (sujeito) não como o Isso da relação, pois não deve ser visto como um objeto fruto do cometimento do ato infracional, mas, um sujeito de direitos, capaz de ver no outro a possibilidade de relacionamento e confiança, para uma possibilidade de mudança e transformação social e individual.

Cabe atentar que no espaço de internação os ambientes são próximos, veja por exemplo o ambiente que o professor ministra suas aulas, contendo uma lousa, um banheiro pequeno ao fundo, uma câmera de vigilância no canto superior direito da sala de aula, com sua cadeira e respectiva mesa, que no momento não estava no local.

Foto 7 – Espaço interno da sala de aula (ao fundo, lousa e um banheiro privativo)



Fonte: o autor (2016)

Na penúltima pergunta, **sobre os resultados significativos dos alunos que participam do projeto com os que não participam** o Prof-05 foi enfático em dizer que *“Sem dúvida, não só da Arte do Saber, mas de todos os projetos que tem na Unidade seja os projetos esportivos desenvolvidos pela Valeska em especial, o*

projeto rap, o por dentro do Enem, esses alunos já começam a projetar sonhos. O primeiro contato que você tem com os alunos, a primeira coisa que você percebe é que eles não têm sonhos, e a partir do momento que você começa a tocá-los, de alguma forma eles começam a enxergar outras possibilidades e começam a projetar sonhos, essa é a grande diferença que eu vejo, mas para além disso, a gente tem o resultado prático, que muitas vezes as pessoas querem ver os números né!? Que pra mim não é o mais importante sinceramente falando, mas tem alunos novos que tiveram bons resultados no Enem, que conseguiram bolsas pra cursar, alunos egressos né, faculdade particular, então tem alunos nossos que tá fazendo serviço social, tem ex-aluna que está fazendo jornalismo, então que não só projetaram os sonhos, mas que estão conseguindo concretizar seus sonhos”.

O espaço multiuso foi criado para uma diversidade de ações, mas pouco tem sido aproveitado para atuar em diversidades de projetos ou atividades. Apenas em momentos em que as autoridades comparecem em ações sociais ou festivas é que o espaço é utilizado com maior frequência.

Foto 8 – Espaço interno multiuso (UISM)



Fonte: o autor (2016)

E por fim, quanto a **opinião sobre as implicações do projeto de leitura na ressocialização dos internos**, declarou: *“Acho que ela é fundante, ela é fundante porque tudo que a gente consegue resgatar de sonhos deles e de perspectiva de futuro, eles precisam ter um embasamento teórico e que vai estar justamente na questão da leitura dos livros, casado com as ações pedagógicas em sala de aula, então a Unidade de Internação tem que ser, ela como um todo um espaço educativo, mas ela precisa de ferramentas para que essa educação aconteça e eu acho da leitura um braço importante nessa questão de ferramenta pedagógica pra gente conseguir o resultado que a ressocialização desses meninos e que eles voltem a ter sonhos e projetem algo de bom para o futuro deles (Prof-05).*

Parte IV – Socioeducadores na aplicação do projeto A Arte do Saber como cultura de paz e direitos humanos.

Quanto ao **perfil profissional** dos socioeducadores, apenas o entrevistado Soc-10 é contrato temporário no sistema, os demais são efetivos da SECRIA. Nesse primeiro bloco de perguntas, foram direcionadas ao objeto de estudo, a saber, o projeto de leitura a Arte do Saber, onde inicialmente se deu na biblioteca da UISM.

Perguntado sobre **quais os projetos implementados para reinserção social na Unidade de Internação em Santa Maria atualmente**, *“Que eu tenha conhecimento né, pode ser que existam outros né, existe a arte do saber que é aqui pela biblioteca, tem a horta né que eles adoram, que eles gostam muito, eles pedem muito pra sair pra ir para essa horta, tem o de jardinamento para a gente embelezar aqui a unidade, pra gente tirar esse aspecto assim de hostilidade um pouco né, aí tem esse projeto, que eu saiba agora são esses, devem ter outros com certeza. Essa nossa função de Agente de ATRS (Atendente de Reintegração Social) fica muito restrito ao módulo, por justamente por falta de comunicação com outros profissionais. Não tem, não que a gente não queira, sim, falta estabelecer esse elo entre as várias áreas que atendem esse público dentro da unidade, inclusive uma rivalidade de categorias, aí entra na questão política também né. Então a gente não participa muito dos projetos” (Soc-08).*

Foto 9 - Parte interna da UISM (ao fundo, área de manejo para horta)



Fonte: o autor (2016)

Para a Soc-07, atualmente na SECRIA, dentre “Os projetos implementados, tem um projeto lá de Horticultura e Socioeducação que eles estão numa fase de implantação, tem umas oficinas, na verdade estou me referindo às oficinas que eles iniciaram na Unidade que é essa anterior que eu falei, que é cultivo de legumes e hortaliças no ambiente socioeducativo, tem a de padeiro e confeitiro que eles começaram recentemente também, tem uma de musicalização com violão, tem aquela que eles intitularam de projeto Religare que ocorre aos finais de semana que as pessoas vão fazer atividade de cunho religioso, tem o projeto fortalecendo as famílias que é para estar resgatando as famílias a tá acompanhando o processo socioeducativo dos adolescentes, o cine sob medida que eles iniciaram acho que uma vez por semana, que estava previsto para ocorrer nas sextas feiras, tem um projeto em parceria com a ONG do INESC que chama projeto Onda, que é feito com as meninas e estava numa discussão, numa possibilidade para ampliar pros meninos também que eles refletem sobre orçamento, direitos humanos, educação de qualidade, e uma roda de mulheres também que estava previsto para iniciar um turno, uma vez por semana, todas essas oficinas que eu falei agora são oficinas que foram apresentadas pela direção da unidade aqui pra gente no segundo semestre do ano passado (2016) e que agora no início desse ano (2017) letivo, eu não tenho ainda dados de como é que essas atividades estão acontecendo esse ano, quais as

que retornaram, quais as que ainda não retornaram, mas esse foi um rol de programas, de projetos de ações que eles apresentaram no segundo semestre de 2016.

Diferentemente, Soc-09 declara que *“no momento só temos um trabalho de incentivo a leitura e à escrita, através do projeto – leitura a arte do saber”*, e Soc-10 ainda complementa ao expor que *“Atualmente só tem esse funcionando, o projeto de leitura a Arte do Saber, é o único projeto que ainda está tendo essa duração, as outras atividades são que não são projetos, são atividades específicas até para preencher em determinado tempo dos adolescentes para não ficarem ociosos que é o futebol, e a escola, que agora nós estamos de recesso. Tem a escola e paralelo o que a gente faz, é o trabalho de leitura. A horta é um projeto que também já tem bastante tempo aqui, mas ela não atende a totalidade dos adolescentes, diferenciado do projeto de leitura, pois o projeto de leitura atende a todos os internos e internas, a horta não. Uma vez na semana vem um profissional e ele tira três adolescentes, e repete esses adolescentes, então, na grande maioria, não tem acesso a horta”*.

Percebe-se nas falas dos atores socioeducadores, que não há consenso entre o que é projeto e o que é atividade, para eles, para ser projeto tem que ter certo planejamento e duração, envolto em ações que envolvam a todos os internos(as). Diferentemente das atividades, que na visão dos mesmos, são ações esporádicas sem a devida continuidade, existe uma grande lacuna, entre a teoria e a prática das atividades, tanto na concepção de quem executa (socioeducador) de quem a promove (SECRIA).

Questionado aos socioeducadores **como se deu o processo de implementação do projeto de leitura a Arte do Saber**, esclareceu, *“Então, estou começando agora, então não tinha muito, bem os autores foram o Abdala, a Tatiana que era diretora, o Roges que era vice-diretor, acho que tem dois anos mais ou menos. Começou não era nesse espaço aqui (biblioteca), era em outro espaço, a ideia era que eles tivessem acesso ao conhecimento mesmo, de alguma forma, que fosse facilitado na verdade assim a grande ideia hoje que eu percebo é que o livro vá até o módulo, mas a gente quer fazer as atividades aqui, mais precisa dá uma organizada no espaço, começamos, pra que eles venham pra cá, mas o que*

acontece, eles ficam muitos ansiosos se ficarem aqui lendo, eles querem muito sair do módulo, claro, devido a condição de encarceramento que eles estão submetidos, obviamente. Então, toda a atividade que eles tem para sair, eles gostam, mas eles já estão ansiosos, então aqui as atividades aqui dentro tem que ser coisa rápida, e a roda de leitura que faz parte do projeto, vai ser uma leitura atrativa, a primeira que eu estava vendo acho interessante aqui para os meninos vai ser a biografia curta do Nelson Mandela por exemplo, e ai a gente vai fazer essa roda aqui, vai ser coisa de meia hora no máximo, porque eles não prestam atenção, então o grande lance assim dessa biblioteca, o que mais contribui é levar o livro lá pra dentro, porque a medida ela, eles tem que estar encarcerado porque eles estão sentenciados, essa parte disciplinar da medida socioeducativa, e dentro do módulo é que eles mais precisam, que lá eles ficam mais ansiosos, onde tem mais conflito de convivência entende, mas só o fato deles saírem de lá (módulo) para escolherem o livro, pra eles é maravilhoso, é um escape, mas o livro surte muito mais, ele tem mais resultado, mais efeito, lá dentro do modulo, é onde o livro faz esse papel de distensionar a situação que eles estão” (Soc-08). O Soc-09 ressalta que “o projeto nasceu com a perspectiva de transformar o adolescente, por meio da leitura e do exercício da escrita, veredando em um mundo novo para esses adolescentes. Com apoio de um servidor para distribuir os livros empurrados dentro de um carrinho, perpassando pelos módulos que abrigam os internos, gerando um estímulo criativo e produtivo no adolescente”.

Considerando o ambiente de internação, a receptividade nem sempre é de promoção de segurança, mas de insegurança, gerando tensões em todas as partes da socioeducação, até porque diante do ato infracional cometido ou da postura do adolescente que ingressa o estereótipo pode ser um fator que pode agravar as relações sociais entre os demais socioeducandos(as) ou entre os socioeducadores, por isso, a formação e o preparo para o acolhimento deve ser promovido constantemente e com qualidade.

A explicação foi que “o objetivo maior foi quando nós inauguramos essa Unidade foi projetado que esses alojamentos onde os internos ficam alojados não tem tomadas, então, nas outras Unidades cada quarto tem uma televisão, aqui nós resolvemos não colocar televisão porque televisão apesar de folga de tempo pra

eles, deseduca, é problemas de horário, que eles não querem desligar a televisão em determinado horário da noite, quer continuar com a televisão ligada, eles tem horário no outro dia para ir à escola, então, foi uma coisa de substituição pela leitura, tiramos também o cigarro, aqui o adolescente não fuma, há bastante tempo, e pra substitui eu e mais outros colegas, eu Roges e a Tatiana, precursores desse projeto, e infelizmente eles saíram depois, por que eles estavam na gestão, e eu estou até hoje tocando esse projeto que tem dado muito resultado, muito adolescentes já estão fazendo faculdade, outros ganharam concursos de redação, vários foram aprovados no Enem, então, em parceria com a escola, por exemplo, a escola faz o papel dela e a gente complementa com a leitura, muitos tiveram notas excelentes em redação. Aqui eu desempenho várias funções, do projeto de leitura desde que inaugurou na UISM em março de 2014. Atendimento individualizado com internos e internas, deslocamento dos mesmos até a biblioteca, escoltas para numa emergência no hospital, para a Vara da Infância, então na realidade, eu faço de tudo aqui dentro. A minha função aqui é substituir o concursado, que é o ATRS, que é segurança, só que eu desenvolvo além dessa função né, outras que realmente necessitem que a gente não tem efetivo suficiente para fazer essas atividades, ai eu desempenho” (Soc-10).

Relembra que “Santa Maria na época da inauguração da unidade que foi em 2014, eu fui para compor a direção junto com o Rogers, e aí o Rogers ele suscitou essa possibilidade, iniciou com uma ideia de tentar, tirar o ócio dos adolescentes que ficava muito tempo alojados dentro do quarto e a gente se baseou até naquela teoria do ócio criativo, do filosofo italiano Domenico de Masi, e a ideia seria muito mais de tentar implementar uma atividade que pudesse enriquecer pros adolescentes do que com o objetivo específico que eles pudessem, é ter grandes avanços de cunho escolar, então iniciou numa expectativa mais simples e no decorrer da proposta com feedback deles vieram resultados que nos surpreendeu no sentido realmente deles melhorarem na escola, de diminuir o número de ocorrências, o interesse voltou pra essa questão da leitura e do desenvolvimento da escrita, com o apoio da escola também. Agora, eu não tenho dados ainda fidedignos que eu possa mensurar para dizer com toda certeza que graças aos projetos eles tiveram determinados avanços, eu tô falando muito mais assim até pela avaliação do

colega que também compõe né a implementação desse projeto, hoje ele existe graças a esse colega acredito que é o Abdala, que dá esse retorno pra gente do dia a dia, da necessidade, da demanda que eles apresentam de pedir livros, determinadas bibliografias, dos professores apoiando também fazendo concurso de redação, então a gente associa (Soc-07).

Quanto à questão de avaliar a implementação do projeto, a Soc-07 acha *“com certeza, muito positivo, eu tenho uma sensação, assim um pouco pessoal, talvez de impotência, porque eu vislumbro muito, que assim, eu tenho isso muito forte em mim, que se tivessem mais pessoas ali na operacionalização dispostas a desenvolver a propositura da metodologia, do objetivo do projeto, eu arrisco dizer que eu ele teria muito mais avanço, sabe se tivesse principalmente pessoas ali disponíveis pra dar um feedback da leitura deles, e fazer atividades reflexivas, atividades motivacionais, um acompanhamento escolar ali, voltado para aquela leitura, para aqueles que despertarem interesse profissional, que começaram deslumbrar, que você vê que deu um ‘up’ na autoconfiança, na autoestima, deles acreditarem em capacidades assim, profissionais de acordo com o mercado de trabalho conforme a realidade deles, de sonhar, e ter alguém junto, acompanhando, nossa! Eu arrisco dizer que eu não tenho dúvidas do virtual alcance deles tanto pro nível escolar do avanço em séries com entrada para o nível superior mesmo, agora eu também pela experiência que a gente tem de algumas adolescentes principalmente as meninas elas devoram e a gente percebe o desenvolvimento delas nessa passada nesse sentido assim de interesse da leitura e da escrita, e aí com uma articulação que uma pesquisadora fez na Unidade, ela conseguiu três bolsas pra três adolescentes, e uma delas, acho que até cursava psicologia, não me lembro ao certo o curso, ela teve uma recaída digamos assim, que ela mesmo cursando nível superior ela aderiu ao tráfico, e aí ela teve um novo ato, então o que eu estou querendo dizer, fora o investimento na educação, se não tiver uma atividade paralela, que entre renda pra sustentar a família, conforme a realidade do adolescente, é difícil, se manter, existe uma realidade, pra comer, pra se alimentar, pra se vestir, pra ter lazer, então essas coisas precisam andar juntas, precisam ter atividades que tenham uma renda, e o desenvolvimento para a pessoa acreditar que ela é capaz, que ela está ganhando dinheiro de uma forma legal, justo, digno, e*

conforme a competência e as habilidades e a dedicação dela, mas o mercado de trabalho tem que abrir a porta”.

