



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

KÊNIA SOUZA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIOEDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL:
primeiras aproximações

Brasília
2021

KÊNIA SOUZA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIOEDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL:
primeiras aproximações

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra sob a orientação do Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Brasília

2021

KÊNIA SOUZA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIOEDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL:
primeiras aproximações

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra sob a orientação do Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa (UnB)
Orientador

Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo (UnB)
Membro interno

Prof. Dr. Lino Castellani Filho (Unicamp)
Membro externo

Aprovada em Brasília, 29 de julho de 2021

Aos adolescentes em conflito com a lei, por serem uma constante fonte de motivação e incentivo ao longo de toda a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar forças e me fazer acreditar que tudo me foi possível por meio de sua vontade.

À minha amada mãe, Marlene Azevedo, por seu amor incondicional e por acreditar em mim quando eu mesma não conseguia.

Ao meu amado pai, Divino Severino dos Santos (*in memoriam*), por seu empenho em colocar minha educação sempre em primeiro lugar e por me dar o maior exemplo de ser humano íntegro e ético. Este é mais um resultado de seus esforços.

Ao meu amigo e esposo, Renato Referino, que sempre mostrou que era possível romper com a dúvida e encontrar meios para vencer os desafios oriundos do processo de pesquisa.

Ao Jonatas Maia da Costa, meu estimado orientador. Sua grandeza intelectual pode ser reconhecida em sua generosidade. Obrigada por ser paciente e ter aceitado o desafio de orientar uma pesquisa com um tema relativamente estranho ao grupo, por não desistir de mim, por se manter ao meu lado diante das adversidades que o tema apresentava e por ajudar a enfrentar meus medos e superar meus limites, oferecendo e ensinando com competência e ética.

À banca avaliadora deste trabalho, composta pelo prof.^o Dr. Lino Catellani Filho, que tem minha admiração desde a época da graduação, e pelo prof.^o Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo, que, por meio de seus apontamentos, me auxiliou na germinação de novas ideias.

Aos meus companheiros professores e pesquisadores do grupo imagem Pâmela Quêsia, Aline Protta, Graciele Lemos, Hádamo Fernandes, José Henrique, Rafael Duarte, Robson Fernandes, Victor Bernardes e Aldecilene Barreto, pelo companheirismo, cumplicidade e contribuição no meu processo de formação acadêmica.

A todos os meus amigos que sempre estiveram na torcida por mim, em especial a Alessandro Muniz e Henrique Lima, pelos conselhos e puxões de orelhas que me fizeram sair dos momentos de devaneio.

Aos grupos de pesquisa Imagem e Avante por produzirem debates qualificados e momentos de reflexão.

À Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, por me acolher e oferecer condições para finalizar esta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Educação Física na socioeducação do Distrito Federal: primeiras aproximações” vincula-se ao Programa de pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física na Universidade de Brasília. A socioeducação compreende os processos educativos direcionados aos adolescentes em conflito com a lei. A primeira menção de um termo correlato foi no Estatuto da Criança e do Adolescente, especificamente na apresentação das medidas socioeducativas. A proposta da Educação Física no contexto socioeducativo deve ser compreendida como uma prática pedagógica voltada para as necessidades e os interesses do socioeducando com estratégias de ensino que possibilitem a aproximação da realidade, da cultura e do histórico de vida do adolescente, caminhando para a humanização. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi compreender a inserção da Educação Física escolar na medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. Os objetivos específicos consistiram em apresentar os aspectos legais que versam sobre a Educação Física na socioeducação e esclarecer os pressupostos que relacionam a Educação Física escolar no contexto socioeducativo com ênfase na internação. Adotou-se como ideia reguladora para a elaboração da pesquisa a monografia de base (SAVIANI, 1991). A abordagem, por sua vez, é a qualitativa, tendo sido realizada pesquisa exploratória, levantamento documental e bibliográfico. No primeiro momento, a pesquisa faz uma contextualização histórica da institucionalização do adolescente em conflito com a lei e uma revisão dos pressupostos históricos que versam sobre a socioeducação no âmbito nacional e no distrital. No segundo momento, se apresenta as ações pedagógicas que permeiam a socioeducação e sua aproximação com a Educação Física, passando por legislações e pesquisas do período de 1990 a 2020 que abordam o tema, sobretudo com ênfase nas medidas socioeducativas de internação. Após a apreciação e análise do conteúdo da socioeducação no Distrito Federal, foi possível vislumbrar que a Educação Física tem potencial de contribuir para a reflexão e elaboração do novo projeto de vida do adolescente em conflito com a lei, o que possibilita que o jovem seja capaz de se preparar para sua reinserção na vida social de modo a ter capacidade de exercer sua cidadania.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Medidas socioeducativas. Internação.

ABSTRACT

The current assignment named "Physical Education in the socio-education from Distrito Federal: first approaches" is linked to the Post-Graduation Program in Physical Education of the Physical Education College from the Federal University of Brasília. The socio-education is about the educational processes regarding teenagers with legal conflicts. The first mention of a co-related term was in the Children and Adolescent Statute (ECA), specifically presenting socio-educational measures. Proposing Physical Education in a socio-educational context should be understood as a pedagogical practice to the student's needs and interests, with teaching strategies that enable the approach to reality, to the culture and to the teenager's background, leading them to the humanization. In this sense, the general goal of this study was to comprehend the insertion of the school's Physical Education in a socio-educational measure of detention in the Federal District. The specific goals were about presenting the legal aspects that are about Physical Education in the socio-education and also to clarify the assumptions that are related to Physical Education in the socio-educational context for prisoners. In order to elaborate this research, a base monography was adopted as a regulative idea (SAVIANI, 1991). The approach is qualitative, which was done by exploratory research, bibliographic and documental raisings. In the first moment, the research contextualizes the history of the institutionalization of the teenager in legal conflicts and revires the historical assumptions about the socio-education in national and district scopes. In the second moment, pedagogical actions are presented, which permeate the social-education and its approach with Physical Education, going through legislations and researches that are from 1990 until 2020 and that are about the theme, especially with the emphasis on the socio-educational measures in detention. After the appreciation and analysis on the content of socio-education in the Federal District, it was possible to realize that the Physical Education has the potential of contributing to reflect and elaborate a new project of life for the teenager in legal conflicts, which may enable this youth to prepare themselves for the reinsertion in social life and also for the execution of their citizenship.

Keywords: School's Physical Education. Social-educational Measures. Institutionalization.

LISTA DE FIGURA E QUADROS

Figura 1: Organização do Programa de Atendimento Socioeducativo de Internação do Distrito Federal	39
Quadro 1: Medidas socioeducativas	29
Quadro 2: Divisão do Sinase.....	32
Quadro 3: Organização escolar em ciclos nas unidades de internação	41
Quadro 4: Ferramental teórico-prático	47
Quadro 5: Organização das dissertações selecionadas em ordem cronológica	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATRS	Atendente de Reintegração Social
BEM	Bem-Estar do Menor
Caje	Centro de Atendimento Juvenil Especializado
Casa	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
Cetram	Centro de Triagem e Atendimento ao Menor
Cetro	Centro de Triagem e Observação de Menores
Ciago	Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras
Ciap	Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina
CNE	Conselho Nacional de Educação
Comeia	Comunidade de Educação e a Integração e Apoio de Menores de Família
Conanda	Conselho Nacional da Criança e do Adolescente
Coteme	Comunidade de Terapia e Educação de Menores
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
DPSI	Diretrizes Pedagógicas da Socioeducação Internação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Febem	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FSS/DF	Fundação do Serviço Social do Distrito Federal
Funabem	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IEMP	Igreja Evangélica Missionária Pentecostal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
Pdase	Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo
PDU	Plano de Desocupação da Unidade
PIA	Plano Individual de Atendimento
Pnbem	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proami	Projeto de Atendimento ao Menor Infrator
SAM	Serviço de Assistência aos Menores

SDH/PR	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
Seas/DF	Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal
Secras	Secretaria de Estado da Criança e Assistência Social do Distrito Federal
SECriança	Secretaria de Estado da Criança
Sedes	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Segad/DF	Secretaria de Gestão Administrativa e Desburocratização do Distrito Federal
SEJUS	Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SES	Secretaria de Estado de Saúde
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
Suas	Sistema Único de Assistência Social
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UI	Unidade de Internação
UIP	Unidade de Internação de Planaltina
UIPP	Unidade de Internação do Plano Piloto
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundação das Nações Unidas para a Infância
Unire	Unidade de Internação do Recanto das Emas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A SOCIOEDUCAÇÃO	19
1.1 Infância privada: pressupostos históricos acerca da origem e concepção da socioeducação	19
1.2 Revisão legal de direitos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente	26
1.2.1 Princípios de proteção à criança e ao adolescente.	26
1.2.2 Medidas de proteção	27
1.2.3 Medidas socioeducativas: da responsabilização do menor por ato infracional	28
1.3 Políticas públicas na socioeducação e a prática socioeducativa: nasce o Sinase	31
1.4 A socioeducação no Distrito Federal	34
1.4.1 Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal.....	37
1.5 A escolarização no contexto das medidas socioeducativas do Distrito Federal: internação.....	38
2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	43
2.1 A educação	43
2.2 Ações pedagógicas que permeiam a socioeducação	44
2.3 Alicerces normativos para a prática da Educação Física na socioeducação	50
2.3.1 Agenda global: principais normatizações internacionais	50
2.3.2 Agenda Normativa Nacional.....	53
2.3.3 Agenda Normativa Distrital.....	55
2.4 Educação Física no contexto socioeducativo: síntese dos estudos realizados...	56
CONCLUSÃO.....	72
REFERÊNCIAS.....	78

INTRODUÇÃO

Apresentamos, nestas primeiras palavras, uma exposição do estudo nos seguintes termos: a delimitação do tema, a justificativa, a questão que direcionou a investigação, os objetivos, os procedimentos investigativos e a estrutura do conteúdo.