Na visão de Soc-08 “é fundamental, é necessário o conhecimento ele é indispensável para se construir virtude, para se construir o homem virtuoso, essa questão da moral mesmo. O conhecimento é um dos caminhos. Toda Unidade tem que ter isso, tem que ter esse viés, pra eles conseguirem construir virtudes. O livro ele é um mestre para esse público. O atendimento da escola não consegue a gente sabe, que o atendimento formal da escola ele não consegue abarcar toda essa necessidade de formação moral que eles têm. Então acho que um bom livro obviamente, porque tem péssimos livros também, mas um bom livro principalmente que trabalhe essa questão de comportamento ideal, de moral, de valores, de virtudes, a cabeça é o mestre deles, um dos grandes mestres deles aqui, esse projeto é necessário, ele tem que existir”.

Cabe ressaltar que em instituições ou não, qualquer proposta para que tenha sua sustentabilidade e oxigenação de recursos tanto financeiro ou de logística requer prévio planejamento, diria até considerar que diante de possibilidades de “percas” (ausências) é essencial que se promova uma rede de parcerias, considerando suas potencialidades ou fragilidades, tanto de efetivo quanto de recursos financeiros, mas também reconhecendo o talento que cada um pode proporcionar, pois “a confiança é fundamental na construção de vínculos entre os agentes da rede, mantendo o sistema equilibrado e flexível” (MEDEIROS et al., 2014, p. 296)

Portanto, deveria considerar que diante de implementações e parcerias com os devidos aspectos positivos ou não, as informações teriam que ser catalogados desde a sua criação, e assim entregues em relatórios periódicos a outras instâncias ou chefias, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos ou outros que podem interferir na qualidade do trabalho e do desempenho daqueles que estão engajados (MAIA, 2007).

Foto 10 – Espaço interno da Biblioteca



Fonte: o autor (2016)

Para Soc-10 “Na realidade ele hoje funciona só aqui, a biblioteca nós temos em outras Unidades. O interessante seria realmente essa mesma atuação em Santa Maria em outras Unidades, mas infelizmente por algum motivo, até por vontade de um colega, alguém para tomar a frente, estacionou. Então, temos uma biblioteca normal que por ventura de vez em quando, um ou outro interno pega um livro, quando um funcionário se dispõe pega um livro, mas não tem esse acompanhamento que eu tenho aqui, de cobrar redação, de falar da importância da leitura, e eu acho que falta lá, porque não adianta você criar as bibliotecas, deixa lá uma coisa estática, parada e o adolescente não ter acesso, então é o que está acontecendo em outras Unidades, o projeto mesmo só funciona aqui. A Unidade foi inaugurada em março de 2014 e iniciamos esse projeto em abril de 2014, vai fazer três anos agora”. Para Soc-09 o projeto é “um sucesso, pois quase 90% dos adolescentes participam do projeto. Quero só enfatizar que a participação no projeto não é obrigatória, fica a critério de todos e qualquer um de participar”.

Nesse primeiro bloco de perguntas, a última pergunta foi sobre **opinião a respeito da proposta de reinserção social na visão dos socioeducadores** enfatizaram que segundo Soc-10 *“A forma que avalio é positiva porque, inclusive quando eu vou nas outras Unidades às vezes para tratar sobre um determinado assunto ou visitar algum colega, esses adolescentes que passaram aqui, que já*

estão maiores, porque eles ficam aqui até os 18 anos, depois tem outras Unidades que eles são deslocados, e eles ficam me cobrando, se eu fui lá fazer o projeto do livro. Significa que foi uma coisa interessante, uma coisa que pegou, se não, eles não se importavam, e iam falar com eles sobre outro assunto e o assunto que eles falam comigo das outras unidades pelos adolescentes que saíram daqui é sobre a leitura, e os que estão aqui hoje, continua bastante elevada a solicitação, a cobrança. Às vezes eu não tenho tempo, porque eu faço outras atividades aqui dentro, mas é muito grande a cobrança em cima de mim a procura de livros pelos adolescentes, tanto pelos masculinos quanto pelas femininas. Pela experiência que eu realmente nem imaginava que iria dar tão certo, eu acho importantíssimo, porque o tempo ocioso que eles têm dentro de um alojamento desses aí no módulo, é porque na realidade eles leem mais quando estão lá dentro do que na biblioteca, até pela segurança, você tem que deslocar pouco adolescentes, você tem um módulo de vinte e cinco adolescentes, eu vou lá numa manhã, eu mal consigo fazer todos, porque eu tenho que tirar de dois em dois, ou de três em três, dependendo do perfil desse adolescente, às vezes eu tiro até quatro, mas eu tenho que fazer o deslocamento até a biblioteca, lá eles escolhem os livros, e eu cobrando um prazo para poder atender aos outros, então eu acho importante, porque, eles à noite por exemplo, se eles não tem essa leitura dentro do alojamento, eles vão fazer outras coisas, eles vão tentar arrancar estoque, eles vão ficar matutando coisa errada, e a leitura não, a leitura é comprovada pelos colegas, os agentes que ficam no plantão da noite que entram na maioria dos alojamento e eles estão realmente lendo”, na perspectiva do Soc-09 “uma forma nova deles conhecerem o mundo e também, uma oportunidade de aprenderem a se expressar, pois a capacitação de qualquer pessoa, começa com a semântica e com a prática da escrita”.

Ainda sobre a questão exposta, “a minha opinião é a seguinte que a partir do momento em que o adolescente ou qualquer ser humano ele acredita em si e acredita nas suas habilidades, ele resgata uma força, uma crença, uma motivação para ele trilhar aquele caminho que ele idealizou pra ele, então porque que eu acredito muito na leitura, e porque que eu insisto que não é só a leitura é a escrita porque a própria produção que ele põe no papel aquilo que ele imaginou aquilo que ele entrou em contato, aquilo que ele elaborou conforme ele vai lendo né? Então a

leitura, o acesso à informação ela traz reflexões, claro, aquelas de cunho direcionado pra além da literária, ela traz reflexões ela permite um alto contato, pra própria pessoa despertar aquilo que tá amortecido, sabe, aquilo que quis ter dito, eu não por onde ir, eu não o que é que eu faço, eu não acredito em mim, meu mundo é esse, pra onde que eu vou, meu conhecido é “infracionar”, então se eu tenho acesso a outro mundo, eu oferto possibilidades que permite o outro sonhar, então o que me faz acreditar de fato na reinserção social é de dar essa disponibilidade do livro, da leitura e da escrita servir como instrumento de entrar em contato consigo, de estar ali trabalhando a autoestima, a autoconfiança e a pessoa começar a vislumbrar as possibilidades conforme identificação que ela tenha ali da leitura” (Soc-07) e concluindo, “É positivo, o conhecimento com certeza quando eles saírem daqui. A gente espera que alguma semente, esse conhecimento que eles conseguem adquirir através da leitura de repente, devido ao momento que eles estão, a idade que eles estão, pode assim não ter aquele efeito que a gente realmente gostaria e que eles também gostariam, mas pelo menos uma semente há de ser plantada com tudo isso, é necessário que essa semente seja plantada em algum momento e aqui é o ambiente fértil para isso, porque dessa crise da vida deles que eles estão passando através dessa leitura eles possam encontrar uma possibilidade de melhora, de construção de identidade (Soc-08).

No segundo bloco da entrevista foi pautado na **formação dos socioeducadores** para se ter uma noção de dedicação e formação continuada, não somente proposto na formação socioeducador, mas pautada na educação em e para direitos humanos. Em média, os socioeducadores estão com mais de cinco anos atuantes na profissão.

Sobre cursos em direitos humanos Soc-08 enfatizou “*Nunca fiz nenhum curso. Fiz um curso de pós-graduação de 120 horas desses que exigem pra só título de currículo mesmo para complementação de carga horária. Mediação de conflito, (sobre tópicos de direitos humanos) sim, mas muito superficial, nem serve de base, eu não tenho formação nenhuma nessa área, zero, o que eu posso dizer. Porque eu trago a minha bagagem de experiência de vida, meu próprio trabalho como socioeducadora que eu considero assim, que eu faço a minha parte, de trabalhar o elemento humano, no cumprimento, na execução do meu trabalho, eu foco o*

elemento humano, sempre, então não por acaso eu estou aqui, eu e muitos outros fazem isso, as pessoas tem ainda uma visão muito distorcida de como um ATRS trata um interno, e eu te falo assim, porque na pele vivi a experiência, seis anos, e sei que eles são tratados com dignidade, obviamente que tem alguns colegas que por causa das suas limitações de convivência mesmo, não conseguem levar esse elemento humano pra vida deles, mas no geral eu te garanto, aqui nessa unidade o adolescente é bem respeitado”, da mesma forma declara que “Não, eu não tive, o único curso que eu participei da escola de Governo foi de segurança protetiva, que foi um curso realizado por colegas pela SECRIA (Secretaria da Criança), mas nada relacionado a esse projeto, a esse tipo de trabalho que eu faço aqui. Esse curso foi de duas semanas, a primeira semana foi uma parte teórica, voltada a relacionamento, a parte mais teórica do nosso dia a dia aqui nas Unidades, ai juntou todo mundo para se relacionar com psicólogos, pedagogos, professores, pessoal administrativo e agentes de segurança, um assunto mais teórico, um andamento de como é que funciona, o meio aberto, a semiliberdade, no caso da Unidade de internação em regime fechado e a outra semana foi com prática de tatame, defesa pessoal, uma coisa mais leve” (Soc-10), e apenas a Soc-07 enfatizou que tem “Sim tenho, pelo SEDECA, e pelo SINASE, e pela ENS também, no último, estou matriculada no novo curso que até estão me chamando a atenção no e-mail, que é o de especialização. Tô matriculada, vamos ver se eu vou dar conta”, e também o Soc-09 não tem nenhum curso em direitos humanos.

Sobre o tempo de atuação no projeto ou algum tipo de problema enfrentado com o projeto o Soc-10 expôs que *“comigo eu nunca tive problema, estou a treze anos no sistema, e realmente eu nunca tive problema com nenhum dos internos, de desrespeito, ou de ofensa, desacato, nunca aconteceu isso comigo, porque a gente vê o perfil de cada um, tem uns que querem ir na biblioteca só para dar o famoso “rolezinho” (passeio), até para sair do espaço que ele está muito tempo dentro da cela, e eu relevo, eu sei que ele não vai lá para pegar com interesse, igual os outros que vão para fazer a leitura, mais isso desperta, porque eu levando, ele acaba se interessando, isso aconteceu muito aqui, tinha uma interna aqui, que ganhou o concurso de redação da Unesco, ela não lia na rua, ela não tinha interesse nenhum por leitura, ele veio ler aqui, e ganhou esse concurso a nível nacional e com*

premiação da Unesco. Na realidade eu abri mão de muita coisa porque, como eu trabalho por plantão, o normal seria eu entrar às sete horas da manhã e sairia no outro dia às sete da manhã, 24 por 72, mais ai eu propus na Unidade e para a Secretaria que eu ficaria todos os dias, então eu fico de segunda a sexta porque, por exemplo, para executar esse projeto, só tem eu que faça isso aqui dentro, então em um dia, eu não tenho condições, não vai dar para atender, entendeu? Se em cinco dias já é complicado você atender todos, imagine se você ficasse um dia, então na realidade, eu trabalho de segunda a sexta, eu não tenho horário, porque as vezes eu aproveito até a hora do almoço, pra que todos estejam dentro dos alojamentos para poder pegar um livro de volta, porque durante o dia às vezes no horário do banho de sol é mais complicado, porque eu atendo aqueles que estão no banho de sol, e aqueles que estão no alojamento eu não posso atender, porque ai tenho que pegar efetivo, funcionário vai ter que deslocar de outro módulo para poder dar apoio e tirar esses internos que estão guardado, então acaba reduzindo meu trabalho, e ai eu uso o horário do almoço ou depois das 17 horas, que é quando todos eles estão dentro do alojamento pra executar e finalizar o trabalho diário”.

Para Soc-09 “*eu particularmente tinha uma hora de contato direto com os profissionais envolvidos no projeto*” quanto a outra socioeducadora “*Em dois mil e seis já comecei atuando numa entidade não governamental que fica em Ceilândia trabalhando com classes sociais desfavorecidas, então lá eu atuava como psicóloga escolar e social comunitária, acompanhava já alguns adolescentes em medidas de semiliberdade que tinha projeto de Governo que chamava agente jovem que no período oposto da escola ele ia pra essa entidade pra ele justamente pra estar ocupado, então ali eu já estava lidando com a comunidade diretamente e atuando na socioeducação na perspectiva de trazer possibilidades pra o caminho da não ilegalidade, de não infracionar*”, mas referente a Arte do Saber, “*Na época quando eu estava na direção da Unidade, estava disponível no período integral, eu não estava na execução, mas qualquer demanda que surgia no sentido de favorecer estava disponível para coordenar, ampliar e colaborar na no sentido da operacionalização para que desse certo(Soc-07).*

No terceiro e último bloco, foi questionado sobre **o conteúdo e as práticas pedagógicas aplicadas no projeto a Arte do Saber como proposta de reinserção social, em especial, como se caracteriza o trabalho na UISM?**

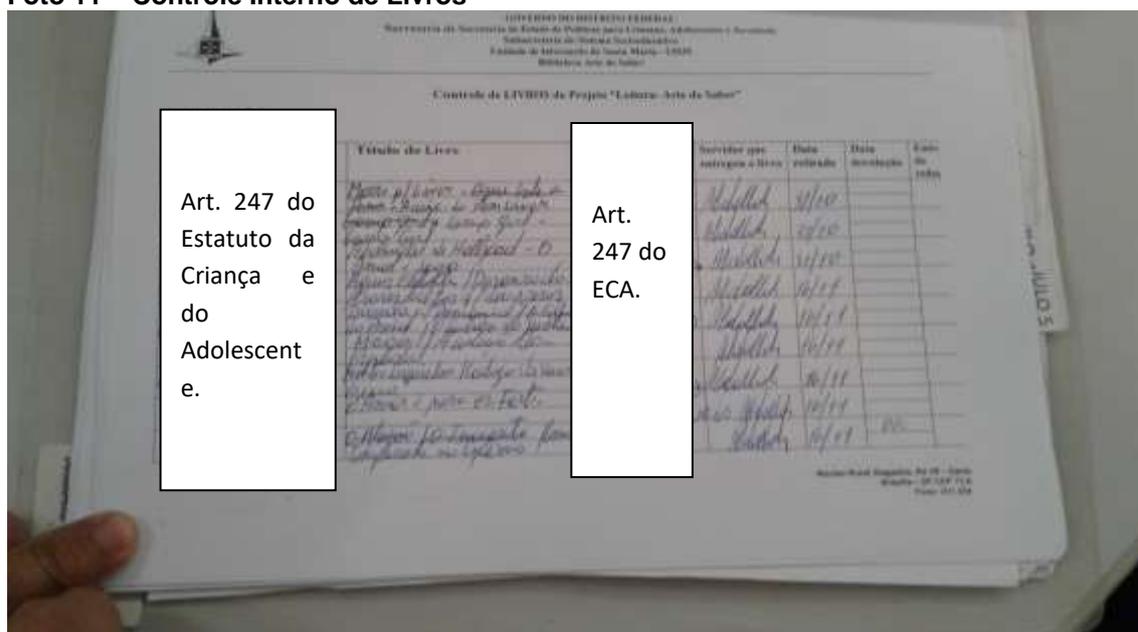
Segundo nos esclarece o Soc-10 *“Na realidade em época de escola, quando está funcionando a escola, a gente usa um rádio HT, então eu me comunico com os módulos, aquele módulo que está na escola pela manhã, eu já não vou, porque os adolescentes estão na escola, eu deixo para fazer a tarde, eu não sigo aquele rito, aquela programação de hoje eu vou atender o módulo X amanhã o módulo Y, não, porque às vezes tem um problema até de alguma ocorrência com ele, briga ou alguma outra coisa no módulo, então aquele módulo eu já não faço naquele período, eu já pulo pro seguinte, aquele já fica faltando, pra fazer um outro dia o complemento, então não tem como eu fazer uma coisa normal, como se fosse um ambiente normal, uma escola normal na rua ou o que for, para realizar o meu trabalho, o meu trabalho ele é realmente necessário de acordo com aquela precisão do dia, então eu chego aqui, ontem eu não fiz o modulo 1, exemplo, por isso, porque que estava tendo alguma ocorrência, ou porque estava tendo escola, então, aí eu anoto num papel, para eu lembrar que eu não fiz aquele módulo que amanhã eu tenho que fazer, porque a cobrança é muito grande deles, porque eu não passei lá para entregar o livro, e eu não tenho essa rotina de horário ou de falar, não vou fazer isso hoje, eu faço uma mistura porque funciona dessa forma, não adianta esse trabalho, você fazer um trabalho muito bem organizado no sentido da palavra, que não vai funcionar, porque você vai se perder, então realmente a forma de trabalhar tem que ser criada, é no momento, para poder atender. Sobre o tipo de leitura, livros, como no dia a dia a gente vai vendo o que é mais aceitável, entendeu, é mais romance, é mais literatura estrangeira, mais literatura brasileira, ação, aventura, e quanto às doações continua tendo, por exemplo, às pessoas, vire e mexe, sabem que aqui funciona esse projeto e às vezes eu tô aqui atendendo algum módulo e o funcionário da portaria passa um rádio dizendo que tem alguém fazendo doação, mas hoje eu já faço uma restrição a livros didáticos, porque eu recebi muito livro didático antigamente e eu não tenho espaço na biblioteca para guardar, e a procura não é tanta dos adolescentes por livro didático, já que nós temos a escola e esses livros didáticos eu ofereço para a escola se eles se interessarem por algum desses*

livros eu passo para a escola, porque quem faz essa parte de correção, gramática, ortografia é o papel da escola, eu não tenho tempo às vezes eles até me pedem, mas se eu for atender a cada adolescente individualmente, fazer correção de redação e outras particularidades, aí é que eu não consigo fazer esse trabalho de distribuição de livros. Realmente eles fazem uma redação depois da leitura, porque é o que a gente tem de concreto para realmente comprovar que esses adolescentes estão lendo, então, nós criamos um cabeçalho do GDF com a SECRIA e a Unidade, com o nome do adolescente, o módulo que ele está alojado, título do livro, e ele desenvolve depois que ele ler, muitos não sabem nem por onde começar, eu aí eu tenho que falar como é que ele faz, colocar da minha forma, bem descontraída para ele poder, se você arrochar muito, você perde o cliente, ele vai ficar com medo, ele vai ficar com vergonha, então ele não vai fazer, então, a gente fala faz de qualquer jeito, não se preocupe com o português, não se preocupe com nada disso, a gente quer ver o seu interesse, quanto mais você escrever mais, mais você lê, você vai aprendendo, a diferenciar Z de S e por ai vai, você vai saber futuramente qual o correto, e tem dado muito certo”.

Para o Soc-09 o trabalho desempenhado é “*extremamente importante, pois o ambiente é muito carente de tudo e o campo educacional é bastante falho em seu todo*”.

Não há uma catalogação de todos os adolescentes que se voluntariaram no projeto, de tal forma que você possa fazer um feedback dos que transitaram e tiveram bom aproveitamento dos que não tiveram e estão fora do sistema. Os dados somente agora estão sendo contabilizados e descritos, por como é notório, o projeto não tem adesão de todos os socioeducadores da Unidade.

Foto 11 – Controle Interno de Livros



Fonte: o autor (2016)

Sobre o envolvimento dos demais socioeducadores no ambiente da UISM, o Soc-09 relatou que *“no começo do projeto foi muito difícil a aceitação, pois tivemos que conquistar principalmente os servidores da Unidade. Com o passar do tempo eles passaram a ver o projeto como um instrumento forte para auxiliar a ressocialização e também contribuir para o envolvimento da equipe e no incentivo do trabalho em grupo dos atores da socioeducação”*, da mesma forma a Soc-07 informou que *“Meu papel era de estar muito mais disseminando a proposta com os colegas profissionais principalmente aqueles que estão vinte e quatro horas com os adolescentes. Compartilhar a ideia para que eles pudessem colaborar com a proposta para a operacionalização, então é dizer da importância de que quando o Abdala chega com o carrinho de livros, por mais que não seja o horário estava ali previsto, mas que pudesse abrir o quarto, chamar os adolescentes ali pro pátio para a distribuição dos livros, colaborar nesse sentido explicar o porquê da necessidade de ter um lápis uma borracha um papel dentro do quarto, ai quando vinha a argumentação que esse lápis poderia servir pra uma outra coisa que iria tirar a integridade física dos outros que pudessem ameaçar a segurança, a gente trazia propostas então de não ser um lápis inteiro e sim um lápis que não dá pra ter empunhadura pra ser usado com outro objetivo, meu papel era muito mais de mobilizar e trazer a colaboração dos colegas. Logo foi gradativo no tempo que tive*

lá, percebo que foi muito mais o resultado em si do comportamento dos meninos, na devolutiva da escola, na diminuição do nível de índice de ocorrência, dos meninos estarem progredindo de série, de alcançarem uma nota que deu possibilidade de entrar no Enem ou que quase entrou, deles ficarem mais tranquilos, então esse retorno natural eu acho que mobilizou muito mais a equipe no sentido até de colegas que achavam que tinham que (...) eu escutei coisas do tipo que ter que tocar fogo na bienal de livros, dessas próprias pessoas falarem: “- Não é que esse negócio está me ajudando?” “Está deixando esses meninos mais tranquilos, pode ser que isso seja bom?”, então foi gradativo.

Ao ser enfático sobre a cooperação entre os pares, Soc-10 disse - “Eu acho que se houvesse uma participação, como eu coloquei anteriormente das outras Unidades, se houvesse uma participação mais efetiva de alguns colegas, tanto no apoio, como no retorno dessas redações até pros pedagogos e etc, eu acho que seria mais interessante, mais eu hoje eu não vejo bem assim não, eu vejo um pouco de desinteresse, entendeu? O meu, eu continuo fazendo, porque até já deu vontade numa época aí, um ano atrás, de até de desestimular, largar de mão aí, deixar pra lá um pouco, mas pela necessidade, por falta de atividade na Unidade, eu falei não, eu vou continuar com esse trabalho porque é bem aceito por eles, mas eu não vejo, inclusive essa redação quando eles fazem, eu tiro uma cópia, criamos na gerência (técnico, psicólogo, pedagogos e psicólogos) psicopedagógica, tem uma parte de cada módulo, então quando o adolescente me devolve essa redação eu coloco um carimbo meu, assino essa redação e passo pro relatório, essa pastinha que fica no relatório avaliativo ela tem como já lá, aquela pastinha que eu levo, eu tiro cópia e levo lá para eles, pra poder somar no relatório desse adolescente que vai encaminhado para a juíza, mas eu sinceramente acho que se tivesse mais apoio, tivesse mais funcionários para trabalhar, porque às vezes quantidade não significa qualidade né? E eu sinceramente eu acho, que eu deixar de fazer esse trabalho, morre esse projeto”.

Diferentemente, a mais nova atuante socioeducadora no projeto, procurou apenas ater-se em “Eu vou falar dos meus anseios, do que eu estou programando com o Abdala devido o tempo em que eu estou aqui, a prática pedagógica é o que: organização da biblioteca, a disposição dos livros, pra isso, tem que saber do que

trata o assunto pra conseguir pelo menos colocar na categoria certa, se é conto, se é literatura, enfim, comportamento, aventura, então, essa parte elas falam, as meninas são mais, devido às próprias características da mulher, de ser mais detalhista e tudo, mais essa é uma atividade pedagógica, a própria organização da biblioteca, então eles estão inseridos, eles não chegam como clientes, eles chegam aqui como agentes de tudo isso, por exemplo, a gente vai organizar um livro pelo tamanho? Por exemplo. Então, isso ensina o valor de ter ordem na vida, aí a gente vai trabalhando outros elementos, porque que a ordem é importante? Outro projeto que tem, vai ser da roda de leitura, e tem as redações que eles fazem, a partir daqui, faz no módulo no geral, talvez possa ser feito aqui que é um ambiente mais propício para se concentrar. Como Abdala estava sozinho não dava para executar muita coisa, porque o tempo passa rápido demais. Por exemplo, a gente recebeu uma doação de roupas e tal de material de higiene do UniCeub e aí a gente vai fazer, os internos, todos, tanto os meninos como as meninas fazer uma carta de agradecimento. Serão lidas duas cartas, pra esse pessoal do UniCeub que vai vir nos visitar, e aí vai ser a melhor carta então vai ser um concurso da melhor carta, já incentivada. Eu estava falando para o Abdala pra gente fazer que eu acho muito interessante um campeonato de palavras cruzadas que eu sempre tive vontade de fazer na semiliberdade que eu trabalhei na semiliberdade, mas a estrutura, enfim, era mais complicado lá de fazer, também não tinha apoio, a gente não também não tem muito apoio aqui dos nossos colegas infelizmente, que devido as limitações deles, eles não conseguem enxergar isso aqui como importante, muitos, acham que isso não é importante, que devido as condições de trabalho que a gente tem aqui, os outros também, mas eu te falo pela minha categoria que é de ATRS, a gente não tem boas condições de trabalho, zero de segurança. Enquanto os adolescentes confeccionam armas letais, perfurantes, cortantes, que eles sabem fazer isso, que eles detonam a estrutura da Unidade para poder fazer isso, a gente não pode usar nada, então começa aí, a gente não tem salubridade para trabalhar nos módulos. A questão salarial também, os nossos salários tá congelados, toda essa coisa e assim, devido a isso, a maioria entende que a prioridade é a segurança, na verdade é assim, são as duas coisas, o lado dos internos e o nosso lado também que precisam de atenção. Voltando aos nossos projetos, a gente vai fazer o campeonato de

palavras cruzadas, e a gente vai xerocar, e aumentando o nível, pois as revistinhas tem a gradação de níveis de complexidade e aí a gente vai xerocar para eles irem treinando e aprendendo e depois iremos fazer o campeonato, e vai ter a solenidade. E o outro projeto é o da reciclagem, que vai acontecer através da biblioteca”.

Foi destacado aos entrevistados sobre **analisar a participação dos professores em relação ao Projeto**. Para o Soc-09 é *“importantíssimo o envolvimento da escola, pois o trabalho primário, diria de base, vem da escola”,* segundo a especialista Soc-07 *“Eu digo que foi gradativo também nessa mesma proposta que eu acabei de falar, a partir do momento que eles viram que os meninos estavam lendo de fato e começaram a ver alguma perspectiva de acreditar, eles entraram com uma colaboração muito grande, no sentido de propor atividades vindas da própria escola voltadas para leitura, para o desenvolvimento da biblioteca com recursos audiovisuais pra fazer uma discursão com os meninos a partir daquele material”.*

Diferentemente, segundo o Soc-10 *“Em relação ao projeto, a participação deles é mínima, não sei porque, não sei, inclusive nós procuramos até na direção anterior, até para a própria correção da redação, mas a alegação é que o professor já tem a programação dele, já tem o currículo, ele não tem esse tempo, então fica do jeito que está, entendeu? Tivemos uma colaboradora professora Ana Claudia que é do Colégio Militar de Brasília, ela está até defendendo agora o doutorado em linguística na UnB, ela até fez o trabalho sobre esse projeto também, professora Ana Claudia, durante o ano passado, ela vinha toda segunda-feira, escolhia aleatoriamente 6 (seis) ou 5 redações, levava para a sua casa e fazia toda a parte ortográfica, fazia correção do texto e na outra segunda-feira, eu tirava os adolescentes para conversar com ela, explicava, entendeu, era bem interessante, mas ela como voluntária só veio o ano passado (2016), esse ano, provavelmente ela não virá mais, então já fica a redação por si, que pra mim já é uma grande coisa”,* nessa perspectiva, coaduna ao expor que é *“Negativamente, não tem envolvimento, as pessoas não estão envolvidas, no fundo, acho isso até bom, porque o Abdala que tá aqui, ele, eu acho, ele uma pessoa muito pura, ele realmente quer ajudar, entendeu? Ele sabe muito lidar com os adolescentes e o fato dele saber lidar com os adolescentes, esse projeto faz aperfeiçoar cada vez mais, então muitas vezes vem um colega aqui, que*

às vezes o foco dele nem é o adolescente, entendeu? Então, realmente aqui é um projeto que acho que não precisa muita gente envolvida aqui, sinceramente, porque se não vem aí vem àquela questão da necessidade dos holofotes e acaba contaminando muito, então acho que ele ainda está genuíno assim , aos poucos a gente vai melhorando, é claro que se os professores todos, em geral, eles realmente se comprometessem e não tivesse essas picuinhas que tem demais aqui, seria uma coisa legal, acho que você vai querer colocar em sua pesquisa, tem muita picuinha, tem muita preguiça também, os socioeducadores que trabalham nos módulos eles, cara é uma luta, pro Abdala entregar um livro, tem muita resistência, o pessoal não respeita o trabalho dele assim, ele é super respeitado nas secretarias (SECRIA), super reconhecido na secretaria lá fora, pelo direito do outro, pela gerencia de segurança, mas os próprios colegas do módulos não trata, tem rejeição no trabalho, que é feito aqui, então assim, posso dizer que, não todos, mas existem muitos pontos de rejeição a esse trabalho, pra tirar o adolescente do módulo, ai entra aquela coisa, muitas vezes o colega está sozinho, porque a prioridade aqui é a segurança. Como é que você vai desenvolver o trabalho desses aqui sem segurança? O ponto primordial é garantir a integridade física, deles e nosso, que às vezes é a oportunidade que eles tem de fazer alguma coisa também” (Soc-08).