O escopo do presente estudo é a compreensão de como a Educação Física Escolar do Distrito Federal está inserida nas medidas socioeducativas de internação. Mesmo sabendo que seria um desafio pesquisar a Educação Física na socioeducação, considerando-se a carência de alicerce teórico, decidimos focalizar essa temática no sentido de defender a ideia de que a Educação Física escolar, dentro das instituições de socioeducação, não deve apenas transferir conhecimentos, mas sim “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

A socioeducação teve sua origem marcada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que representa até hoje uma grande conquista para o sistema de atenção e intervenção em casos de infração cometidos por adolescentes. A estruturação desta pesquisa baseia-se, em sua essência, nas normatizações que dão garantia de acesso à escola, à prática de atividade física, ao esporte, ao lazer e à cultura corporal. Uma forma adequada de compreender esse processo de encontro da Educação Física com a socioeducação é considerar que, nas leis que tratam de socioeducação, já se pode encontrar vestígios da presença da Educação Física. No ECA, por exemplo, em seu artigo terceiro, é assegurado o direito à vida, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à dignidade, à profissionalização, à alimentação, à cultura, à liberdade, entre outros. Essa normativa versa sobre desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, com vistas a romper com a trajetória que o levou ao cometimento do ato infracional e contribuindo para a sua reinserção na sociedade.

Nesse sentido, a Constituição Federal (CF), de 1988, aponta que é dever do Estado fomentar práticas desportivas (que são parte da cultura corporal) formais e não formais. A resolução Conanda nº 46, de 1996, assinala que nas unidades de internação deverá ocorrer a integração de serviços setoriais como educação, saúde, esporte, lazer, entre outros. Encontramos, na lei que rege o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (BRASIL, 2012), referência aos planos de atendimento socioeducativos que devem prever ações articuladas com as áreas:

educação, cultura, esporte, entre outros. A Educação Física Escolar nas medidas socioeducativas de internação se dá no interior da escola, instituição que deve possibilitar o diálogo e criar espaços onde o adolescente autor de atos infracionais possa ser protagonista de sua própria história individual e social (COSTA, 2006a).

Nesse sentido, esta pesquisa baseia-se nas concepções presentes especialmente nas investigações que cercam a socioeducação. Rizzini e Pilotti (2011) e Faleiros (1995) enfatizam as fases históricas da institucionalização e as consequências dessas mudanças; Del-Campo e Oliveira (2009), Silva (2014), Delors (2012), Freire (1967; 1991) e Charlot (2000) investigam a educação e suas relações humanas e sociais. Por sua vez, Costa (1991, 2006a, 2006b, 2012) propõe a Pedagogia da Presença, destacando a presença solidária, aberta e construtiva do educador enquanto canal de aproximação entre educador e educando, que fortalece o trabalho socioeducativo. Finalmente, Jimenez *et. al.* (2012) e Sposato e Costa (2015) abordam discussões acerca das medidas socioeducativas, incluindo a internação.

Dessa forma, Jimenez *et. al.* (2012) justificam que na medida socioeducativa de internação se encontra uma realidade extremamente cruel por ainda enfrentar desafios relacionados a velhas práticas que priorizam o disciplinamento, aos espaços rigidamente regulamentados e autoritários, à centralização excessiva, constituídos por décadas, porém inadequados para o processo educativo. A medida socioeducativa é aplicada em decorrência da prática de atos infracionais por adolescentes, que se tornam cidadãos em conflito com a lei. De acordo com o artigo segundo do ECA (BRASIL, 1990), adolescente é aquela pessoa entre 12 e 18 anos de idade.

Os estudos na socioeducação na contemporaneidade movimentam-se no sentido de compreender os processos educativos e implementar uma proposta pedagógica capaz de promover a formação dos adolescentes. Segundo Costa (2006a), a estruturação dos programas sociais e educativos deve ser capazes de ajudar o adolescente, com autonomia, a se desenvolver como cidadão solidário. Somente uma sociedade capaz de respeitar os piores cidadãos, poderá ser capaz de respeitar a todos. Nesse sentido, compreendemos que a Educação Física Escolar, para além dos conteúdos, deve ser capaz de preparar os indivíduos para a vida social de modo a torná-los capazes de exercer sua cidadania.

A escolha por estudar a Educação Física Escolar em espaço de privação de liberdade surge, em parte por, meio da minha¹ trajetória como professora de Educação Física em uma unidade de internação na rede ensino público do Distrito Federal. Durante dois anos e meio, desenvolvi atividades voltadas ao esporte e à ginástica e, nesse período, tive a oportunidade de vivenciar diversas situações do dia a dia dos socioeducandos na escola, como a recusa dos adolescentes em participar da aula por ter uma proposta diferente do que já estavam acostumados, no caso, o futebol. Outro caso que me chamava a atenção era a revista feita pelos agentes socioeducativos, que faz parte dos procedimentos de segurança. Refiro-me aos momentos, sobretudo das aulas na quadra, em que os adolescentes precisavam ser revistados, antes e depois da aula, o que acarretava uma redução do tempo total da aula de Educação Física. Sobre isso, Muller (2019, p. 125) afirma:

[a]s aulas de EFI [Educação Física] nesta escola, por exemplo, nunca iniciavam no horário marcado, sempre ocorriam com meia hora, 40 minutos de atraso. Os adolescentes eram conduzidos pelos ASE [Agentes Socioeducativos] até o local onde o professor se encontrava, mas antes passavam pela revista, o que gerava um atraso ainda maior para o início da aula. Quando a primeira 'barca' chegava, que é como ASE e adolescentes se referem aos grupos que vão chegando para aula, professor já havia perdido quase uma hora do seu tempo destinado às aulas, que era de mais ou menos 1h40.

Entendemos que o cenário apontado pela autora é uma reprodução do que se encontra nas unidades aqui do Distrito Federal. Há um controle e atenção maior dos adolescentes quando estão fora de sala de aula, por estarem em um ambiente livre, a instituição perde o controle sobre os corpos dos socioeducandos, o que, conseqüentemente, do ponto de vista institucional, aumenta o risco de desencadear alguma situação de tensão ou de conflitos. Ademais, essas situações de controle e disciplinamento muitas vezes podem gerar um sentimento de descontentamento nos adolescentes e promover uma educação que foge da proposta de diálogo entre todos os envolvidos com a socioeducação.

Outra situação que também destaco na escola dentro da unidade de internação é a contradição sobre o teor pedagógico das medidas socioeducativas e o sancionatório. Nesse quadro, é possível notar que os aspectos pedagógicos das

¹ Por se tratar de uma informação relativa à profissão da pesquisadora, será utilizada, nesse momento, a primeira pessoa do singular.

medidas socioeducativas se dão por meio da educação formal oferecida pela escola e “o adestramento e a disciplina parecem ser práticas dominantes no projeto socioeducativo” (MULLER, 2019, p. 128) em todos os espaços físicos da unidade de internação, incluindo a escola. Os que resistem a essa cultura de adestramento e controle de corpos e procuram ter iniciativa para proporcionar uma educação mais humanizadora são “sufocados”, oprimidos e intimidados (MULLER, 2019).

Essa constatação incita a pensar sobre como praticar a Educação Física sem gerar um sentimento de afronta aos adolescentes ou aos agentes? Como aplicar todas as orientações pedagógicas dos documentos orientadores, para que realmente o professor consiga, com sua prática, oferecer um ambiente restaurativo? Como lidar com os desafios enfrentados no dia a dia para que de fato se concretize uma aula, como o mau tempo, a segurança e a instabilidade emocional dos socioeducandos? Como lidar com esses desafios tão específicos dessa realidade? Destacamos que esses questionamentos não são nossas questões norteadoras da pesquisa, mas foram inquietações que inicialmente nos levaram a refletir sobre a Educação Física na socioeducação.

Com base nessas reflexões, vale sublinhar que formas de lidar com o adolescente em conflito com a lei no Brasil começam a ser praticadas de forma caritativa e filantrópica, o que reproduz opressões e dominações que estão presentes no cotidiano das unidades de internação, e que são sofridas por todos os sujeitos que estão envolvidos nesse contexto, sendo o socioeducando o maior prejudicado. Tais manifestações de opressão, presentes na dinâmica educacional da socioeducação, sugerem a discussão sobre a configuração do componente curricular de Educação Física Escolar em espaços de privação de liberdade. Embora alguns estudos tenham abordado a Educação Física, o esporte e o lazer na socioeducação, ainda são introdutórios os que se referem à Educação Física Escolar nas medidas socioeducativas de internação.

Nesse sentido, observou-se uma grande carência de referências teóricas e estudos científicos que pudessem balizar esta pesquisa. O aparato encontrado sobre o tema, em sua maioria, aborda a Educação Física não escolar e tratam de projetos e programas de maneira superficial. Assim, a forma como se dá a Educação Física nas unidades de internação ainda é aparentemente desconhecida. Portanto, faz-se necessário refletir sobre a prática desse componente na socioeducação.

Ressalta-se que a prática de Educação Física é um direito do socioeducando garantido por lei, no entanto, há um descompasso entre as condições reais e ideais da Educação Física na socioeducação. Costa (2006a) entende que todo jovem em idade de escolaridade obrigatória terá o direito de receber um ensino adaptado às suas necessidades e capacidades. Como as próprias normatizações apontam, a Educação Física se configura como um importante meio de intervenção na formação e desenvolvimento do indivíduo e, entre eles, o socioeducando. Autores como Bracht (1992; 1999) discutem a ideia que a Educação Física na escola deve permitir ao indivíduo seu desenvolvimento crítico por meio da cultura corporal. Estudar a Educação Física nesses espaços representa a possibilidade de compreendê-la e dar voz àqueles que estão aprisionados para, assim, tornar viável uma mediação que atenda às suas necessidades. Consideramos como fundamental reconhecer que os adolescentes devem ser respeitados e ouvidos e que as aulas de Educação Física possam oportunizar que o jovem se torne protagonista de sua história, comprometendo-se com seu projeto de vida, afinal, de acordo com Costa (2006b), a ação pedagógica na socioeducação deverá ser capaz de compreender oportunidades educativas que permitam ao adolescente desenvolver seu potencial e o capacitem a relacionar-se consigo próprio e com os outros.

As considerações apontadas configuram o ponto de partida desta pesquisa. Assim, como questão norteadora, assinalamos a seguinte pergunta: como a Educação Física Escolar do Distrito Federal está inserida nas medidas socioeducativas de internação?