Foto 12 – Texto de um socioeducando na UISM.

O NOME É LEITURA, SENSACÃO: DE AVENTURA
PRA MENTE É A CURA E A LUZ DA NOITE ESCURA
UM MUNDO DIFERENTE PRA ALGUNS É "MO" VIAJE
PESSOAS DEPENDENTE QUE VIVEM DE UMA MENSAGEM
BUSCAM CONHECIMENTO O PORQUE DA AÇÃO DO TEMPO
MAS APENAS UM MOMENTO FAZ VOCÊ VOAR NO VENTO
LEITURA É UM PRAZER DE VIVER E APRENDER
BASTA VOCÊ QUERER PEGAR UM LIVRO E TENTAR LER
FECHIE OS OLHOS E IMAGINA COMO É NOSSA ROTINA
ELES TOMAM A LIBERDADE MAS NÃO TOMAM NOSSA RIMA
EU MISTURO AS PALAVRAS E TRANSFORMO EM ESTROFE
VOU RIMANDO ESSE VERSO E A MALDADE FICA EM OFF
APRIMORA NOSSA MENTE E DESPERTA NOSSO SONHO
DROGA DE MUITA GENTE QUE NÃO QUEIMA OS NEURONIO
UM LIVRO E UM PAPEL, MINHA MENTE E UMA CAVETA
A IDEIA VEM DO CÉU ENTÃO VIAJA NOSSA LETRA
LEITURA É A CHAVE PRA CONQUISTA NO FUTURO
E A OPORTUNIDADE DE SAIR DE LIMA DO MURO
UMA PÁGINA, UM TÍTULO, REALIDADE OU MITO
UMA VIDA E UM LIVRO, TUDO ISSO É BONITO
UM LUGAR DE EMOÇÃO, DE VERDADE E FICÇÃO
UMA VIAJE NO MUNDÃO É SÓ TER IMAGINAÇÃO
POESIA DE AMOR POESIA DA QUEBRADA
QUANDO VOU COMBR LEMBRO ATE DA NAMORADA
ISSO É A LEITURA INVADINDO SUA VIDA
SÁ FALCI COME OU QUERIA AGORA FAÇO MINHA DESPEDIDA
COM MUITA SATISFAÇÃO MANDEI A IDEIA PRA VOCÊ
VOU FICANDO POR AQUI SLV SLV PODE CRRR...

Art. 247 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

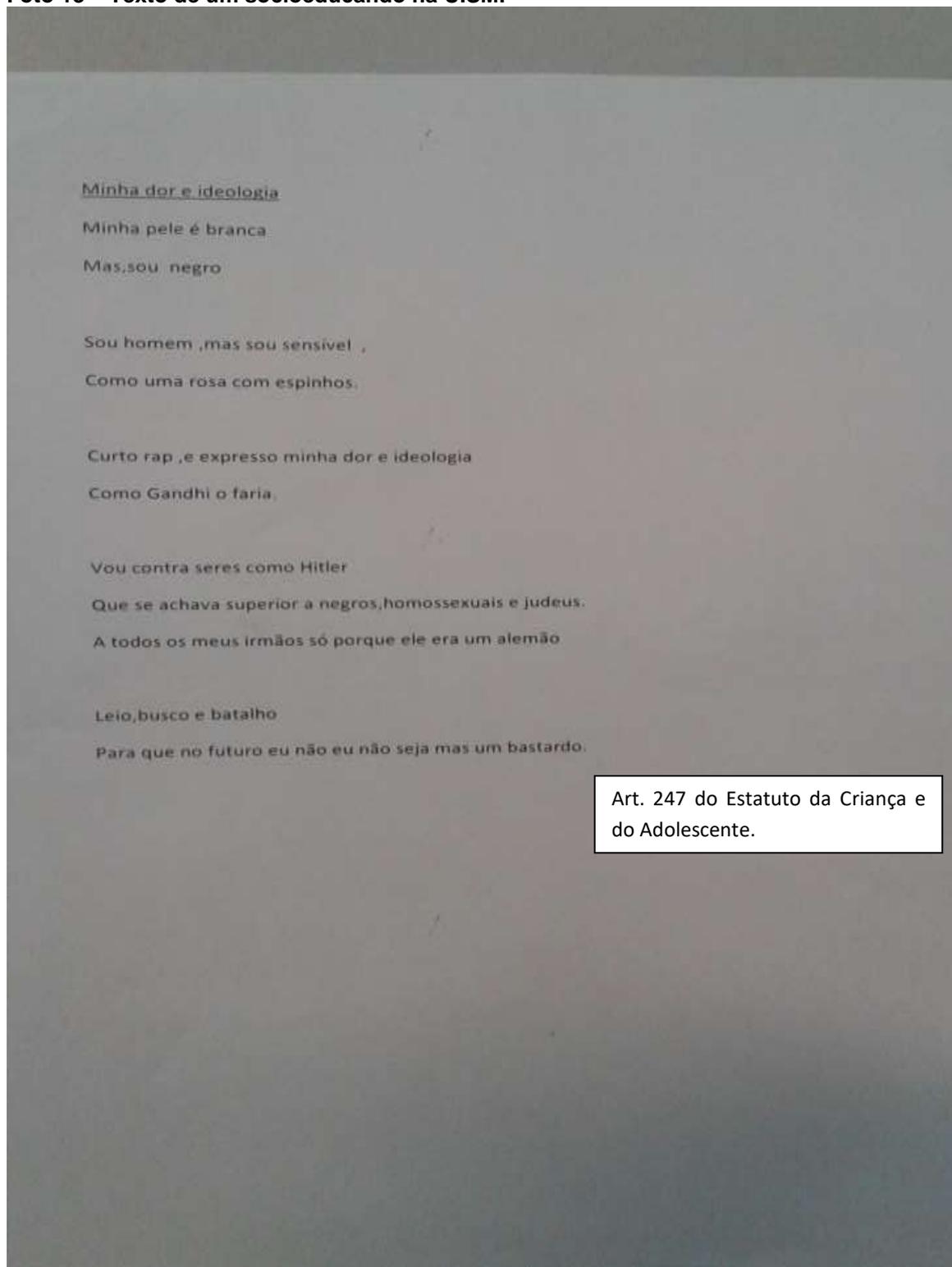
Fonte: o autor (2016)

Sobre a participação dos adolescentes em relação ao Projeto, os entrevistados evidenciaram especialmente, declara o Soc-10 que a *“Aceitação é a melhor possível dos adolescentes, surpreendente, mas no ano de 2016, a gente teve uma queda bem acentuada, mas porquê !? Não foi por culpa dos adolescentes, foi também, não por minha culpa, eu digo culpa minha porque o meu tempo não dá para atender a maioria, eu não dou conta, entendeu? A demanda é muito grande e eu já te falei eu tenho outras atividades na Unidade, então eu não pude realmente me dedicar pra atender todos os adolescentes que solicitam a leitura, mas a aceitação é quase cem por cento, tanto do lado masculino, quanto do lado feminino é cem por cento praticamente, elas leem bastante, e no masculino os recém-chegados, os outros vão passando a informação, porque eles se sentem dentro do alojamento sem ter nada para fazer, então ele vai pegando gosto pela leitura, pega uma leitura mais simples, um gibi, uma revista, depois ele vai passando para a leitura, é o que eu vejo no dia a dia”*, na visão da Soc-08 *“Os adolescentes adoram o projeto, agora os professores eu não vejo participando não, até acho que deveria, porque eles sabem, entendem sabem mais sobre técnica de leitura, professor é professor, não tem nem como comparar, mas assim, não tem participação não, é o Abdala que toca”*.

Na percepção do Soc-09 a participação dos adolescentes tem sido *“um sucesso, pois 90 % dos adolescentes participam do projeto, gerando até uma competição positiva para quem ler mais livros. Experiência única no Sistema Socioeducativo”*, para a Soc-07 a participação dos adolescentes foi *“Totalmente voluntário, agora assim, nós no início tentamos incentivar trazendo essa coisa de que se tiver essa grande aderência, se eles se disponibilizarem a conhecer a proposta, a gente estava ali numa parceria conversando com outras instituições também e com outras esferas que poderiam ser benéficas pra eles, como apresentar propostas para a Vara da Infância, para a defensoria pública, para a promotoria pública, como uma atividade que pudesse estar ali como mais uma possibilidade de um benefício de eles se beneficiarem e ao mesmo tempo, ter como consequência ali a redução do tempo, da privação da liberdade, então eu percebo que no início até o interesse deles por uma coisa assim, fazer um filme com a juíza, então assim, falar*

que estou lendo, mostrar minhas redações, quem sabe seja um ponto positivo pra minha liberação, e aí com o tempo, veio o interesse natural.

Foto 13 – Texto de um socioeducando na UISM.



Art. 247 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Fonte: o autor (2016)

A última pergunta do bloco foi direcionada para compreender os **desafios e/ou facilidades para execução do projeto**. Para o Soc-10 “Olha, a facilidade que a gente tem é em ter que atender, por exemplo, eles solicitam e você atende, isso é bem simples, porque na maioria das vezes é o inverso, o interno solicita alguma coisa e você não atende, entendeu? Gera o que? Gera a permanência deles se torna mais difícil, eles tem mais dificuldades em conversar com os funcionários, em respeitar, entendeu, então essa forma de troca, essa forma de atendimento que eu faço com eles, possibilita eu desenvolver o meu trabalho, e essa aceitação cada dia que se passa fica melhor, é isso que eu tenho notado, até no próprio linguajar dos adolescentes, a gente nota uma grande diferença do linguajar deles é de quem já está um bom tempo internado para as outras unidades, cai um pouco a gíria, aquele linguajar deles da rua, eles deixam um pouco de lado, então quem vem aqui fazer algum tipo de trabalho, nós tivemos aqui recentemente, o diretor da Rede Globo do Rio de Janeiro com o Presidente da Fibra e o Governador fazendo uma entrega desse aparelho digital, pra gente poder ter aqui acesso a televisão, e eu tirei três adolescente femininas e três masculinos, e eu pedi para prepararem um agradecimento tipo uma redação pela TV Digital, mas foi surpreendente porque, tanto o diretor da rede globo, como o da Fibra, ficaram assim, chocados, porque eles nunca imaginaram que dentro de uma unidade de Internação eles ouviriam o que os adolescentes falaram naquele documento, naquelas cartas, foi muito legal, eu acho que a tendência é melhorar e crescer, e não finalizar esse projeto, porque, enquanto eu estiver aqui cara, com certeza eu vou tocar pra frente. O desafio, por exemplo, quando você até num concurso, quando você faz um concurso para trabalhar numa Unidade de internação, ou num presídio ou o que quer que seja, a pessoa vai com aquela mente fechada, e vou fazer isso, eu vou lhe dar com preso, eu vou lhe dar com grade, eu vou lhe dar com cadeado, e no passar do tempo, você vai vendo alguém tem o perfil diferente e coisa e tal, mas uma grande maioria realmente não tem interesse, entendeu? Acha que o camarada tá ali é para pagar mesmo o que fez de errado na rua, o erro que ele está cumprindo essa sentença, uma grande parte acha que o livro ou a leitura é para aquela pessoa que não errou, que tá na rua, está na escola normal, no caso ele que não teria direito, é um pensamento fechado, porque é aqui que você tem que dar um destaque maior para ver se o cara muda de

vida, vê se ele sai pelo menos com uma cabeça melhor, pensando em arrumar um emprego, fazer uma faculdade, que tem vários aqui que já estão fazendo faculdade, mas infelizmente eu acho que depende de cada um, não adianta você delegar, Ó, você vai fazer isso, vai fazer aquilo, você vai insatisfeito e você não vai querer fazer e porque eu vou passar livro pra “bandido”, pra “vagabundo”, então, pensando dessa forma, não vai ter resultado positivo, entendeu? Por exemplo, eu penso diferente, eu não estou passando a mão na cabeça de quem errou, eu tô apenas fazendo o meu trabalho e acho que esse trabalho dá certo, entendeu? Porque eu não chamo ninguém pelo apelido, eu não fico de brincadeira com ninguém, eles me respeitam muito e tem essa troca, e isso dá muito certo.

Para a Soc-08 os desafios são – condições de segurança, pra poder, porque esse na verdade é o alibi de um dos colegas, tem que colocar isso porque isso, também realmente existe, não tanto na proporção que eles falam, exageram também, que às vezes da pra tirar entendeu, o adolescente muitas vezes não o tiram de má vontade, mas eu colocaria assim, como desafio, o acesso aos módulos. Facilidade, é a própria estrutura aqui facilita, é centralizado, tem apoio da Direção e a SECRIA apoio muito aqui esse projeto, esse é o grande facilitador. Para o Soc-09 “os desafios são os enfrentados pelos servidores do GDF, pois não temos incentivos em materiais, veículos e outros. Já as facilidades, pontuo na carência de projetos no Sistema Socioeducativo e a falta de atividades realizadas nas unidades de internação.”