Para responder a essa pergunta, julgamos importante compreender o percurso da institucionalização do adolescente no Brasil a partir do que se tem produzido sobre o tema, com o objetivo de conhecer as ações fundamentais para o processo pedagógico da socioeducação. Nesse cenário, estabelecemos como objetivo geral compreender a inserção da Educação Física Escolar na medida socioeducativa de internação no Distrito Federal.

Como objetivos específicos destacamos: apresentar os aspectos legais que versam sobre a Educação Física na socioeducação e esclarecer os pressupostos que relacionam a Educação Física Escolar no contexto socioeducativo com ênfase na internação.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca revelar a existência da Educação Física no contexto socioeducativo do Distrito Federal, especialmente para os

adolescentes em privação de liberdade. Para atingir seus objetivos, este estudo se inspirou na proposta de Monografia de Base de Saviani (1991), pelo fato de abordar um tema relevante pouco explorado no cenário acadêmico brasileiro, principalmente, na área da Educação Física Escolar. Saviani (1991) aponta que cabe ao mestrando realizar o levantamento mais completo possível de informações disponíveis sobre um determinado assunto e organizá-las seguindo critérios lógico-metodológicos adequados, além de redigir um texto que permita o acesso ágil ao assunto tratado.

Entretanto, não é fácil escolher um modelo de pesquisa. Para Minayo (2000), esse processo significa optar por uma forma de representação formal de conhecimentos, questionamentos, proposições sobre um fenômeno que contenha hipóteses fundamentais e sobre as leis que o regem. Minayo (2000) fornece um esquema simplificado e simbólico designado a oferecer um quadro para explicar a realidade, a partir de uma inquietação interna, uma pergunta a ser investigada.

Durante o processo de leitura de artigos, dissertações e teses relacionados à socioeducação, foi possível observar uma aproximação das pesquisas, de forma geral, à abordagem qualitativa. Diante disso, a pesquisa em questão apresenta uma metodologia com abordagem qualitativa, visto que essa possibilita a aproximação e a descrição da produção de situações sociais (FLICK, 2009).

Definir a pesquisa como exploratória se deu com base nos critérios defendidos por Prodanov e Freitas (2013), que partem do princípio de que esse tipo de pesquisa é feita por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. O presente estudo está localizado na fase preambular, tendo a finalidade de aproximação com o assunto a ser investigado.

Tendo em vista o problema a ser pesquisado, centrado na ideia da monografia de base (SAVIANI, 1991), decidiu-se por um levantamento bibliográfico e documental, fundamental para análise e reflexão do objeto. Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica pode ser elaborada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de sites. Gil (2007) aponta, como exemplos característicos desse tipo de pesquisa, as investigações ideológicas ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), esse tipo de pesquisa favorece a elucidação do tema, possibilitando alcançar novas conclusões a partir da abordagem de todo e qualquer tipo de material divulgado publicamente.

Esta dissertação é composta por dois capítulos, além das partes introdutória e conclusiva.

Para o primeiro capítulo, optamos por um levantamento de dados acerca de leis e documentos que versam sobre a socioeducação do Distrito Federal. A apresentação desses dados é precedida de um excuro histórico brasileiro sobre as formas políticas de lidar com o problema do adolescente infrator. Selecionamos, para nosso referencial teórico, publicações que versam sobre a história dos adolescentes, leis que garantem os direitos e a escolarização da criança e do adolescente, além de publicações que abordam, de alguma forma, questões relacionadas à socioeducação do Distrito Federal.

De forma geral, no primeiro capítulo, são abordados os pressupostos históricos acerca da origem e da concepção de socioeducação ressaltando o percurso da institucionalização do adolescente em conflito com a lei no Brasil. Procedemos a uma revisão legal de direitos a partir do ECA, que trata dos princípios de proteção à criança e ao adolescente, das medidas de proteção e das medidas socioeducativas. Ainda dentro deste capítulo, são estudadas as políticas públicas na socioeducação e a prática socioeducativa que, em seu texto, apresenta o Sinase e uma introdução à socioeducação do Distrito Federal. Por fim, o capítulo faz uma aproximação da escolarização no contexto das medidas socioeducativas do Distrito Federal, especificamente, da medida socioeducativa de internação.

No segundo capítulo, inicialmente, repetimos a experiência do capítulo anterior, buscando por documentos e bibliografias que abordassem o tema de inclusão dos estudos da Educação Física em articulação à socioeducação. Categorizamos os assuntos tratados em ações pedagógicas, alicerces normativos e levantamento do que já se produziram da Educação Física na socioeducação. Para dar conta da análise das dissertações selecionadas, foi utilizada a técnica da taxonomia facetada, que possibilita a estruturação do conteúdo informacional das teses e dissertações por meio de conceitos em um sistema facetado de termos (MACULAN, 2011) a partir de uma matriz categorial para trabalhos acadêmicos que se desenvolve em três colunas:

- 1) a primeira coluna é composta pelos conceitos que representam a estrutura textual dos documentos; 2) a segunda coluna indica a abordagem sistemática, que é realizada através de questionamentos, a partir das recomendações da norma 12.676 (1992) e do sistema de indexação PRECIS; 3) a terceira coluna determina as partes da

estrutura textual dos documentos, nas quais os conceitos da primeira coluna devem ser buscados (MACULAN, 2011, p.118).

As divisões dessas colunas permitiram destacar tema, objeto empírico, escopo, ambientação, coleta de dados, tipo de pesquisa, métodos, fundamento teórico, fundamento histórico/contextual e resultados das dissertações. Tais dados que foram retirados do resumo, da introdução, da metodologia, dos resultados e discussão, da revisão de literatura, e das conclusões. Destacamos que algumas dissertações não continham todos os elementos.

Após a estruturação do quadro da matriz foi possível articular as informações das dissertações e destacar os principais achados nas pesquisas. Tais apropriações foram necessárias para a compreensão de como a Educação Física Escolar está inserida no contexto das medidas socioeducativas de internação em âmbito nacional. Por meio do levantamento bibliográfico, foi possível a aproximação e apropriação do objeto em termos iniciais, que julgamos importante intitular “primeiras aproximações”.

Assim, no segundo capítulo desta dissertação, explana-se sobre a educação na socioeducação, as ações pedagógicas que permeiam a socioeducação, os alicerces normativos para a prática da Educação Física na socioeducação. Finalmente, expomos uma síntese dos estudos que abordam a Educação Física no contexto socioeducativo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A SOCIOEDUCAÇÃO

1.1 Infância privada: pressupostos históricos acerca da origem e concepção da socioeducação

A violência, o desabrigo e a negligência constituem condições que cercam a história da infância desde o período colonial brasileiro. Com efeito, abordar a infância e a adolescência no Brasil é condição fundante para tematizar a socioeducação. Portanto, abordaremos a história da infância no Brasil desde a fase caritativa e filantrópica, passando pela Bem-Estar do Menor² (BEM) até a implementação do ECA. Devido a fatores políticos e econômicos, esse caminho nos permite compreender que as políticas públicas e investimentos sociais na educação são produtos do processo de lutas e conquistas.

Ao percorrer a história, autores como Rizzini e Pilotti (2011) relatam que instituições e leis foram criadas para amparar e proteger crianças e adolescentes com vistas a eliminar o abandono e a criminalidade, porém, todo esse esforço não superou o problema da criminalidade. Os autores compreendem que em nenhum momento essa questão foi realmente enfrentada com medidas e políticas que contemplassem as questões da distribuição de renda, da educação e da saúde. Todas as tentativas feitas apropriaram-se da manutenção da desigualdade social e da segregação de classes. A partir de tal perspectiva, algumas instituições e o próprio Estado passam a ter autonomia sobre a infância de crianças brasileiras, tornando-se responsáveis por assisti-las.

Entre os séculos XVI e XIX, no período colonial, Portugal enviou para o Brasil os jesuítas, ou “soldados de cristo”, para disciplinar as crianças ameríndias por meio da catequização. Essa doutrinação era conduzida em um sistema educacional estruturado e tinha como objetivo moldá-las de acordo com os padrões de seus tutores, impondo-lhes normas e costumes cristãos, como a confissão dos pecados e o medo do inferno (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Rizzini e Pilotti (2011) explicam que, a partir de 1521, as Câmaras Municipais ficaram responsáveis por cuidar das crianças abandonadas, sendo possível a criação de impostos para a manutenção da Santa Casa da Misericórdia, responsável pelo

²A Bem-Estar do Menor (BEM) é uma instituição filantrópica pertencente à Igreja Evangélica Missionária Pentecostal (IEMP).

atendimento aos enfermos e às crianças abandonadas e pela educação dessas últimas, entre outras atividades. Muitas crianças eram abandonadas por motivo de pobreza e outras em razão da moral cristã dominante, que não admitia filhos nascidos fora do casamento. Outras tantas eram, ainda, devoradas por animais por serem colocadas em lugares públicos e expostas ao perigo.

A Santa Casa da Misericórdia implantou na Bahia, em 1726, o modelo da Roda dos Expostos no Brasil, com a autorização do rei e consentimento dos dirigentes da instituição a partir de pressões feitas pelas autoridades governamentais que se inquietavam com o aumento do número de bebês abandonados. A Roda dos Expostos tinha como objetivo acolher as crianças abandonadas pelas mães e funcionava como um cilindro giratório na parede. A criança era ali depositada e, ao girar da roda, encontrava-se dentro do estabelecimento. Tal mecanismo de abandono fora tão marcante que mereceu categorias teóricas explicativas. Tais crianças eram denominadas enjeitadas ou expostas (MARCÍLIO, 2006). Segundo Venâncio (1999, p. 23),

[n]a verdade os termos 'expor' ou 'enjeitar' encobriam realidades distintas. Toda mulher que, no meio da noite, deixasse o filho recém-nascido em um terreno baldio estava expondo-o à morte, ao passo que os familiares, ao procurarem hospitais, conventos e domicílios dispostos a aceitar o pequerrucho, estavam tentando protegê-lo. No primeiro caso, os bebês quase sempre eram encontrados mortos de fome, sede, frio ou então em virtude de ferimentos provocados por cães e porcos que perambulavam pelo passeio público. No segundo, a intenção era claramente salvar a criança.