Na percepção da Soc-07 “o que eu percebi como facilitador e que eu não tô até contente com uma novidade que eu soube há pouco tempo, na época como facilitadora, inclusive pela estrutura da Unidade não ter essa previsão, foi de não ter televisão dentro do quarto, porque eu acredito muito foi na aderência desse projeto também, porque foi um instrumento que eles tinham, ali, de fato, para tirar da ociosidade, e não é que eu não seja favorável a televisão, eu sou favorável a programas de cunho educativos que possam colaborar, então assim, eu tô sabendo que talvez veio por uma decisão, ou por opinião, eu não sei quem fez essa articulação a promotoria que veio pedir pra colocar televisão em Santa Maria, e eu tô preocupada com isso, porque se não for direcionado, todos nós, principalmente os dali muito mais suscetível ao contexto de estresse, ansiedade que suscita mais

agressividade, você prefere muito mais ali então passatempo, uma distração do que algo que te demanda um pouco mais de esforço, eu costumo brincar, que a televisão é uma concorrência desleal, então eu sei bem como isso vai se dar, eu sei que existe essa possibilidade, então a época foi como facilitador não teve a televisão dentro do quarto, eu sou favorável mas com horários, que não fique totalmente disponível hora que se quiser, com horários e com programas direcionados, que eu penso o seguinte, que a medida socioeducativa de internação, a privação da liberdade, ela tem ali legalmente como você está tentando reparar uma ilegalidade, mas para haver ali uma reintegração social, isso que a gente chama de ressocialização, eu tenho que, vou até chamar o nome assim, imputar, eu tenho que introjetar possibilidades que a pessoa sinta, que a pessoa vivencie, na pele, no dia a dia, na atuação outras possibilidades, que ela conheça, então acho que o nosso papel como socioeducador é ofertar de fato uma jornada pedagógica integral pra esse adolescente, acho que o nosso papel é do Estado, agente tenta isso, e aí talvez a gente ainda não tenha alcançado pelas limitações diversas estruturais enfim, desse de pessoal, mas é tirar o máximo possível a ociosidade e direcioná-la nesse caminho da educação, da profissionalização, da cultura, do lazer. Eu tenho muito vontade que essa proposta de fato tivesse mais gente que abraçasse, mas nesse lugar que eu estou aqui hoje eu não sei até quanto tempo também de coordenar eu também tenho outras atribuições que não me viabilizam me dedicar mais, e aí eu sinto por isso, eu acho que é um projeto como vários outros, mas eu estou falando desse especificamente que se tivesse mais gente para se dedicar, para acompanhar, para abraçar a causa, a gente teria muitos ganhos nesse sentido, dos meninos estarem vislumbrando possibilidades para quando eles saírem dali”

Diante do exposto, podemos compreender que o desafio entre qualquer profissional está envolto no que Todorov (2010) nos esclarece, na relação entre grupos, ou seja, temos a tendência de quando somos aceitos, nossa relação social será permeada de oportunidades e bem-estar, quando não vemos mais no outro qualquer possibilidade de obediência ou de dominação, procuramos impor, oprimir, excluir. Devemos considerar a proposta da educação em e para direitos humanos na formação de qualquer profissional ou agente público, pois lidar com pessoas requer novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas que vão além de questões

curriculares, mas de releituras e reconsiderações, até porque cada um de nós seres humanos em desenvolvimento, somos seres inacabados (FREIRE, 2015).

Os resultados em promover a reflexão e o espírito crítico, em ofertar outra forma de obter conhecimento além da atividade escolar, a inclusão dos membros familiares, o objetivo de oportunizar aos(as) jovens a possibilidade de efetuar suas próprias produções textuais a partir do conhecimento adquirido por meio da leitura, como agentes transformadores de seu contínuo ser e estar no mundo; e por fim, dirimir o tempo ocioso dos(as) socioeducandos(as), são fatores que o projeto tem conseguindo alcançar, quando resultados surgem com a aprovação em concurso de redação promovida pela Unesco, aprovação no Enem, em vestibulares de Universidades e Faculdades públicas ou privadas e o aumento do número de participantes na Unidade.

Porém, o projeto apresentou certas fragilidades em fortalecer os vínculos dos profissionais ligados às Gerências de Segurança, proteção, disciplina e cuidados com as demais Gerências desta Unidade, além de estímulos que despertem o acesso à autoimagem e autoestima aos(as) socioeducandos(as) aderentes às diretrizes do Projeto, possibilitando legitimar-se como sujeito de potencialidades e limites para estar com o outro.

Considerando então, que o projeto a Arte do Saber não fosse um projeto social, mas sim uma política pública, logo, seria provável uma maior efetividade e integralização entre os agentes, além de recursos para custear material para as redações, e assim, atentar para a qualidade do projeto.

Os relatos resumem a responsabilidade que os órgãos tem sobre os seus agentes e mais ainda, sobre os adolescentes em regime de internação, no qual serão aplicados os diversos projetos e atividades que proporcionem reinserção social e não violações de direitos humanos. Neste caso não somente a SECRIA como gestora com o seu suporte teórico e de gestão, como também as Unidades de internação que são as executoras das propostas apresentadas.

Foto 14 – Área externa da Secretaria de Estado de Políticas Públicas para Crianças, Adolescentes e Juventude (Órgão do GDF).



Fonte: o autor (2016)

Foto 15 – Área externa da UISM



Fonte: o autor (2016)

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar o projeto de leitura – A Arte do Saber aplicado na Unidade de Internação de Santa Maria-DF (UISM) desde 2014. Procuramos então, abordar o cotidiano da socioeducação através do incentivo à leitura onde a autonomia, protagonismo juvenil e cidadania fazem parte da proposta de reinserção social de medida socioeducativa, como também identificar as práticas educativas em direitos humanos e cultura de paz.

O projeto a Arte do Saber surgiu da inquietação de três funcionários públicos do sistema da socioeducação, que ao trabalhar com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação, perceberam a ociosidade por não ter televisão nos módulos e também pelas reincidências dos adolescentes atendidos na Unidade de Internação de Santa Maria-DF. Inicialmente o projeto contou com doações de diversos livros de empresas públicas e privadas, quanto pela sociedade civil.

As estantes foram doadas posteriormente e o ambiente foi projetado para atender aos adolescentes que aceitaram participar do projeto de forma voluntária. A ideia inicial era fomentar leituras, saraus, rodas de conversa, produção literária complementadas por redações dos textos lidos.

Embora haja adolescentes em resultados de premiações em concurso de redação promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em vestibulares de Universidades e Faculdades públicas ou privadas e o aumento do número de participantes seja significativo, o projeto a Arte do Saber não é uma política pública, logo, não tem acompanhamento e avaliação.

As políticas públicas de reinserção social no Brasil não possuem continuidade. No que se refere a socioeducação, ainda são iniciativas recentes, frágeis, sem uma rede de integração entre a formação do socioeducador e criação de políticas públicas que visem a ressocialização.

Os agentes da socioeducação recebem uma formação inicial apenas para execução de suas atividades, haja vista, que a capacitação dos profissionais que

atuam diretamente na ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no regime de internação, necessita de continuidade, reflexão e aperfeiçoamento numa educação em e para direitos humanos.

Por não se tratar de uma política pública, o projeto de leitura a Arte do Saber enfrenta dificuldades na sua aplicação, por questões de segurança, da insuficiência de efetivo de socioeducadores, ausência de recursos para aquisição de outros livros e materiais, e pela ausência de profissionais da área da educação que atuem além da educação formal, ou seja, no acompanhamento das redações produzidas pelo projeto a Arte do Saber, gerando invisibilidade das propostas de ressocialização através da Educação.

A formação tanto dos professores quanto dos socioeducadores devem perpassar pela educação em e para direitos humanos e não simplesmente uma educação curricular conteudista, focado em avaliações, onde a mesma sociedade requer simplesmente “notas”, para o mercado de trabalho. Muitos jovens são vistos como objetos e não sujeitos em desenvolvimento, por isso a EDH ocorre nas relações entre todos os sujeitos, envolvidos para uma educação humanizada, capaz de compreender a intersubjetividade do outro.

Devemos como profissionais, compreender o contexto que essa adolescência está inserida, muitos vivem em situação de pobreza extrema, em desigualdade social, com baixa escolaridade, com poucas perspectivas profissionais e pessoais, e com expectativas reduzidas de vida.

A Educação em e para Direitos Humanos tem ideal em promover, suscitar e propiciar igualdade de oportunidades a todos na educação, e não pode ser diferente aos socioeducandos que chegam na Unidade, mesmo na condição de cumprimento de medida socioeducativa. Sua vivência ocorrerá de uma forma ou de outra, ainda que tenha praticado tais atos infracionais graves, observamos que suas histórias e desejos são comuns a qualquer outro cidadão, talvez, para alguns, às oportunidades sociais, o afeto familiar com o devido amor e proteção não foram oferecidos em suas vidas, para a grande maioria, adolescentes negros, pobres, moradores de periferia e subúrbios, quem chegou primeiro foi a violência e o preconceito.

Vale ressaltar que a EDH fomenta valores democráticos, e promove resistências à dominações e submissões, possibilita novos olhares de alteridade

para com o outro, e assim, promove sujeitos de direitos, capazes de considerar que as oportunidades de vida, sonhos e realizações pessoais podem ser (re)conquistados além das grades e dos muros altos.

Por fim, o projeto de leitura a Arte do Saber, é um projeto significativo e relevante como medida socioeducativa na promoção de ressocialização do socioeducando(as) em regime de internação.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lindgren J.A., **Relações Internacionais e temas sociais** – a década das conferências. Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, 2001.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Perspectiva. São Paulo. 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Moderna, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.

BASOMBRÍO, I. **Educación y ciudadanía**: la educacion para los derechos humanos en América Latina Peru: CEAAL,IDL y Tarea, 2001.

BEZERRA, Maria Marciária Martins. **Memória política e educação em Direitos Humanos**: saberes e práticas pedagógicas na Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista, em Goiânia [Manuscrito] – Goiânia, 2016.

BIDARRA, Zelimar Soares, ROESLER, Marli Renate von Bortel. Avaliação institucional da socioeducação: um estudo de caso. In. BIDARRA, Zelimar Soares. ROESLER, Marli Rente von Bortel. **Socioeducação**: reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã. Cascavel, EDUNIOESTE, 2011.

BISINOTO, Cynthia Evangelista. **A atuação da psicologia escolar na Educação Superior**: proposta para os serviços de Psicologia. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade de Brasília, 2011.

_____. **Docência na socioeducação** / Amanda Marina Andrade Medeiros ... [et al.]; Cynthia Bisinoto, (org.) Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

_____. **SOCIOEDUCAÇÃO**: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 01 de outubro de 2016.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192, acesso em: 03 nov. 2016.

_____. Portaria n. 98 de 9 de junho de 2003. **Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEHDH)**. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/portaria-no-98-de-9-de-julho-de-2003>, Acesso em: 03 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1088-9-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192, acesso em: 03 nov.2016.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **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. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de Melo Matos. **DECRETO Nº 17.943-A DE 12 DE OUTUBRO DE 1927**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em: 03 nov.2016.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo. Publifolha, 2011

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores**. Novamérica, n. 78, p 36-39, 1998.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Education on human rights and teacher education. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

_____. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógico. In. RONDINO, Ana M.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria de Nazaré (orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas / Ana Maria Rodino. [et al.], organizadores. - João Pessoa: CCTA, 2016.

CARVALHO, Salo de. FERNANDES, Eduardo Georjão. MAYER, Denise Both. Direitos da criança e do adolescente no Brasil: da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral. In. CRAIDY, Carmen Maria. LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romnzini. OLIVEIRA, Magda Martins de (orgs.) **Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. Ed. Saraiva. São Paulo. 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Natureza e essência da ação socioeducativa. In. ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.) **Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo, ILANUD, 2006.

COSTA, Danúbia Régia. **A Política de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2012**, Brasília, 2014. Dissertação (mestrado). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – Universidade de Brasília – UnB.

CUNHA, Celio da; JESUS, Wellington Ferreira de; GUIMARAES-IOSIF, Ranilce (orgs.). **A educação em novas arenas: políticas pesquisas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2016.

DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. In. DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI**, Brasília, 2010.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

DÍAZ, Andrés Soriano. **Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social**. Revista Lusófona de Educação, 2006.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio. SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos**. Dplacido Editora, Belo Horizonte, 2016.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo Ed. UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 2013.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, v.14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 12 março 2017

_____. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.** Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3933/2406>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GARCIA, Bruna Pinotti. LAZARI, Rafael. **Manual de Direitos Humanos.** Ed. Jus PODIVM. Salvador. Bahia 2014.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis-RJ, Vozes, 2012.

HERRERA FLORES, Joaquín. **La reinvencción de los derechos humanos.** Ensayando, 2007.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

KUNH, T. **Estrutura das revoluções científicas.** São Paulo, Perspectiva, 1978.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt.** São Paulo, Cia. das Letras, 1988

_____. **A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt.** ESTUDOS AVANÇADOS 11 (30), 1997.

LEAL, Maria Lucia Pinto. **Na rua nem todos os gatos são negros**. Dissertação de Mestrado em Comunicação – Universidade de Brasília. 1992.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?** Malheiros editores. São Paulo. 2012.

LUDKÉ Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2015.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade [et al.]; **Docência na socioeducação**. Cynthia Bisinoto, (org.) Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MÉNDEZ, Emilio Garcia. Evolução histórica do Direito da Infância e da Juventude. ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.) **Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo, ILANUD, 2006.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular em direitos humanos. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2010.

MULLER, Leandor José. SILVA, Carla Andréia Alves da. Especialização em gestão de centros de socioeducação: relato de experiência. In. BIDARRA, Zelimar Soares. ROESLER, Marli Rente von Bortel. **Socioeducação: reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2011.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948**. Disponível em

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>, acesso em 02março2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2013.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. **A psicologia na formação do professor**: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. 2003.

PEDROZA, R. L. S. et al. **Adolescência e Maioridade Penal**: Reflexões a partir da Psicologia e do Direito. *Psicología política*, v. 9, p. 67-83, 2009.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. CHAGAS, Julia Chamusca. Direitos humanos e projeto político pedagógico: a escola como espaço da construção democrática. In. RIBEIRO, Mara Rejane. RIBEIRO, Getulio. **Educação em Direitos Humanos**: Diálogos interdisciplinares. EDUFAL, 2012.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ, Vozes, 2012.

PORTO, Paulo César Maia. As medidas sócio-educativas. In. Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC). **Sistemas de Garantia de Direitos**: um caminho para a Proteção Integral. Recife, 1999.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ, Vozes, 2012.

PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Diversidade cultural e ambiente escolar. PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Silvia Lúcia; BOTÊLHO da Costa, Cléria; LONGO, Clerismar Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de (orgs.) **Educação em e para os direitos humanos**. Paralelo 15, Brasília, 2016.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP. Autores associados – Coleção polemicas do nosso tempo. Campinas, SP, 1993.

_____. **Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, SP. n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

_____. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

_____. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et alli/ Novamérica/APOENA, 2009.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. Livraria do advogado Ed. Porto Alegre, 2013.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Retrospectiva histórica e concepções da educação *em e para* direitos humanos. PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Sílvia Lúcia; BOTÊLHO da Costa, Cléria; LONGO, Clerismar Aparecido; SOUSA,

Francisco Lopes de (orgs.) **Educação em e para os direitos humanos**. Paralelo 15. Brasília. 2016.

_____. Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos no Brasil: Desafios e perspectivas. IN: SILVA, Ana T.R. (org.) **Leituras Críticas em educação em direitos humanos**. Brasília: Liber Livro; 2014.

SOUSA JÚNIOR José Geraldo de. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Silvia Lúcia; BOTÊLHO da Costa, Cléria; LONGO, Clerismar Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de (orgs.) **Educação em e para os direitos humanos**. Paralelo 15. Brasília. 2016.

SOUZA, Marcelo Avelar de. COELHO, Rejane Teixeira. Drogas e violência como problemas de saúde pública: a realidade do cense I – Cascavel. In. BIDARRA, Zelimar Soares. ROESLER, Marli Rente von Bortel. **Socioeducação: reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2011.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Programa Mundial para a educação em direitos humanos**. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf, acesso em Acesso em: 07 nov. 2016.

UNESCO. In: UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. Human Rights Council. **Plan of Action for the Third Phase (2015-2019) of the World Programme for Human Rights Education**. New York: United Nations, 4 Aug. 2014. p. 1. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>, Acesso em: 03 nov. 2016.

UNICEF. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS**. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm, acesso em 03.nov.2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte, Autentica, 2005.

VIOLA, Solon Annes. PIRES, Thiago Vieira. Educação em Direitos Humanos e Sociedade: para Além do Liberalismo. In. RONDINO, Ana Maria. (orgs.) **Cultura e**

educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas - João Pessoa: CCTA, 2016.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Bases Teóricas da Socioeducação:** análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei, Dissertação de mestrado apresentado à Universidade Bandeirante de São Paulo, 2011. Disponível em <http://site.ceag.unb.br/ceagarquivos/public/arquivos/parametros/b60f0ff5d725c2e91ffb68fdca8a163f.pdf>, acesso em 02mar2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

_____. A Institucionalização da Educação em direitos humanos na América Latina In. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil:** trajetórias, desafios e perspectivas / Ana Maria Rodino. [et al.], organizadores. - João Pessoa: CCTA, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (TCPP)

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da Pesquisa: A Socioeducação e Direitos Humanos: um estudo do projeto a Arte do Saber.

Pesquisador responsável: Clawdemy Feitosa e Silva (matrícula 150167075)

Instituição: Universidade de Brasília – UnB

Telefones: do pesquisador

Detalhamento da Pesquisa: Este trabalho tem como objetivo analisar a aplicação do projeto de leitura “A Arte do Saber” na Unidade de Internação de Santa Maria/DF. Dessa forma, a pesquisa pretende analisar o Projeto como proposta de reinserção social de medida socioeducativa e identificar nas práticas pedagógicas atitudes e expressões de uma cultura de direitos humanos e cidadania. Por meio da metodologia qualitativa e realização de entrevistas semiestruturadas, pretende-se compreender como a prática desenvolvida com o projeto A arte do Saber na Unidade de Internação pode ser promotora para reinserção social e de direitos humanos.

Metodologia: Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com socioeducadores, professores e adolescentes que atuam com o projeto de leitura a Arte do Saber. As entrevistas terão duração máxima de 1 (uma) hora e os agendamentos terão datas e horários flexíveis. As entrevistas serão registradas em áudio, anotações escritas ou observadas. A relevância da pesquisa e de sua participação consiste em ampliar as discussões sobre o projeto de leitura a Arte do Saber como proposta de reinserção social de medida socioeducativa de internação. Esses dados podem embasar futuras pesquisas e contribuir para o conhecimento sobre o tema. A sua participação é voluntária e não incluirá outras técnicas. Será garantida total confidencialidade e privacidade das informações e seus dados pessoais não serão utilizados na pesquisa. Nos casos de citação, serão utilizados nomes fictícios.

Eu _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa de Mestrado, acima descrita.

Brasília/DF, _____ de _____ de 2016.

Assinatura

APÊNDICE B - Entrevista Semi-estruturada - SOCIOEDUCADOR (A)



Universidade de Brasília

PPGDH

Programa de Pós-Graduação
em Direitos Humanos

A. PERFIL DO ENTREVISTADO(A):

- 1.Nome:
- 2.Endereço eletrônico (e-mail)
- 3.Telefone:
4. Sexo: feminino () masculino ()
- 5.Estado Civil:
6. Efetivo () contrato temporário ()

B. OBJETO DE ESTUDO – PROJETO DE LEITURA A ARTE DO SABER

- 1.Quais os projetos implementados para reinserção social na Unidade de Internação em Santa Maria atualmente?
- 2.Como se deu o processo de implementação do projeto de leitura a Arte do Saber na Unidade de Internação? Qual o objetivo?
- 3.Como o (a) Sr.(a) avalia a implementação do projeto de leitura a Arte do Saber na Unidade de Internação de Santa Maria - DF?
- 4.Qual a sua opinião a respeito da proposta de reinserção social desse projeto na vida dos adolescentes em regime de internação?

C. CONTEÚDO – FORMAÇÃO

- 1.Há quanto tempo atua na socioeducação?
- 2.Quantas horas trabalha diariamente no projeto A Arte do Saber?
- 3.Realizou recentemente algum curso pela Escola Nacional de Socioeducação? Qual? Quantas Horas?
- 4.Possui cursos de formação continuada em Direitos Humanos? Se a resposta for sim, Qual? Quantas horas?

D. CONTEÚDO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1.Como o (a) Sr. (a) caracteriza o seu trabalho (práxis educativas) nessa Unidade de Internação com o Projeto de Leitura a Arte do Saber?
- 2.Como o (a) Sr. (a) avalia o envolvimento dos demais socioeducadores (especialistas/técnicos/atendentes) com o Projeto?
- 3.Como o (a) Sr. (a) analisa a participação dos professores em relação ao Projeto?
- 4.Como o (a) Sr. (a) analisa a participação dos adolescentes em relação ao Projeto?
- 5.Sendo a Unidade de Internação um ambiente de privação da liberdade, quais os desafios e/ou facilidades que você encontrava para execução do projeto?

APÊNDICE C - Entrevista Semi-estruturada - PROFESSOR (A)



Universidade de Brasília

PPGDH | Programa de Pós-Graduação
em Direitos Humanos

A. PERFIL DO ENTREVISTADO (A):

- 1.Nome:
- 2.Endereço eletrônico (e-mail):
- 3.Telefone:
4. Sexo: feminino () masculino ()
- 5.Estado Civil:
- 6.Órgão empregador: contrato () efetivo ()

B. OBJETO DE ESTUDO – PROJETO DE LEITURA A ARTE DO SABER

1. O (a) Sr. (a) tem conhecimento de projetos implementados para reinserção social na Unidade de Internação em Santa Maria atualmente? Quais?
2. Como o (a) Sr. (a) avalia a implementação do projeto de leitura a Arte do Saber na Unidade de Internação?
- 3.Qual a sua opinião a respeito da proposta de reinserção social do projeto Arte do Saber na vida dos adolescentes?

C. CONTEÚDO – FORMAÇÃO

- 1.Há quanto tempo atua na socioeducação?
- 2.Quantas horas trabalha diariamente na Unidade?
- 3.Realizou recentemente algum curso pela Escola Nacional de Socioeducação e pelo MEC? Se a resposta for sim, Qual? Quantas Horas?
- 4.Possui cursos de formação continuada em Direitos Humanos? Se a resposta for sim, Qual? Quantas horas?

D. CONTEÚDO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1.Como se caracteriza o seu trabalho (práxis educativas) nessa Unidade de Internação?
2. Qual a sua percepção no desenvolvimento dos alunos em sala?
3. O (a) Sr. (a) percebeu/diagnosticou resultados significativos (atitudes/expressões) dos alunos que participam do projeto com os que não participam?
4. Em sua opinião quais as implicações do projeto de leitura na ressocialização dos internos?

APÊNDICE D - Entrevista Semi-estruturada - ADOLESCENTE



Universidade de Brasília

PPGDH | Programa de Pós-Graduação
em Direitos Humanos

A. PERFIL DO ENTREVISTADO (A):

1. Nome:
2. Sexo: feminino () masculino ()
3. Idade:
4. Que infração cometeu?
5. Quanto tempo de cumprimento em medida socioeducativa?
6. Possui pai ? mãe?
7. Qual a sua escolaridade?

B. OBJETO DE ESTUDO – PROJETO DE LEITURA A ARTE DO SABER

1. Você tem acesso aos projetos na Unidade? Quais?
2. Você participa ou participou do projeto de leitura a Arte do Saber?
3. O que mudou na sua vida com o projeto de leitura?
4. Você já leu muitos livros nesse projeto?
5. Qual o livro que você mais gostou?
6. Qual a importância da produção de texto para você?
7. O que você espera alcançar com as leituras?
8. Acredita que a leitura pode influenciar no seu futuro?

ANEXOS

ANEXO 1 – Certidão de Registro ou Averbação do Projeto.

 **MINISTÉRIO DA CULTURA**
Fundação BIBLIOTECA NACIONAL
Escritório de Direitos Autorais

Certidão de Registro ou Averbação

Nº Registro: 673.264 Livro: 1.298 Folhas: 36

LEITURA: A ARTE DO SABER

Protocolo do Requerimento: 2015RJ_3794.
26 página(s)
Obra não publicada.

Dados do Requerente
TATIANA DE PAULA SOARES (Autor(a))
CPF - 716.460.941-15

Outras personalidades vinculadas a obra
ROGES RIBEIRO DA SILVA (Autor(a)), CPF - 778.021.281-53
ABDALLAH ANTUN MESSIAS NETO (Autor(a)), CPF - 214.494.571-34

Para constar lavra-se o presente termo nesta cidade do Rio de Janeiro,
em 12 de março de 2015, que vai por mim assinado.


O referido é verdade e dou fé.
Gustavo M. S. Caruso
Chefe de Serviço
Mat. SIAPE: 224719

Rua da Imprensa, 14/1205, Centro, Rio de Janeiro/RJ, CEP 20050-120.
Tel. (21)2220-0039 ou 2262-0017, Fax: (21)2240-9179, e-mail: eda@fbn.br, site: www.fbn.br 120415

ANEXO 2 – PROJETO PILOTO – A ARTE DO SABER

**PROPOSTA DE (RE)INTEGRAÇÃO SOCIAL À ADOLESCENTES SOB CUMPRIMENTO
DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**

**“LEITURA – A ARTE DO SABER”
(PROJETO PILOTO - UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SANTA MARIA – DF)**

**Abdallah Antun
Roges Ribeiro da Silva
Tatiana de Paula Soares**

Abril de 2014.

“Somente quando você se purifica de dentro para fora, limpa as suas emoções e pensamentos, e então preenche o seu destino da melhor forma onde quer que você esteja, é que você pode se tornar um condutor da paz. De maneira indireta, ao viver espiritualmente, as pessoas podem fazer mais a favor ou contra a guerra do que políticos ou homens de estado, meus queridos amigos”. (PW 012)

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	4
2. JUSTIFICATIVA.....	4
3. OBJETIVO GERAL.....	9
4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
5. META.....	9
6. METODOLOGIA/ ESTRATÉGIAS.....	10
7. DURAÇÃO.....	13
8. AVALIAÇÃO.....	13
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	15
ANEXOS.....	18

APRESENTAÇÃO

Este Projeto de Incentivo à (re)integração social, com o propósito de possibilitar autonomia, protagonismo juvenil e cidadania, por intermédio da Leitura: "A Arte do Saber", será desenvolvido na Unidade de Internação de Santa Maria - DF, aos(às) adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação nesta Instituição. Como instrumento, um "carrinho móvel", de caráter itinerante, disponibilizará o acervo literário diariamente, que estará sob posse do(a) leitor(a) diuturnamente em seus respectivos alojamentos.



1. JUSTIFICATIVA

As Unidades de Internação são espaços de cumprimento de medida socioeducativa com a peculiaridade de privação de liberdade e lidam não apenas com a atuação técnica psicossocial, pedagógica, cultural e disciplinar, mas também com redes, limites e fronteiras permeáveis entre o sistema legal e o sistema executor de medidas socioeducativas.

De antemão, é importante ressaltar que as ações institucionais no âmbito da socioeducação são norteadas pelas legislações referentes à prática socioeducativa, seja o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de acordo com a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2001); Sistema Nacional Socioeducativo - SINASE, conforme a Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm> Acesso em: 01 mar. 2014); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, Órgão colegiado coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em Brasília/DF; Programas Socioeducativos, Regimentos Internos das Unidades de Execução de Medidas Socioeducativas e Projetos Políticos Pedagógicos, compartilhados à Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal – SECRIA/DF. Tais legislações podem ser consideradas grandes avanços ocorridos de forma gradativa e marcos significativos na história nacional do sistema socioeducativo.

Faz-se pertinente mencionar que após a implementação do SINASE, transformações nos aspectos social, físico e de atendimento vêm ocorrendo notoriamente no sistema

socioeducativo do Distrito Federal. Recentemente, com a disponibilização de uma nova estrutura organizacional em algumas Unidades de Internação, a ressignificação da prática metodológica socioeducativa vem sendo continuamente repensada, visando propiciar mais possibilidades, de acordo com a demanda dos(as) socioeducandos(as) e conforme as diretrizes preconizadas neste Sistema.

A criação do Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas do Distrito Federal surgiu como importante instrumento para a construção de uma jornada pedagógica pautada no atendimento integral ao(à) adolescente. Isso engloba desde sua (re)inserção escolar à inclusão em atividades biopsicossocioculturais, considerando aspectos globais envolvendo saúde (mental), quer sejam elas profissionalizantes, terapêutico ocupacionais, culturais, esportivas e de lazer. Dessa forma, pretendemos aqui, o aprimoramento de práticas iniciadas desde a metodologia construída e aplicada na Unidade de Internação do Plano Piloto - UIPP, antigo Centro de Atendimento Infanto-Juvenil Especializado - CAJE, atendendo assim, aos princípios do SINASE e às disposições do ECA - especialmente àquelas que se referem à política e entidades de atendimento, neste caso, da internação.