Rizzini e Pilotti (2011) apontam que, na Casa dos Expostos, a mortalidade era excessiva devido à falta de condições adequadas de higiene, alimentação e cuidados às crianças. Essas eram amamentadas por amas-de-leite alugadas até completarem os três anos, e, quando eram procuradas, eram entregues às famílias mediante pensões miseráveis. A criança poderia permanecer na Casa dos Expostos por até sete anos, sendo considerada, após esse período, como órfã, quando ficava à mercê da determinação de um juiz, sendo comum sua utilização para o trabalho infantil.

Com a perda do poder político, os jesuítas foram expulsos e a escravização dos indígenas foi proibida pelo Marquês de Pombal, ministro do rei, em 1755. Entretanto, tratava-se de um período no qual a escravidão era parte essencial da

economia. A exploração pelos colonos deu continuidade ao povoamento por meio da exportação de mão-de-obra adulta vinda da África.

O Código Criminal do Império do Brasil, de 1830, estabelecia que não deveriam ser julgados criminosos menores de 14 anos. Caso o juiz entendesse que um indivíduo dessa faixa etária cometeu um crime, esse deveria, então, ser recolhido à Casa de Correção. O infrator era detido por um período em que não se excedesse a idade de 17 anos (BRASIL, 1831).

A Lei do Ventre Livre, promulgada no ano de 1871, resguardou a relação de mãe e filho, considerando livre todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir da data da lei. Contudo, os senhores escravocratas exploravam a mão de obra infantil, tendo a prerrogativa de mantê-la até os 14 anos. As crianças não eram objeto de proteção por parte da sociedade. Desse modo, poderiam ser utilizadas como brinquedos dos filhos dos senhores, que as consideravam pequenos animais de estimação (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

O artigo 27 do Código Penal de 1890 dispunha que os menores de nove anos de idade e os menores de 14 anos, agindo sem discernimento, não seriam tidos como criminosos. Esses só seriam assim considerados se agissem com consciência, quando, nesse caso, eram encaminhados aos estabelecimentos industriais para o trabalho por um tempo de sanção imposto pelo juiz, de acordo com o que considerasse conveniente.

O objetivo de regenerar ou preservar os desvalidos ou abandonados, que ameaçavam a ordem pública, esteve presente ao longo do século XIX no Brasil. Conforme o atendimento à criança foi sendo aperfeiçoado, as instituições avançavam em suas nomenclaturas, como de “asilo” para “escola de preservação”, e assim por diante (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Na mudança do século XIX para o século XX, as políticas públicas de atenção às crianças órfãs e pobres no Brasil ocorriam no sentido de suprir suas necessidades emergenciais, o que foi feito pela Igreja Católica durante grande parte do século XX. A infância era objeto de controle do Estado e a relação jurídico-assistencial atuava visando um propósito comum: “salvar a criança” para transformar o Brasil (RIZZINI, 2018).

Por meio da educação industrial para os meninos e da educação doméstica para as meninas, foi instalado um provável sentimento de amor ao trabalho e uma educação moral oportuna, conforme consta no regulamento de 1924 do Abrigo de

Menores (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Esse regulamento era rico em matéria de segregação, pois estabelecia divisões masculina e feminina, subdivisões de abandonados e delinquentes, grau de perversão e limite de 30 menores por turma. Aos professores cabia ensinar as matérias e manter rigorosa disciplina baseada nos preceitos de moral e civilidade. O ensino tinha um caráter especial, tendo em vista que o período de observação durava no máximo 15 dias e após o juiz determinava a permanência ou não do menor, sendo esse tempo aproveitado com leituras, trabalhos manuais, ginástica e jogos desportivos.

Por anos, esse tipo de confinamento transtornava o desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo ineficaz e injusto, produzindo o que chamaram de “menor institucionalizado”, ou seja: o jovem que, após anos de institucionalização, apresentava dificuldade de se inserir na sociedade (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

No século XX, ocorreu uma preocupação com a mortalidade infantil nas cidades brasileiras devido à insalubridade das Casas dos Expostos. Os higienistas e filantropos da época deram um teor científico aos seus métodos, a princípio, diferenciando-os da caridade. Contudo, com o passar do tempo, ambos se tornaram sinônimos, pois tinham o mesmo objetivo: manter a ordem social (RIZINNI; PILOTTI, 2011).

Na passagem do século XIX para o século XX, surge no cenário brasileiro os reformatórios e as casas de correção. Os menores se encontravam nas mãos dos tribunais, que traziam consigo a ideia de “um novo direito”, uma justiça mais humana. Juristas defendiam em congressos internacionais a reeducação em detrimento da punição. Vislumbrava-se uma nova perspectiva no olhar para a criança. Do ponto de vista da medicina e da psicologia, cultivava-se a ideia de que toda criança tem potencial para se tornar novo homem (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Na década de 1920, consolidaram-se as “escolas de reforma”, que tinham como objetivo a vigilância por parte do juiz de menores e da polícia. Esses tribunais para menores espalharam-se por todo o país ao longo do século XX. Após esse período, a infância e a adolescência viraram caso de segurança nacional. Um acordo criado entre a polícia e as autoridades do juízo de menores acertou que o recolhimento de menores (limpeza das ruas) se daria através da polícia para as delegacias especiais, que passariam a abrigar menores enquanto aguardavam encaminhamento judicial. Tal ação só veio a ser criticada na década de 1980 (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Em 1922, no I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, entrou em pauta a discussão sobre a proteção social. Foi debatida com a sociedade a normatização da assistência e da proteção aos "menores abandonados" e "delinquentes", resultando na promulgação do Código de Menores, em 1927. Esse código incorporou em seu texto tanto uma visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como uma visão jurídica, repressiva e moralista (FALEIROS, 2011).

A partir disso, o Estado se incumbiu legalmente da tutela da criança órfã e abandonada de zero a 18 anos, sendo o enfoque jurídico inclinado ao paternalismo e assistencialismo.

Na prática jurídica, a construção do menor tem os seguintes sentidos: menor não é apenas aquele indivíduo que tem idade inferior a 18 ou 21 anos conforme mandava a legislação em diferentes épocas. Menor é aquele que proveniente de família desorganizada, onde imperam os maus costumes, prostituição, a vadiagem, a frouxidão moral, e mais uma infinidade de características negativas, tem a sua conduta marcada pela amoralidade e pela falta de decoro, sua linguagem é de baixo calão, sua aparência é descuidada, tem muitas doenças e pouca instrução, trabalha nas ruas para sobreviver e anda em bandos com companhias suspeitas (RIZZINI, 1993, p. 96).

O código submetia qualquer criança, por sua condição de pobreza, à ação da justiça e da assistência, assinalando uma visão jurídica repressiva e moralista com teor correcional disciplinar. Menor era aquele do sexo masculino ou feminino, abandonado ou delincente, que, tendo menos de 18 anos de idade, seria submetido às medidas de assistência e proteção.

Em meados do século XX, surge a imagem da criança absorvida pelas empresas por meio do trabalho, indo contra o Código de Menores de 1927, que vetava o trabalho antes dos 12 anos de idade. O objetivo era dar a essas crianças uma ocupação útil. A partir disso, o governo iniciaria a implantação das escolas de ensino profissionalizantes. Na década de 1940, os empresários assumiram a função de educação comercial e industrial através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Prosseguindo nesse retrospecto histórico, chegamos ao período do governo de Getúlio Vargas, quando ocorreu a transição definitiva de uma sociedade de base agrária para o início de uma sociedade urbano-industrial. O governo tomou iniciativas legislativas e administrativas para vencer dificuldades anteriores, focalizando

principalmente o fortalecimento da assistência social pública aos setores com desajustes sociais (RIZZINI, 1993). Foi diante desse contexto, em pleno Estado Novo, que se instaurou uma política de proteção e assistencialismo dirigida por órgãos federais especializados em duas categorias: o menor e a criança. Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), órgão centralizado que obteve controle sobre as ações desse público (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Na década de 1930, os juízes fizeram uma proposta de criação de instituições e/ou de reformas das instituições já existentes, para que fosse garantido ao menor e à criança o acesso à educação ou à reforma. Entretanto, com a criação do SAM pelo governo Getúlio Vargas, o controle sobre o destino das crianças foi tirado dos juízes, embora continuasse subordinado ao Ministério da Justiça (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

O SAM chegou a ser intitulado satiricamente pela população de “Sem Amor ao Menor”, devido à imagem criada com o passar dos anos, que remete muito mais a uma ameaça à criança pobre do que a sua proteção. O SAM deixou na memória de todos da época a marca de um lugar corrupto (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Em 1943, foi aprovado o Decreto de nº 6.026, que dispõe sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos que cometeram um ato infracional penal. Esse Decreto não alterou o texto anterior do Código de Menores de 1927, exceto no que se refere ao prolongamento da imputabilidade penal de 14 para 18 anos.

Foi a partir de 1944, por intermédio do Decreto nº 6.865, que o SAM teve reformuladas suas competências. Foi a ele atribuída a responsabilidade de orientar e fiscalizar as entidades particulares que recebiam recursos do Estado e identificar, por meio de exames médico-psicopedagógicos, os menores que deveriam ser internados, bem como conduzi-los e asilá-los nos estabelecimentos (FALEIROS, 2011).

Em 1964, era competência do governo militar manter a ordem e intervir em situações de risco à sociedade e, para tal, era necessário prevenir que o crescente número de menores desvalidos não ficasse vulnerável ao consumo de drogas. Em face dessa questão, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Essas instituições conservaram um modelo repressivo e de confinamento, só entrando em instabilidade com a chegada do governo democrático (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Em 1979, o Código de Menores foi substituído pelo Novo Código de Menores, que dispôs sobre a assistência, proteção e vigilância a menores que se encontravam em situação irregular. O poder fortuito dos juízes de menor sobre os destinos dos

menores não perdurou nesse novo documento, pois, até então, não se tratava de prevenção e sim do cuidado ao conflito instalado. A esse respeito, Rizzini e Pilotti (2011, p. 28) assim se posicionam: “[a]s formas garantidas dos direitos (sobretudo de defesa) do indivíduo, consideradas arbitrárias e inaceitáveis fora de um regime ditatorial, não sobrevivem à abertura política dos anos 80”.

Dessa forma, na década de 1980, ocorre um processo de reivindicação de direitos de cidadania para crianças e adolescentes que foram garantidos na Constituição de 1988, no artigo nº 227, priorizando os sujeitos de pouca idade, e não mais os menores e dando-lhes proteção para qualquer forma de abuso (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Após esse período, criou-se, em 1990, o ECA, que garante direitos a crianças e adolescentes que necessitam de proteção e àquelas que cometem ato infracional. O ECA afirma o direito da criança e do adolescente à educação com vistas à cidadania e nomeia de “Medidas Socioeducativas” os instrumentos legais que podem ser utilizados para a aplicação de sanções

O ECA evidencia a relevância de políticas de direitos para esse público. Sobre a temática, Silveira (2004, p. 63) afirma que:

[o] ECA contempla o entendimento que envolve a integração das deliberações sobre as políticas para a infância e para a adolescência à nova organização sócio-política do país. Nesse contexto, as leis são concebidas como instrumentos necessários à democracia. Trata-se de uma reversão de concepções e práticas que guardam aproximações com as 'lutas' desencadeadas na década de setenta, em prol da democratização das relações sociais.

Podemos inferir que a noção de socioeducação surgiu com o ECA quando da implementação das medidas socioeducativas. Partindo da compreensão de educação social, Oliveira (2015, p. 575) aponta que

[...] a socioeducação é um conjunto, articulado de programas, serviços e ações desenvolvidas a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras.

Após esta contextualização histórica, é importante direcionarmos nossas atenções ao ECA, pois entendê-lo minimamente é condição para compreender o

funcionamento das medidas socioeducativas. É o que passamos a fazer na sequência deste texto.

1.2 Revisão legal de direitos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente

1.2.1 Princípios de proteção à criança e ao adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) foi promulgado em 13 de julho de 1990 pela Lei nº 8.069 e publicado no Diário Oficial da União em 16 de julho do corrente ano. O ECA veio substituir a ideia de “menor infrator” para a de uma criança e adolescente que necessitam de proteção integral.

Houve uma grande transformação no direito da criança e do adolescente com a Lei nº 8.069/1990, trazendo a teoria da proteção integral. Esse novo aspecto é baseado nos direitos essenciais de crianças e adolescentes, posto que esses estão em condição de pessoas especiais, ou seja, em desenvolvimento, sendo necessário uma proteção diferente e integral (CASSANDRE; PIRES, 2009).

Mas o que seria o “princípio de proteção integral” à criança e ao adolescente? Barroso (2011, p. 23) define que “[p]rincípios podem ser conceituados como a verdade básica e imutável de uma ciência, funcionando como pilares fundamentais da construção de todo o estudo doutrinário”. Sendo assim, entende-se que o ECA é resultado da evolução daquilo que se convencionou no mundo jurídico acerca do direito da criança e adolescente. Esses são reconhecidos como sujeitos de direitos, sendo-lhes assegurada proteção prioritária e absoluta (BRASIL, 1990).

O parágrafo único do artigo 4º do ECA abrange alguns aspectos relevantes para a proteção integral:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Por certo que esse é o caminho da proteção integral. O ECA, nesse sentido, determina que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Sendo assim, nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Caso seus direitos sejam lesados, isso motivará a punição aos indivíduos responsáveis na forma da lei. Tal estatuto define que criança é a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e o adolescente, de 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990). Aprofundar-nos-emos nesse aspecto na próxima subseção, que trata das medidas de proteção e sua aplicabilidade.

1.2.2 Medidas de proteção

Como já mencionado, o ECA objetiva a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como é um instrumento de resposta à sociedade aos atos infracionais cometidos pelos últimos (BRASIL, 1990). Diante disso, oferta em seu texto dois tipos de medidas: a protetiva e a socioeducativa. À medida protetiva são encaminhados crianças e adolescentes que tiveram ameaçados e/ou violados seus direitos previstos no artigo 98 do ECA, que expõe:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:
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.

Essas medidas são aplicadas quando crianças ou adolescentes encontram-se em situação de risco, sendo esses carentes, em situação irregular, menores-vítimas e ou autores de ato infracional. O ECA divide as medidas de proteção à criança e ao adolescente como genéricas e específicas. A primeira refere-se à ação ou omissão do Estado, da sociedade, pais ou responsáveis, com o objetivo de protegê-los, já a segunda, prevista no artigo 101, incisos I a VIII, são medidas socioeducativas de encaminhamento aos pais, orientação e acompanhamento temporários, matrícula e frequência obrigatória na rede oficial de ensino, inclusão em serviços e programas sociais, requisição de tratamento médico psicológico, psiquiátrico, entre outros, determinadas pela autoridade competente (BRASIL, 1990).

A execução das medidas de proteção levará em consideração o artigo 100 do ECA, que aponta as necessidades pedagógicas dos menores, privilegiando aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais. As medidas de proteção a serem aplicadas estão dispostas no artigo 101 do ECA:

Art. 101. 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 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 (BRASIL, 1990, n.p.).

A legislação priorizou, nas referidas medidas, a recolocação da criança e do adolescente em sua família. Entretanto, quando eles são autores de atos infracionais, entende-se que a base familiar está fragilizada, não podendo sustentar a criança dentro da sociedade (CASSANDRE; PIRES, 2009).

Tais medidas denotam um caráter de dar voz à criança e ao adolescente em situação de risco, além de protegerem e assegurarem que seus direitos não serão contrariados e esquecidos, como ocorreu nas décadas anteriores. O ECA garante prioridade absoluta do Estado à criança e ao adolescente, por esses estarem em fase de transformação em direção à maturidade fisiológica, social e cultural (COLE; COLE, 2004).

Mesmo havendo a previsão dessas proteções ao menor, alguns fatores contribuem para que esse público ingresse no mundo do crime, tais como falta de estrutura familiar, necessidade de adquirir bens materiais, convivência com drogas, desigualdade social, entre outros. Diante disso, muitos jovens cometem o que o ECA chama de ato infracional, demandando a aplicação de medida socioeducativa, tema a ser abordado na nossa próxima subseção.

1.2.3 Medidas socioeducativas: da responsabilização do menor por ato infracional

O artigo 228 da Constituição Federal prevê que são inimputáveis penalmente os menores de 18 anos, sendo concedidos à criança e ao adolescente direitos preferenciais em relação aos maiores de 18 anos (BRASIL, 1988). Desse modo, as

transgressões praticadas por menores de 18 anos são denominadas “ato infracional” e estão previstas no ECA. Aos maiores de 18 anos que cometeram crime aplica-se o Código Penal.

As medidas socioeducativas têm caráter repressivo e pedagógico em relação ao ato infracional cometido pelo adolescente. O ECA traz, em seu artigo 103, a definição de ato infracional: “[...] conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990, n.p.). Em seu artigo 112, descreve as medidas socioeducativas que, por sua vez, devem considerar a capacidade do adolescente de cumpri-las, a gravidade, as circunstâncias e a gravidade da infração cometida.

O artigo 112 descreve as medidas socioeducativas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Medidas socioeducativas

RELAÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	
I	Advertência
II	Obrigação de reparar o dano
III	Prestação de serviço à comunidade
IV	Liberdade assistida
V	Inserção em regime de semiliberdade
VI	Internação em estabelecimento educacional

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1990)

A medida socioeducativa de advertência prevista no artigo 115 do ECA (BRASIL, 1990) consiste em uma advertência verbal feita ao adolescente que comete um ato infracional, sendo esse e seus responsáveis alertados quanto aos riscos envolvidos nessa prática (DEL-CAMPO; OLIVEIRA, 2009).

Del-Campo e Oliveira (2009, p. 180) refletem sobre a medida de obrigação de reparar o dano (ressarcimento do prejuízo econômico à vítima pelo adolescente), alegando que se deve “atentar para que não sejam os pais do adolescente os verdadeiros responsáveis pelo seu implemento”, porque caso isso ocorra, a medida perde o caráter educativo e passará a mensagem de que os pais sempre se responsabilizarão pelos atos do indivíduo enquanto ele for menor.

A medida de prestação de serviços à comunidade é aquela em que o menor realiza as tarefas não remuneradas em entidades públicas ou privadas, por período não excedente a seis meses. O parágrafo único do artigo 117 destaca que as tarefas

deverão acontecer conforme as habilidades do adolescente, durando até no máximo oito horas semanais e não interferindo na frequência escolar ou no trabalho.

A medida de liberdade assistida, tratada no artigo 118 do ECA, consiste em acompanhamento do adolescente nos âmbitos familiar, escolar e comunitário por uma pessoa capacitada designada pelas autoridades. Essa medida propõe impedir o adolescente de cometer novos atos infracionais, tendo em vista que ele terá um acompanhamento e aconselhamento de terceiros, podendo durar até seis meses.

A semiliberdade, prevista no artigo 120 do ECA, é a medida socioeducativa que, de forma tênue, priva a liberdade e institucionaliza o adolescente. Trata-se de uma alternativa mais branda à internação: pode-se realizar atividades externas durante o dia e ocorrer o recolhimento em instituição apropriada à noite, sendo obrigatória a escolarização e profissionalização. Pode ser aplicada desde o início da medida socioeducativa ou quando o adolescente sai da internação para o meio aberto (DEL-CAMPO; OLIVEIRA, 2009).

A medida de internação será a última opção entre as medidas socioeducativas e, segundo o ECA, só deverá ser aplicada quando o ato cometido for de grave ameaça ou violência a pessoa, pela repetição de outras infrações graves e pelo descumprimento reiterado não justificado da medida anteriormente imposta pelo juiz. Ela conduz o adolescente à custódia em estabelecimento próprio, onde este encontra-se afastado do convívio familiar e social não podendo ultrapassar 3 anos.

Essa medida está sujeita às garantias especiais constantes na Doutrina de Proteção Integral do ordenamento jurídico, deixando claro que a segregação é consequência do ato cometido e que o adolescente continua com seus direitos previstos na Constituição Federal de 1988.

Os adolescentes privados de liberdade não devem, por força do seu estatuto de detidos, ser privados dos direitos civis, econômicos, políticos, sociais ou culturais de que gozem por força da lei nacional ou do direito internacional, e que sejam compatíveis com a privação de liberdade (BRASIL, 1988, n. p.).