Com o termo “biopsicossocioculturais”, comumente utilizado nos domínios das ciências sociais e humanas, pretendemos adjetivar uma visão integrada, em que aspectos biológicos, psíquicos e socioculturais do ser interferem em sua constituição e em suas escolhas, tendo em vista tais aspectos funcionarem de forma inteira, como um “conjunto complexo”.

Sob uma ótica interdimensional, a lógica a qual nos debruçamos sobre o propósito maior ao atendimento da medida de internação: (re)integrar o(a) adolescente autor(a) de ato infracional sob a condição peculiar de privação de liberdade, continua com o foco educacional em executar a ação socioeducativa. Entretanto, devemos considerar que a inclusão de adolescentes e profissionais, em sua maioria, realocados a estar em uma Instituição fisicamente, de forma geral “ideal” à oferta de uma jornada pedagógica integral - com uma nova realidade estrutural, exige um (re)pensar e/ou um (re)inventar que perpassa por revisões de padrões culturais.

Parafraseando as reflexões apontadas no *Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Criança e do Adolescente do Paraná – CAOPECAE* (2008) também compreendemos que tal ação se constitua em uma proposta político pedagógica capaz de “...*formar e preparar indivíduos para a vida social ou inseri-los na vida social, reintegrando-os. Ao definir os atributos do ato socioeducativo como o de preparar os indivíduos para a vida social, institui-se um parâmetro universal sobre os fins da socioeducação, e esse parâmetro pode ser expresso em um outro discurso paralelo e a ele correspondente: o de formar os indivíduos para o exercício da Cidadania. Assim, pode-se dizer que a ação socioeducativa constitui-se num processo que tem por objetivo preparar a pessoa em formação (adolescentes) para assumir papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao lado disso, desdobra-se o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos educadores que devem buscar articulação entre as relações práticas da educação e a necessidade do adolescente à vida política e social, individual e coletiva, sendo a educação o caminho necessário para a formação do sujeito-cidadão ao dotar os educandos dos instrumentos que lhes são necessários e pertinentes*”.

Nesse sentido, consideramos que a educação dá-se de forma internalizada e apreendida em seus aspectos multifacetados da linguagem, quer seja através do olhar; da atenção; dos gestos; das feições; da leitura; da música; das atividades física, escolar, ocupacional,

terapêutica; entre outros. Para além da disseminação de um conhecimento teórico, muitas vezes generalizado e aplicável a um grupo que perpassa contextos semelhantes, incluindo exclusão social, situação de violência urbana, sem acesso ou acesso bastante limitado à política integral de garantia de direitos, explorar formas que alcançam veias da integralidade do saber/aprender, por intermédio da leitura, pode vir como método atrativo nesse período vivenciado durante a adolescência.

Visando atender o pleito geral de preparar os(as) adolescentes ao exercício de cidadania, autonomia e protagonismo juvenil, a metodologia a ser aplicada é de apresentar a leitura como método de contato com o próprio imaginário. Conseqüentemente, o propósito implica em trazer além da preparação, a educação formal: o autoconhecimento; o contato consigo e o instigar para a identificação de dons e habilidades que possam vir estimular o(a) jovem a criar e personificar o seu ser e estar no mundo, a partir do recurso literário (quer sejam fontes didáticas - conteúdo focal e específico, paradidáticas – conteúdo cruzado, e/ou entretenimento).



Freire (1996) enfatiza que *“autonomia se caracteriza pela liberdade que o indivíduo possui para tomar decisões, pela capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Ela pode ser incentivada ou reprimida por condições internas ou externas”*. Acrescenta ainda que *“autonomia é a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado”*. Embora sendo o conceito de liberdade uma questão importante, o autor não ignora a importância do papel do educador, que em sua visão, não é o de transmitir conhecimento, mas o de criar possibilidades para que o(a) educando(a) produza ou construa seu próprio conhecimento. Portanto, refletimos aqui sobre a necessidade de abrir novos horizontes, possibilitando então, compreensão. Vê-se a importância do indivíduo olhar criticamente e conscientemente para o mundo em que está inserido, podendo intervir e se responsabilizar.

Coadunando com Carvalho (2001), visamos atrelar o ato de responsabilizar-se ao processo de conscientização quanto à importância do exercício de cidadania. Referimos-nos aqui, cidadania, ao senso de *“pertencimento a um Estado Nação, conforme o sentido mais amplo trazido pela ciência política e sociologia”*.

A respeito de protagonizar, conceito advindo do latim *protos* – principal, primeiro, e de *agonistes* – lutador, competidor, referendamos Costa (1998), cujo **afirma que** *“ser protagonista significa ter pró-atividade na busca por alternativas de enfrentamento dos diversos problemas que estão colocados na atualidade local e global. Melhor dizendo, protagonismo é um estado de espírito que requer postura, prática, habilidade, criatividade e muitos outros elementos. Na sua execução, o educando é o*

ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto, quer seja escolar e/ou sóciocomunitário”.

Assim, a proposta a qual nos reportamos neste Projeto é trazer à luz espaços institucionais que propiciem (re)criações de um saber “constituído” e contato com sentimentos próprios, tanto ao público-alvo atendido na Instituição - adolescentes e jovens de 12 a 21 anos de idade, quanto à equipe profissional que atenda um perfil identificado geralmente sob um olhar reducionista “rotulado” pela conduta descrita como “desviante” (infracional).

Goffman (1999) aponta que “(...) *A ruptura do paradigma fundante da Instituição, o paradigma punitivo, representa o verdadeiro objeto do projeto de desinstitucionalização e a ruptura do paradigma se fundamenta também na ruptura da relação mecânica causa-efeito na análise da constituição do comportamento “desviante”. Assim, a consciência da negação da Instituição possibilita a desmontagem desta causalidade linear e a reconstrução de uma concatenação de possibilidade-probabilidade: como toda ciência moderna nos ensina diante de objetos complexos*” (com adaptações).

Para tanto, compete ao Estado, nesse contexto representado por cidadãos socioeducadores voltados ao atendimento a adolescentes que vivenciam um universo de vulnerabilidades e exclusão social, propiciar, conforme a legislação brasileira, o acesso a formas de educação e cultura.

De acordo com a proposição desenhada pela SECRIA - DF, sob os moldes arquitetônicos inspirados no modelo institucional de Ponta Grossa/PR, novas Unidades de atendimento foram criadas no Distrito Federal para serem Centros de referência nacional. Uma delas, a Unidade de Internação de Santa Maria - UISM, localizada na região administrativa de Santa Maria, no Distrito Federal, inaugurada em 20 de março de 2014, possui a peculiaridade de um espaço destinado ao atendimento de adolescentes, respeitando-se a questão de gênero e de execução de medida socioeducativa estrita ou provisória - somente *àquelas* do sexo feminino.



Com esteio nas alterações vivenciadas nas Medidas Socioeducativas do Distrito Federal, em especial ao processo de finalização da desocupação da UIPP, projetamos como piloto, após aprovação da SECRIA - DF, o Projeto intitulado “Leitura – A Arte do Saber”, na UISM - DF. Instituição esta, com diferencial arquitetônico e uma diretriz assinalada com base em uma visão diretamente pedagógica a ocorrer em jornada integral.



Vale destacar que se trata de um desafio para a (re)construção de um novo “fazer”, sob uma concepção integral, baseada em ideias e ações anteriores quer sejam de estudiosos no campo da socioeducação e/ou atores pertencentes à comunidade socioeducativa. A moção, nessa conjuntura atual, é de avançar sob o novo contexto de reorganização estrutural/física da Instituição.

Segundo dados obtidos pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN (2013), “a internação tem uma taxa de reincidência de 84,2%. A Unidade de Internação do Plano Piloto é a que possui o maior número de internos e a que também possui o maior número e maior percentual de reincidentes, com 87,1%, seguida pela Unidade do Recanto das Emas, com 82,9%”.

Concomitantemente aos dados apresentados, dentre outros fatores, percebemos como dificultadores institucionais significativos, as limitações advindas de condições estruturais desfavorecidas, sob um modelo arquitetônico herdado do sistema prisional; a delonga do processo para disponibilização de recursos advindos de fundos financeiros emergenciais destinados ao atendimento de demandas urgentes e sem caráter previsível à internação; à escassez de pessoal; e à ausência de uma formação/aperfeiçoamento (a longo prazo) para o exercício da função maior de “educador(a) social”, para além da especificidade do fazer trazido da (pós)graduação profissional. É ainda de fundamental relevância consignar que tal formação advenha de educadores(as) que possuam a práxis na execução de medida socioeducativa, fundamentada em conceitos acadêmicos e em uma visão integral de saúde (mental) que permita a (re)visitação pessoal - primordial para atuar com o público atendido em seus aspectos de desenvolvimento biológico, psíquico, social e cultural. Com isso, cremos

que, como consequência possam ser colhidos frutos gradativos que permeiem um (re)aprender a partir de um novo paradigma.



2.

OB

JETIVO GERAL

O presente Projeto tem por objetivo possibilitar autonomia, protagonismo juvenil e cidadania por meio do incentivo à leitura durante o processo socioeducativo com a criação de uma espécie de “minibiblioteca móvel”. Objetiva-se também, criar condições concretas para que o(a) adolescente sob cumprimento de medida socioeducativa de internação possa refletir sobre suas práticas de leitura e produções textuais.

3. OBJETIVOS *ESPECÍFICOS*

- Incentivar a leitura ao(à) socioeducando(a);
- Promover a reflexão e o espírito crítico;
- Ofertar outra forma de obter conhecimento além da atividade escolar;
- Fortalecer os vínculos dos profissionais ligados às Gerências de Segurança, proteção, disciplina e cuidados com as demais Gerências desta Unidade, de modo a exercer a socioeducação, sob uma possibilidade de um novo olhar integrado;
- Inclusão dos membros familiares - pessoas unidas por vínculos consanguíneos e/ou afinidade - na ação socioeducativa, especialmente por intermédio da leitura;
- Estímulos que despertem o acesso à autoimagem e autoestima aos(às) socioeducandos(as) aderentes às diretrizes do Projeto, possibilitando legitimar-se como sujeito de potencialidades e limites para estar com o outro;
- Oportunizar aos(às) jovens a possibilidade de efetuar suas próprias produções textuais a partir do conhecimento adquirido por meio da leitura,

- como agentes transformadores de seu contínuo ser e estar no mundo; e
- Dirimir o tempo ocioso dos(as) socioeducandos(as).

4. META

Envolver os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação nesta Unidade, definindo como meta base a reflexão e a busca da conscientização ao exercício de autonomia, protagonismo juvenil e cidadania, por meio do incentivo à leitura e produção textual. Com o método a seguir, tencionamos as possibilidades de facilitar ao(à) socioeducando(a) identificar dons e habilidades próprios, visando a sua (re)inserção social.

5. METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS

Partindo de uma a pesquisa bibliográfica com base em autores da área de ciências sociais aplicadas, quer seja sobre a temática da socioeducação, tais como: o papel do(a) socioeducador(a), o objetivo central do cumprimento da medida socioeducativa, (re)integração social, violência urbana, exclusão social, limites advindos de regras e normas sociais e a práxis diária de atendimento em Unidade de Internação a adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa, este Projeto foi desenvolvido de forma integrada e interdisciplinar.

Este Plano criado pelos autores em questão, apresentado e continuamente aprimorado junto à equipe interdisciplinar, composta por membros das Gerências Sociopsicopedagógica - GESP/GESP - Feminina, Gerências de Segurança, Proteção Disciplina e Cuidados - GESEG/GESEG - Feminina e Direção da UISM - DF, amplia o cenário de acesso ao livro aos(às) adolescentes por esta Instituição atendidos(as), com a utilização de “minibibliotecas móveis”.



Por meio da doação de livros por parte da rede comunitária, da rede *Cascol Combustíveis* e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE - DF, dar-se-á a disseminação do conhecimento de temáticas educacionais didáticas, paradidáticas/literárias e de entretenimento, aos(às) socioeducandos(as). Tal material começou a ser recebido pela Instituição, desde o corrente mês e ano, de forma espontânea, após divulgação entre a rede comunitária e àquela pertencente ao contexto socioeducativo.

Conforme os respectivos interesses destes(as) jovens, de forma itinerante, os livros estarão disponíveis em seus alojamentos e poderão permanecer a qualquer tempo.

Assim, a implantação do Projeto “Leitura – A Arte do Saber” ocasionará avanços no cumprimento da medida socioeducativa nesta Unidade, vez que estimula a leitura e o resgate desta ação no processo de formação humana, ao possibilitar reflexões e a estimular o pensamento crítico possibilitando um horizonte de contingências e experiências ao(à) leitor(a). Um facilitador desse processo constitui-se na característica do projeto de engenharia previsto a esta Unidade, o qual não disponibiliza a instalação de aparelhos televisivos nos alojamento dos(das) adolescentes internados(as), tendo em vista que sob uma avaliação geral, grande parte do conteúdo programático disponibilizado nos canais abertos dos programas brasileiros não possuem caráter de formação educativa que agregue positivamente e fomente a criatividade, de forma global, percebida como saudável.



A minibiblioteca é móvel e perpassará por meio de um “carrinho”, diariamente transportado por profissional qualificado(a), educador(a) social, em horários preestabelecidos na jornada pedagógica proposta pela Instituição, em todos os alojamentos dos(as) socioeducandos(as) internados(as) na UISM - DF. O(A) educador(a) em questão, percorrerá cada alojamento para a escolha do material por parte dos(as) jovens e conseqüente, a disponibilização dos livros. Tal distribuição será registrada por este(a) profissional em instrumental próprio (ANEXO 1). Nesta ocasião, também serão recolhidas as produções textuais produzidas pelos(as) adolescentes.



Após a leitura, o(a) socioeducando(a) será convidado(a) a apresentar um texto - em

formato de resumo, resenha – de no mínimo dez linhas e/ou poesia, sob a coordenação das GESP e/ou profissional indicado(a) pela Gestão, o(a) qual passará por avaliação da equipe multidisciplinar da Unidade. Quando encaminhados a esta Coordenação, posto um cronograma, os(as) autores(as) das produções textuais contarão com uma supervisão semanal de especialistas da área de pedagogia e/ou professores da língua portuguesa que ministram a disciplina na escola a qual os(as) jovens estão matriculados(as), ou ainda por qualquer profissional voluntário(a) qualificado(a) neste campo idiomático, no caso, uma doutoranda em Linguística da Universidade de Brasília – UnB do Distrito Federal, também pesquisadora nesta Unidade. Mensalmente, neste espaço de supervisão, a saber: a biblioteca a ser inaugurada em 16 de maio de 2014, na UISM, deverão ser planejadas dinâmicas interativas grupais que estimulem a criatividade e reflitam sobre a autoestima e autoimagem dos(as) adolescentes participantes do Projeto.