Quando o adolescente é abarcado por uma das medidas, ele ingressa no sistema socioeducativo, onde será acompanhado pelo Estado, considerando-se que, no fim de sua medida, possa ter a oportunidade de remissão. Aspirando trazer esclarecimentos a respeito desse acompanhamento, na seção seguinte, nos adentraremos no tema da socioeducação.

1.3 Políticas públicas na socioeducação e a prática socioeducativa: nasce o Sinase

Para que o ECA fosse concretizado, em 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SDR/PR), o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (Conanda), com o apoio da Fundação das Nações Unidas para a Infância (Unicef), apresentaram como proposta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). A luta para a construção do Sinase passou pela necessidade de dar existência real à alma presente no ECA, contemplando o conjunto de regras e critérios envolvidos na execução e garantia das medidas socioeducativas, assegurando o seu caráter pedagógico e, ao mesmo tempo, distanciando-se do caráter punitivo (SPOSATO; COSTA, 2015). Instituído pela Lei nº 12.594/2012, o Sinase constitui política pública que resulta, hoje, em promoção da defesa e da garantia dos direitos dos adolescentes que cometem atos infracionais (SILVA, 2014).

Composto por um conjunto ordenado de concepções, o Sinase visa alcançar e proteger os preceitos pedagógicos estabelecidos no ECA a fim de desenvolver uma ação socioeducativa firmada nos princípios dos direitos humanos (SILVA, 2016). Contempla, em seu texto, a construção das normativas que pretendem dar concretude aos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, consoante com aquilo que está estabelecido na Constituição Federal e no próprio ECA. O Sinase coaduna ainda com documentos internacionais, como o acordo firmado na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança, o Sistema Global e o Sistema Interamericano dos Direitos Humanos. O Sinase aborda as Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing –, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade e que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distritais e municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas destinados à criança e ao adolescente (SPOSATO; COSTA, 2015).

Conforme explicitado acima, pode-se dizer que o Sinase foi construído considerando como norteadoras as normativas que traçam regras e dão forças às políticas públicas de atendimento socioeducativo no Brasil. Sob essa ótica, ganha particular relevância a implementação dos Direitos Humanos para crianças e adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas (SILVA, 2014). Para o

autor, a proteção da infância e da adolescência foi amparada pelas normas internacionais dos direitos humanos, assim como os instrumentos legais nacionais que dão concretude aos direitos dos adolescentes em atendimento socioeducativo.

O Sinase articula-se com diferentes sistemas que, em conjunto, possam arrebatar as políticas sociais básicas de assistência social, de proteção especial e de justiça apontados ao atendimento de crianças e adolescentes (SPOSATO; COSTA, 2015), sendo dividido em oito blocos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Divisão do Sinase

I	Declaração Universal dos Direitos Humanos
II	Declaração dos Direitos da Criança
III	Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude- Regra de Beijing
IV	Princípios Orientadores de Riad
V	Estatuto da Criança e do adolescente
VI	Resolução do CONANDA nº 119, de 11 de dezembro de 2006, aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
VII	Lei nº 12.594 d 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)
VIII	Resolução do CONANDA nº 160, de 18 de novembro de 2013, aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2016)

O Sinase se articula aos diferentes campos das políticas públicas e sociais, tendo em seu potencial uma fonte de produção de dados e informações que dão subsídios para a elaboração de planos, políticas, programas e ações sociais (SPOSATO; COSTA, 2015). Esse é um sistema com várias engrenagens, e muitos municípios não os veem como uma política pública, o que dificulta a remissão do adolescente e sua inserção à comunidade e família (SARAIVA, 2012).

O documento dispõe sobre as ações pedagógicas aos jovens que cometem o ato infracional. Em seu artigo 8, propõe que os “Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos” (BRASIL, 2016, p. 279), reafirmando a necessidade de intersetorialidade. Para Guará (2012, p. 116), no que tange a ação profissional diversificada, “[...] incluem-se especialmente, as estratégias, recursos, técnicas e práticas educativas ou terapêuticas para a formação, apoio, atenção e orientação do

adolescente com vistas à sua inserção dentro dos padrões de conduta esperados pela sociedade”.

Em tese, o Sinase procura articular os três níveis de governo (federal, estadual e municipal) para obter um melhor atendimento socioeducativo ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, levando-se em consideração a intersetorialidade e a corresponsabilidade entre o Estado, a família e a sociedade. O documento veio para tornar mais efetivo o ECA, pois é visto como garantidor dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei, consolidando o ordenamento jurídico (JIMENEZ *et al.*, 2012). Para os autores, conforme explicado anteriormente, espera-se que a lei sirva de base para o desenvolvimento de novas políticas públicas no campo da socioeducação. Para Jimenez *et al.* (2012), com a implementação do Sinase, espera-se que seja estabelecida definitivamente a política de Direitos Humanos e intersetoriais para as mudanças na aplicação das medidas socioeducativas, identificadas como caóticas e inoperantes.

As orientações do Sinase demonstram elementos como:

[...] a articulação entre as áreas, os métodos, técnicas pedagógicas, o que parece superficial. Com isso, não constam da pauta do Sinase as diretrizes, a concepção de socioeducação, os parâmetros pedagógicos, compreendidos como valores a serem incorporados no cotidiano da gestão (JIMENEZ *et al.*, 2012, p. 3).

É certo afirmar que a lei por si só não garante a execução e efetivação das medidas nas unidades de atendimento socioeducativo. Vê-se, pois, que, por meio do Sinase, surgiram outros documentos que vieram para sanar lacunas por ele deixado, como o Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo, que orienta o planejamento dos Planos Decenais Estaduais, Distritais e Municipais, a fim de qualificar o atendimento socioeducativo. Logo, é indiscutível o fato de que novas políticas públicas possam ampliar a discussão acerca dos aspectos essenciais que compõem o conteúdo social e pedagógico das medidas, com vistas a um planejamento para a interação e regulamentação uniforme da execução das medidas socioeducativas (SANTOS, 2014).

Segundo Lima (2014), o Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo 2014-2023 é um documento que traz diretrizes e o modelo de gestão que deverão ser adotados no período de sua vigência. Tem como pauta a articulação de temas como educação, saúde, assistência social, cultura, esporte e capacitação

para o trabalho de adolescentes em conflito com a lei. Esse plano estava previsto no Sinase e, em 19 de novembro de 2013, ocorreu sua publicação com o nome de Plano Nacional Decenal do Sinase, tendo sido concebido como instrumento fomentador para o funcionamento do sistema. É a partir desse documento e dos princípios contidos no ECA e na Constituição Federal que a socioeducação ganha, em âmbito nacional, regulamentos com características específicas que fazem o monitoramento e a avaliação dos planos estaduais, municipais e distrital do Sinase.

A seguir, analisaremos como o Distrito Federal desenvolveu a socioeducação e esses regulamentos junto às ações voltadas aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

1.4 A socioeducação no Distrito Federal

No Distrito Federal, o olhar para o adolescente que comete ato infracional deu seus primeiros passos em 1973. A Fundação do Serviço Social do Distrito Federal (FSS/DF) encaminhou à Funabem um projeto de atendimento ao “Menor Autor de Ato de Infração”, requerendo ajuda financeira para a execução de um projeto que previa a construção de uma unidade de internação (UI) modelo (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Após a construção do espaço físico, essa UI foi considerada piloto e condutora de metodologias de tratamento preventivo, terapêutico e treinamento de recursos humanos para a execução da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), na região Centro-Oeste. A Funabem passou a administrar o local, elaborou projetos específicos e executou o atendimento entre os anos de 1979 e 1980. Dada a impossibilidade da FSS/DF de assumir de imediato a direção da unidade, o Juizado de Menores, que já executava a triagem de infratores, se dispôs a assumir a UI, criando o Centro de Triagem e Atendimento ao Menor (Cetram) (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Em 1983, a FSS/DF elaborou o Projeto de Atendimento ao Menor Infrator (Proami), o qual extinguiu o Cetram e o dividiu em três Unidades Especializadas, sendo elas o Centro de Triagem e Observação de Menores (Cetro), a Comunidade de Educação e a Integração e Apoio de Menores de Família (Comeia) e a Comunidade de Terapia e Educação de Menores (Coteme). A Unidade Comeia passou a ser

responsável pelo acolhimento dos menores, e, após a promulgação do ECA, foi desativada, passando o compromisso para o Cetro (DISTRITO FEDERAL, 2013).

No ano de 1992, constituiu-se uma comissão a fim de elaborar uma proposta para que os adolescentes privados de liberdade fossem atendidos de acordo com o estabelecido no ECA. Essa iniciativa resultou no Plano de Intervenção e na Lei nº 663/1994, que criou o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (Caje). Nesse mesmo ano, iniciou-se o processo de escolarização dos adolescentes pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), através de um encaminhamento informal de quatro professores da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Em 1995, a Secretaria de Estado da Criança e Assistência Social do Distrito Federal (SECRAS) foi criada e incumbida da política de assistência e execução das medidas socioeducativas. Entre os desafios encontrados, estão o crescimento da cidade, o aumento da criminalidade e a superlotação do centro de atendimento, razões pelas quais não se implementou um modelo mais pedagógico no Caje. Após sucessivas rebeliões com mortes, no ano de 1998, a Polícia Civil do DF, em conjunto com a Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal (Seas/DF), realizou uma intervenção na unidade e assumiu sua direção. No ano seguinte, foi firmado o Primeiro Termo de Convênio nº 37/1999 com a SEEDF, que se estendia até o final de 2002, garantindo a escolarização dos internos do Caje (DISTRITO FEDERAL, 2013; 2014).

A Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores, administrada pelos padres amigonianos, em 2003, iniciou suas atividades com os adolescentes do CAJE e do Centro Sócio Educativo Amigoniano (Cesami) por meio de convênio firmado com o Governo do Distrito Federal, situação que permaneceu durante a inauguração de duas novas UI. Em 2006, foi criado o Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago), que teve posteriormente seu nome mudado para Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire), e, em 2008, o Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina (Ciap), mais tarde chamado de Unidade de Internação de Planaltina (UIP) (DISTRITO FEDERAL, 2013).

No dia 1º de janeiro de 2007, a gestão e a execução das medidas socioeducativas do Distrito Federal foram transferidas da Seas para a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS), que, nos anos posteriores, realizou concurso para a contratação de novos servidores e

cursos de capacitação para os servidores que já trabalhavam nas Unidades. Após a mudança de governo, em 2010, foi criada a Secretaria de Estado da Criança (SECriança), que passou a reger as medidas socioeducativas (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Com a gestão da SECriança, o sistema socioeducativo passou por um processo de reforma, sendo uma delas, em 2012, o Plano de Desocupação da Unidade (PDU) da Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP), antigo Caje. Três ações foram criadas para sua execução:

(1) ações voltadas a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação na UIPP: refere-se à qualificação do atendimento e da rotina atual da UIPP; (2) ações voltadas a solucionar a situação de superlotação da UIPP: inclui a implantação do Núcleo de Atendimento Integrado e da Unidade de Atendimento Inicial para atender os adolescentes apreendidos em flagrante, atualmente acolhidos pela UIPP; construção/aluguel de imóvel para implantação de nova unidade para Internação Provisória; (3) Construção de outras 05 unidades de internação, a serem concluídas até setembro de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 47).

Segundo o Projeto Político Pedagógico das medidas socioeducativas do Distrito Federal de internação (DISTRITO FEDERAL, 2013), em fevereiro de 2013, houve a implementação nas instituições do Sistema de Garantia de Direitos, que asseguram a rede de proteção integral por meio de variadas ações, tais como:

1) elaboração da Minuta do Documento “Orientações para o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (Suas) - 20/05/2013”, formulado pela SECriança e pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES);

2) integração entre a rede Secretaria de Estado de Saúde (SES) e SECriança para acompanhar e avaliar as ações em saúde realizadas nas unidades do Sistema Socioeducativo;

3) assinatura do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013 e da Portaria Conjunta nº 08 de 16 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 80 pela SEEDF e pela SECriança.

Os documentos foram elaborados visando dar suporte ao trabalho socioeducativo, tendo em vista que os adolescentes que cometem ato infracional são sujeitos de direito imediato, eficaz, eficiente, humano e educativo (DISTRITO FEDERAL, 2013). Entretanto, novas unidades foram criadas e o quantitativo de

servidores era insuficiente para suprir a demanda, o que prejudicaria o atendimento aos socioeducandos. Diante disso, foi lançado um processo seletivo simplificado para a contratação temporária de servidores e, em 4 de junho de 2014, a Lei nº 5.351 criou, junto à Secretaria de Gestão Administrativa e Desburocratização do Distrito Federal (Segad/DF), a Carreira Socioeducativa do DF. Posteriormente, a SECriança foi denominada Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal a partir do Decreto nº 36.265, de 13 de janeiro de 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2016).

1.4.1 Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal

O Distrito Federal, dentro de suas atribuições, lançou, por meio do Decreto nº 35.697, de 1º de agosto de 2015, o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (Pdase), que se tornou uma política distrital. O Pdase visa, em seu texto,

[...] à proteção integral do adolescente, como sujeito de direito; à superação definitiva do caráter filantrópico, dando-lhe o caráter de política pública; à superação das decisões centralizadoras para promover a participação intersetorial e social; à superação da gestão monocrática para uma gestão democrática e à superação do caráter apenas de responsabilização para adotar um caráter educativo (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 13).

O Pdase procurou adequar-se às necessidades do Distrito Federal, sendo elaborado pela Equipe de Sistematização de Informações, Redação, e Revisão, instituída pela Portaria nº 163, de 14 de agosto de 2015, e pela Comissão Intersetorial para Discussão, Acompanhamento e Proposição. Objetivou traçar diretrizes, objetivos, metas, prioridades e formas de financiamento e gestão das ações de atendimento por 10 anos (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Alguns documentos foram examinados para que se fosse possível a elaboração do Pdase, sendo eles:

- I. a Emenda Constitucional Nº 59/2006;
- II. a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996;
- III. o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014);
- IV. o Plano Distrital de Educação (Projeto de Lei 428/2015);

V. a Resolução nº 119, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase);

VI. o Relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes para a educação escolar de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo;

VII. os Projetos Político Pedagógicos das Medidas Socioeducativas de Meio Aberto, Semiliberdade e Internação, publicados em 2013 pela Secretaria de Políticas para a Criança do Distrito Federal;

VIII. as Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Portaria nº 278/2014).

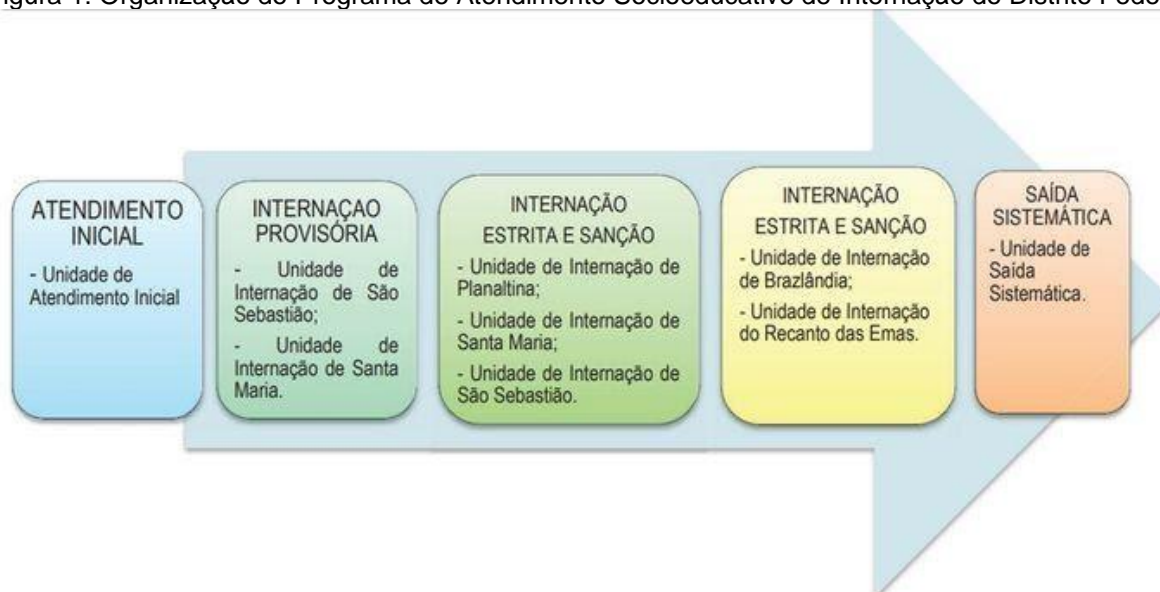
Em seu corpo, o Pdase explana sobre os tipos de medidas socioeducativas, os parâmetros legais para a educação no atendimento socioeducativo, a escolarização nas medidas socioeducativas, o monitoramento e as avaliações das ações, o sistema de gestão do plano, entre outros conteúdos

A educação no Pdase teve como referência, além dos documentos citados anteriormente, o artigo 208 da Constituição Federal, que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade, compreendendo também aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Afirma que as unidades de medidas socioeducativas devem possuir um projeto político pedagógico que assuma um caráter educativo e não de cárcere, ratificando a visão das medidas como sancionatórias e não punitivas e repressivas (DISTRITO FEDERAL, 2016).

1.5 A escolarização no contexto das medidas socioeducativas do Distrito Federal: internação

O Programa de Atendimento Socioeducativo de Internação do Distrito Federal estrutura as unidades de internação, conforme a Figura 1 mostra.

Figura 1: Organização do Programa de Atendimento Socioeducativo de Internação do Distrito Federal



Fonte: Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 72)

O diretor das unidades de internação tem como atribuição, entre outras coisas, articular as políticas públicas de escolarização, assistência social, saúde, justiça, profissionalização e segurança. Conta com o apoio de gerências e núcleos que amparam a gestão da segurança, do atendimento aos adolescentes e a administrativa. A Educação deve manter uma relação de cooperação com os demais setores e políticas presentes na UI (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013 e a Portaria Conjunta SEEDF e SECriança nº 03/2014 revelam as funções de cada agente que integra a política pública de escolarização em uma UI. O grupo de servidores que desempenha funções na socioeducação, além dos professores, é composto por especialistas em Assistência Social (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais), pelo Educador Social/Atendente de Reintegração Social (ATRS)³ e pelo Técnico Administrativo/Técnico em Assistência Social (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Além do Termo de Cooperação Técnica mencionado, fazem parte dos documentos norteadores da escolarização:

³A Lei nº 5.870, de 26.05.17 alterou a nomenclatura do cargo de Atendente de Reintegração Socioeducativo para Agente Socioeducativo.

Portaria Conjunta SEDF/SECRIANÇA nº 09/2013 que dispõe sobre as rotinas de acompanhamento da escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; Portaria Conjunta SEDF/SECRIANÇA nº 03/2014 a qual dispõe sobre a lotação dos profissionais da educação que atuam nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar do Distrito Federal e sobre a escrituração escolar dos estudantes; Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação (SEDF/2014 – homologadas pela Portaria SEDF nº 278/2014) que orienta a organização do trabalho pedagógico nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas, de Internação Cautelar e nas unidades escolares que atendem adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de semiliberdade, de liberdade assistida e de prestação de serviço à comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 72).

Segundo o Pdase, cabe à SEEDF:

[d]iscutir, elaborar e avaliar plano e ações, rotinas e fluxos de acompanhamento da escolarização de adolescentes. Planejar e executar mecanismos que incentivem o acesso, a permanência, a aprendizagem e o êxito dos adolescentes. Proporcionar a integração interdisciplinar entre suas equipes técnicas e as equipes técnicas da SECriança. Promover e apoiar programas, projetos e ações que contribuam com a escolarização dos adolescentes (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 93).

Em um de seus capítulos, as Diretrizes Pedagógicas da Socioeducação Internação (DPSI) tratam da organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental e Médio das unidades de internação do Distrito Federal, aprovada pelo Conselho de Educação do DF em 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A opção pelo sistema em ciclos, de acordo com as DPSI, “se justifica pela necessidade de reorganização do trabalho pedagógico com objetivos inclusivos e emancipatórios favorecendo o desenvolvimento dos estudantes que se encontram internados” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 39).