Dado o acesso ao material, em seus respectivos alojamentos, onde o(a) socioeducando(a) poderá escolher um ou mais livros de sua preferência e os registros físicos efetuados. O acervo digitalizado da biblioteca em questão deverá ser alimentado por profissional específico a coordenar tal setor – disponibilizado pelas GESP e/ou Escola vinculante à Unidade .

Vale destacar que a biblioteca será constituída por materiais doados por meio do "Projeto Bibliotecas do Saber - Bibliotecas Comunitárias para todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal", intitulada: "Segredo dos Livros" - sob sugestão dos(as) adolescentes, internados(as) na Unidade em questão, a qual destinar-se-á também às atividades de leitura, rodas de conversa, sarau, produção literária, dentre outras disponibilizadas por recursos de mídia e audiovisuais.



Registra-se que a leitura e a confecção de textos deverão ser premiados com uma ou duas “estrelas” ao mérito. Após a conquista do múltiplo de cinco estrelas, o(a) jovem será agraciado(a) com um prêmio a ser definido em conjunto com ele(a), além dos respectivos familiares e a Gestão da Unidade.

Os livros serão catalogados com etiquetas que informam o quantitativo de estrelas, as quais agregam valor à produção textual e, podem ser assim, classificados: livro com etiqueta verde terá seu resumo sob valia de “uma estrela”; livro com etiqueta azul terá seu resumo com o préstimo de “duas estrelas”.

Mensalmente, também serão lançados desafios de leituras em que os livros de maior complexidade, selecionados pela equipe especializada, sob coordenação das GESP e/ou indicada pela Gestão, e/ou profissional voluntário, descrita anteriormente com a etiqueta na cor dourada, competirão uma “premiação”, conforme interesse do(a) adolescente e recursos disponíveis a serem ofertados pela Instituição em questão e/ou doações da comunidade

socioeducativa.

Não obstante, na conquista de “vinte estrelas”, o(a) adolescente será incluído(a) em uma lista para recebimento de um certificado timbrado pela Instituição, em que opcionalmente - a critério do(a) socioeducando(a), deverá ser anexado ao relatório avaliativo destinado às instâncias jurídicas, conforme fluxo institucional. A entrega deste certificado preferencialmente deverá contar com a participação dos familiares, em ocasiões da divulgação da leitura - eventos culturais na Instituição, a serem descritos ainda na metodologia deste.

Neste contexto, seguem as nomenclaturas das estrelas:

- “uma estrela”: Latão no Projeto;
- “cinco estrelas”: Alumínio no Projeto;
- “dez estrelas”: Bronze no Projeto;
- “quinze estrelas”: Prata no Projeto;
- “vinte estrelas”: Ouro no Projeto;
- “vinte e cinco estrelas”: Diamante no Projeto;
- “trinta estrelas”: Rubi no Projeto.

Sob forma de acompanhamento, sugerimos como parte da ação socioeducativa dos(as) profissionais atuantes em educação social, de acordo com as disposições do SINASE, a inclusão ao Plano Individual de Atendimento - PIA do(a) socioeducando(a), partindo de uma construção coletiva com a equipe interdisciplinar e o(a) adolescente internado(a), como meta possível, (novas) descobertas deste(a), conforme suas respectivas reflexões/conquistas advindas da leitura e produção textual, bem como suas identificações de habilidades próprias, em aspectos biopsicossocioculturais.

Importante frisar, que em período quadrimestral, como forma de valorização e também de acompanhamento do Projeto, deverão ser incluídos no Plano de Ação da Unidade, eventos culturais (sarau envolvendo música, poesia, entre outras apresentações artísticas) com a participação da rede comunitária e demais atores da área em socioeducação, quer sejam representados por entidades civis e/ou (não)governamentais, além de familiares dos(as) adolescentes em tela. O objetivo principal desses eventos é a apresentação de produções realizadas pelos(as) jovens e com isso, promover a integração e articulação entre a comunidade socioeducativa, incluindo artistas das respectivas regiões. Para além da identificação das necessidades dos(as) socioeducandos(as) em seus aspectos globais de saúde, o foco é da promoção de estímulos e incentivos à cultura e possibilidades de acesso à serviços públicos que orientem os(as) jovens, seus respectivos familiares e profissionais da Instituição no intuito de atender as necessidades individuais dos(as) adolescentes participantes do Projeto.



6. DURAÇÃO

O Projeto prevê como desenvolvimento alcançar a meta descrita enquanto o(a) adolescente estiver em cumprimento de medida socioeducativa na Unidade.

Vale salientar que este poderá servir como fonte inspiradora e ser readaptado para quando o(a) jovem retornar a sua comunidade de origem, cabendo contudo, a articulação da equipe interdisciplinar da Instituição junto à rede comunitária que ofertem assistência advinda de políticas públicas.

7. AVALIAÇÃO

Compreendendo que a socioeducação engloba o *“processo de formação humana integral, multidimensional, a qual coopera para estender a aptidão do sujeito para olhar, perceber e compreender as coisas, para se (re)conhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos”* (RODRIGUES, 2011), propomos como um dos instrumentos avaliadores, reuniões interdisciplinares mensais. Tais reuniões deverão ocorrer preferencialmente com a participação dos respectivos familiares dos(as) socioeducandos(as) e destes(as), de forma a identificar conjuntamente fatores positivos e/ou de proteção; e, negativos e/ou de risco, em acordo com as metas estabelecidas no PIA, referentes ao Projeto. Assim, poderão ser traçados resultados para o aperfeiçoamento contínuo e/ou extensão deste Projeto.

Em incentivos prévios à leitura, ocorridos neste mês e ano, onde produções textuais (ANEXO 2) foram apresentadas por alguns/algumas jovens aos respectivos familiares em reuniões interdisciplinares na Unidade, destacaram que o linguajar informal e de “gírias” foi bastante reduzido por parte dos(as) adolescentes, evidenciadas nas cartas por eles(as) remetidas. Foi identificado também pelos familiares, um conteúdo textual que expressa afeto e propósito(s) de vida futuro(s), com a visualização de atividades relacionadas à educação e à profissionalização. Elementos estes que nos apontam indícios de promoção do espírito crítico por parte dos(as) jovens, quer seja pela oferta de conhecimento e/ou participação dos seus respectivos familiares neste Projeto.

Contudo, de acordo com a metodologia proposta, fundamentada em referências teóricas em que a atuação socioeducativa deve ser pautada em um aparato que respeite as necessidades do sujeito atendido; em conformidade com a legislação prevista; buscando a (re)integração social do indivíduo para além da função de contenção de ações que infrinjam a ordem e hierarquia social; e, em **uma** configuração mais ampla, considerando a **ação educativa**, enquanto **ação formativa**, sendo uma atividade complexa e de alta responsabilidade; ressaltamos e esperamos que:



O acervo que atualmente conta com aproximadamente setecentos livros, disponibilizados por meio das doações mencionadas anteriormente, a serem catalogadas na biblioteca da Unidade, seja continuamente multiplicado por divulgações constantes em articulação com a comunidade. E que, conforme o controle a ser registrado no instrumental referente ao “empréstimo” dos livros (ANEXO 1), incentivos por parte da equipe interdisciplinar possam sensibilizar os(as) jovens a aderirem sua participação no Projeto, vistos os objetivos propostos e de forma que alcance quase a totalidade dos adolescentes internados(as).

Por meio das supervisões aos(às) jovens atendidos(as) pela equipe especializada dantes focalizada, a partir das produções apresentadas pelos(as) socioeducandos(as), seja alvo de ação educativa. E que a identificação por parte dos(as) profissionais, em conjunto e por meio do (re)conhecimento dos(as) jovens, ocorra o “despertar” de sonhos e de desejos; e, o avistar de habilidades e dons específicos para novas possibilidades de (re)integração social, alijado ao contexto infracional e integrados a um universo saudável, com respeito ao convívio social.

Com isso, individualmente, na ocasião das supervisões, poderá ser declarada, a partir das avaliações textuais e demais trabalhos propostos, a consubstanciação das potencialidades e capacidade de assegurar distintos processos de socialização por parte dos(as) adolescentes. Acreditamos que esta ação decorre dos múltiplos papéis e devem funcionar como mecanismo de revisão identitária – que identifica uma pessoa ou um grupo.

Dessa forma, também no espaço da biblioteca “Segredo dos Livros”, a auto responsabilização e o processo relacional poderão trazer reflexões importantes e elementos a serem debatidos com o(a) jovem atendido(a), em que ele(ela) possa construir em sua “evolução identitária” um propósito de ser e estar no mundo que proporcione sentido para si, visualizado na produção por ele(ela) confeccionado.



Concluimos, por fim, que com seis meses de inicialização deste Projeto, por meio de arquivos registrados pela equipe sob a coordenação e supervisão deste e avaliações cotidianas quanto à demanda dos(as) adolescentes requerendo ou não a ampliação do acervo literário, bem como a disponibilização gradativa de recursos e profissionais envolvidos(as), sob esta visão interdisciplinar e integrada aqui proposta, mais objetivos podem ser delineados e/ou alterados. Sem perder de vista o propósito maior de (re)integração do(a) jovem atendido(a) à sociedade por meio da (re)inserção comunitária e articulação na rede que ofertem serviços de assistência social, saúde (mental), educação, esporte, cultura e ofício, para que continuamente a formação educativa, com o recurso de leitura, seja fonte de inspiração e sapiência visando realizações contínuas ao ser humano, no caso, aos(às) adolescentes socioeducandos(as), em cumprimento de medida socioeducativa de internação, que se encontram em um contexto de vulnerabilidade e exclusão social.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUIAR, V. **Caje: um cotidiano de conflitos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UNB, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CAOPECAE. **Algumas reflexões acerca da socioeducação**. Curitiba – PR, 2008. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=434>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

CARVALHO, M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. pp. 219-29.

CODEPLAN. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal**. Brasília – DF, 2013.

CORREIO BRAZILIENSE. Cidades, **Jornal**: Distrito Federal. Brasília, 2014. <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/02/27/interna_cidadesdf,414985/jovens-do-antigo-caje-sao-transferidos-para-nova-unidade-de-internacao.shtml> Acesso em: 01 mar. 2014.

COSTA, A. **Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

_____. **As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa**. Manuscrito impresso, Belo Horizonte, 1999.

_____. **Tempo de Crescer - Adolescência, Cidadania e Participação**. Fundação Odebrecht. Salvador, 1998.

DIAS, W. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: Flávia Cristina (org.). Exame da OAB. Salvador, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

<<http://www.cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Monitoramento-do-sistema-socioeducativo-diagn%C3%B3stico-da-privatiza%C3%A7%C3%A3o-da-liberdade-de-adolescentes-no-Ceara%201.pdf>>. Acessado em: 02 abril 2014.

<<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/28029-nova-unidade-do-df-abrigara-jovens-em-conflito-com-a-lei-de-ambos-os-sexos>>. Acesso em: 03 março 2014.

<<http://www.crianca.df.gov.br/noticias/item/2587-secrian%C3%A7a-inaugura-unidade-de-interna%C3%A7%C3%A3o-de-santa-maria.html>>. Acesso em: 02 março 2014.

<<http://www.df.gov.br/noticias/item/12902-unidade-de-interna%C3%A7%C3%A3o-de-santa-maria-ser%C3%A1-inaugurada-esta-semana.html>>. Acesso em: 02 março 2014.

<<http://www.noticias.r7.com/distrito-federal/centro-de-internacao-de-menores-infratores-e-inaugurado-em-santa-maria-20032014>>. Acesso em: 02 abril 2014.

<<http://www.pathwork.org>>. Acesso em: 01 março 2014.

<<http://www.sdh.gov.br>>. Acesso em: 05 abril 2014.

<<http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2014/marco/vemse-participa-da-inauguracao-da-unidade-de-internacao-de-santa-maria>>. Acesso em 01 abril 2014.

IN INFOPEDIA. **Ressocialização**. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em <[http://www.infopedia.pt/\\$ressocializacao](http://www.infopedia.pt/$ressocializacao)>. Acesso em: 01 mar. 2014.

IPEA. Brasil. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/participacao/conselhos/conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-lgbt/144-conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente/280-conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 01 mar. 2014.

RODRIGUES, N. **Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação e Sociedade, vol. 22, nº. 76. Campinas, 2001.

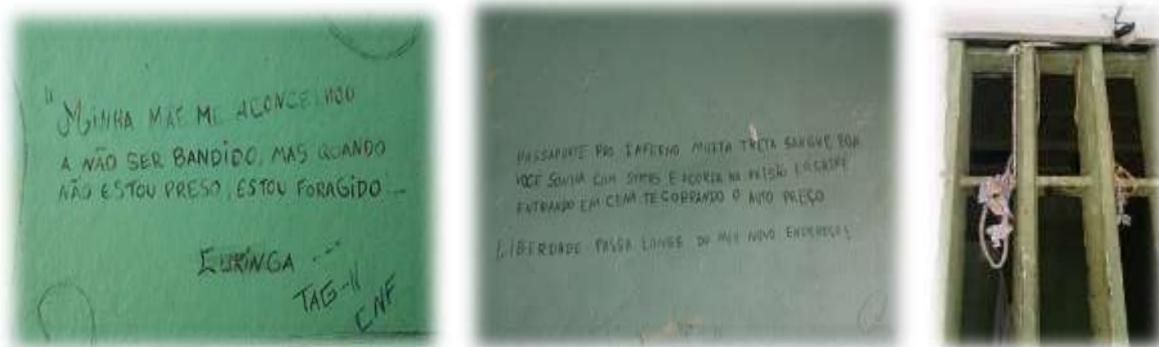
SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas do Distrito Federal**. Volumes 1-3. Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, Brasília, 2013.

TOURAINÉ, A. **Podemos Viver Juntos?** Petrópolis: Vozes, 1999.

VELHO, G. **Desvio e Divergência: Uma Crítica a Patologia Social**. RJ: Zahar, 1989.

ANEXOS

ALOJAMENTOS DA UIPP/SECRIA - DF



DEMOLIÇÃO DA UIPP/SECRIA - DF



UISM/SECRIA - DF





AUTORES DO PROJETO