Segundo as DPSI, os ciclos nas UI são organizados segundo o que mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Organização escolar em ciclos nas unidades de internação

Organização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 2º Ciclo	
Bloco 1	compreende os três primeiros anos
Bloco 2	compreende os 4º e 5º anos
Organização nos Anos Finais do Ensino Fundamental - 3º Ciclo	
Bloco 1	compreende os 6º e 7º anos
Bloco 2	compreende os 8º e 9º anos
Organização no Ensino Médio:	
Bloco Ensino Médio	compreende as 1ª, 2ª e 3ª séries

Fonte: Distrito Federal (2014, p. 39-40)

A matrícula dos socioeducandos que cursam o Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF é realizada diferentemente das demais escolas, sendo realizada no bloco, e não no ano de escolarização. O avanço entre blocos acontece após período mínimo de seis meses e aprovação do Conselho de Classe. Para alunos com atraso escolar, devem ser realizadas atividades pedagógicas que favoreçam a adequação da idade em relação ao ano/série, uma vez que a maioria dos alunos apresentam esse tipo de defasagem (DISTRITO FEDERAL, 2014).

No que tange às aulas, é necessário garantir aos socioeducandos a carga horária mínima de 800 horas anuais no Ensino Fundamental e Médio e a oferta de três aulas semanais para os componentes curriculares de Educação Física e Artes (DISTRITO FEDERAL, 2014).

As DPSI trabalham segundo o conceito de progressão continuada, ressaltando a importância para o entendimento da dinâmica escolar dentro da socioeducação. A progressão continuada se fundamenta na ideia de que o aluno não deve repetir o que já sabe, nem progredir com lacunas em sua aprendizagem. Mecanismos como o reagrupamento de estudantes devem ser utilizados ao longo do ano letivo a fim de evitar que isso ocorra. O documento alerta, ainda, para que não ocorra a supressão de avaliações; contrariamente a isso, a progressão deve ser resultado de um amplo processo de avaliação com diferentes modos de avaliar (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A Educação Integral é um anseio nas unidades de internação do DF. Conforme o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, a Educação Integral na socioeducação busca o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, a ressocialização do adolescente, considerando-se a multidimensionalidade dos sujeitos. Diante disso, as Diretrizes alertam para que sejam realizados esforços no sentido de que as UI propiciem a vivência de diferentes atividades culturais, artísticas

e esportivas, num esforço conjunto para fomentar, nos adolescentes, o espírito de colaboração por meio de atividades em grupo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A organização do trabalho pedagógico nas UI do Distrito Federal deve ser orientada pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, que são adotadas pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O caráter pedagógico das medidas socioeducativas encontra-se no artigo 100 do ECA, cujo conteúdo declara que a aplicação das medidas socioeducativas levará em conta as necessidades pedagógicas do adolescente, optando-se por aquelas que se destinam ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Aos que cumprem medida de internação, o artigo 123 do ECA estabelece que é obrigatória a realização de atividade pedagógica pelos socioeducandos, inclusive aos que cumprem medida provisória.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Este capítulo tem como propósito demonstrar a relação da socioeducação com a Educação Física Escolar, apoiando-se em normativas nacionais, internacionais, publicações em geral que versam sobre o tema.

2.1 A educação

A educação é um espaço de diálogo, experimentação e de socialização do saber sistematizado. A escola é um espaço que possibilita esse diálogo, além de ser um lugar de disseminação e produção do saber, sendo ela fundamental para a socioeducação pois contribui para a reconstrução do projeto de vida do socioeducando. Arendt (1983) enfatiza que os homens só podem experimentar o significado das coisas falando e sendo compreendidos. Então, para apontarmos elementos que se constituem como “primeiras aproximações” da Educação Física à socioeducação, teremos como ponto de partida e ponto de chegada a formação dos sujeitos que integram a socioeducação.

Desse modo, consideramos importante trazer ao debate a forma como a legislação brasileira trata a educação. É por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que se percebe a abrangência da educação nos processos formativos e onde podemos observar a educação nas mais variadas instituições que compõem a sociedade.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, n. p.).

Nesse sentido, a medida socioeducativa pode ser vista como uma ação educativa que proporciona ao adolescente acesso a esses processos formativos que, por meio da convivência e do diálogo, formam valores, promovem a oportunidade de superação da sua invisibilidade e orientam a uma vida em sociedade. A educação na socioeducação busca uma formação integral do adolescente, o que abrange conhecer a si e ao outro e, a partir do conhecimento, ser autor de seu próprio desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, Delors (2012) afirma que uma das principais funções da

educação é dotar a humanidade da capacidade de dominar seu próprio desenvolvimento e, com isso, contribuir para o progresso da sociedade. Isso significa que a educação é uma construção da dignidade da pessoa humana, de seu conhecimento, de suas capacidades e de sua habilidade de discernir e de agir, o que leva o indivíduo a tomar consciência de si próprio e do meio que o cerca.

Sob a análise de Freire (1967), a educação deve possibilitar ao homem a discussão encorajadora de suas inquietações a fim de que, consciente de seus problemas e perigos, possa lutar e não apenas ser sujeito passivo das prescrições alheias. O homem deve colocar-se no mundo como sujeito curioso, inteligente, interventor que, além de constatar os acontecimentos, possa envolver-se como sujeito da sua própria história. Nesse sentido, a socioeducação elucida a ideia de transformação do homem, pois não se pode transformar o mundo sem antes transformar os sujeitos, e é por meio da educação que ela encoraja os jovens à tomada de consciência.

Nessa perspectiva, a prática educativa na socioeducação não é apenas possível, mas indispensável à mudança do socioeducando, porém, ela requer um planejamento e um compromisso nas relações dos agentes envolvidos nesse processo. Para Charlot (2000), crescer como ser humano é adentrar na cultura de maneira crítica e criativa, construindo-se como sujeito nas interações sociais por meio das quais se apreende, carrega e transporta os efeitos dessas relações humanas que estão estruturadas como relações sociais. É de relação que se fala quando o assunto é educação. No contexto socioeducativo, ela se dá diretamente dentro da escola.

2.2 Ações pedagógicas que permeiam a socioeducação

A escola, que é um espaço social, possibilita a reflexão sobre o saber científico e dá prioridade para as atividades educativas formais, sendo um lugar próprio para o desenvolvimento da aprendizagem (DESSEN; POLONIA, 2007). Nesse sentido, Padovani (2013) acrescenta que, para o adolescente, a unidade de internação é um local onde é possível uma autoanálise sobre a vida, sobre sua história, sobre o ato infracional e as consequências que o levaram à privação da liberdade. Feitas essas considerações, em uma UI, o educador deve se ater a aspectos correlatos à realidade e às necessidades educativas do jovem, por isso, algumas ações pedagógicas são fundamentais para viabilizar o trabalho dos educadores que laboram na

socioeducação. Nesta seção, daremos prioridade àquelas que consideramos essenciais.

Costa (2006b) defende a criação de um espaço onde o adolescente, ao situar-se organicamente no mundo, possa ser protagonista de sua própria história individual e social. Esses espaços devem ser criados pelo educador, compreendido, nesse contexto, como todos os agentes atuantes na UI.

Ainda sob a análise de Costa (2006b), vale destacar que tanto o adolescente quanto o educador são responsáveis pela construção da comunidade socioeducativa e que, nas UI, eles têm a função de agentes ativos. Assim, o educador atua com o objetivo de incentivar o protagonismo individual e coletivo do adolescente e o adolescente atua com iniciativa, liberdade e compromisso para a construção de conhecimento. Para o autor, as atividades desenvolvidas nesses lugares devem ser estruturadas e planejadas e o adolescente deve ser sujeito ativo na elaboração do processo da sua educação.

Na socioeducação, compreendemos o estudante como agente da construção de seu aprendizado e o educador como aquele que cria um ambiente propício para o desenvolvimento do adolescente. Nessa perspectiva, Costa (2006b) expõe que a relação entre educador e educando tem como base a presença educativa, sendo necessário que o educador esteja capacitado para lidar com o público-alvo da socioeducação. O autor supracitado expõe também que o processo educativo deve ter diretividade, um fio condutor para a ação socioeducativa, e não pode ser imposto pelo educador, e sim feito de forma democrática, sendo os educadores responsáveis pelo direcionamento das ações, permitindo diálogo e compartilhamento com educandos.

No desenvolvimento desse processo democrático, a mediação tem um papel fundamental para o sucesso escolar dos socioeducandos, sendo que uma prática educativa dialógica só é possível se os educadores acreditarem que o diálogo é o meio da comunicação enquanto fenômeno humano capaz de agir sobre as pessoas. Para Freire (2009), quando ambos os polos – educadores e educandos – se conectam, se fazem questionadores na busca de algo, isso permite uma relação de simpatia. Acrescenta o autor que as relações são nutridas de amor, humildade, esperança, fé e confiança.

É importante considerar que Costa (2006a) aponta a necessidade do uso de metodologias que visam a mudança do adolescente no sentido de reparar e restituir o

desenvolvimento que lhes foram negados socialmente. O educador deve se fundamentar no pensamento sócio-histórico e trabalhar para formar o socioeducando enquanto sujeito participativo no mundo. O autor questiona:

[s]erá que devemos criar uma metodologia pedagógica exclusiva de trabalho com adolescentes em situação de risco pessoal e social? Adolescentes e jovens envolvidos com questões de natureza jurídica demandam métodos e técnicas de ação social e educativa específicos para poderem desenvolver seu potencial, as promessas que trouxeram consigo ao nascer? As circunstâncias em que esses educandos se encontram requerem um ferramental teórico-prático específico, para que eles possam se viabilizar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais? Entendemos que não (COSTA, 2006a p. 43).

Apesar de termos a sensação de que para se educar na socioeducação devemos criar métodos estupendos, o autor afirma que aquilo que convém para se trabalhar com adolescentes serve também para trabalhar com adolescentes em conflito com a lei. É necessário superar a visão de adolescente “marginal” e incorporar uma postura respeitosa. Para exemplificar, elaboramos o Quadro 4, que demonstra a proposta de Costa (2006a), além de um ferramental teórico-prático (métodos e técnicas) que norteia a ação social e educativa.

Quadro 4: Ferramental teórico-prático

Métodos e técnicas	Materialização da ação social e educativa
A Pedagogia da Presença	Gera o exercício de uma influência construtiva, criativa e solidária do educador sobre a vida do educando, proporcionando a este a possibilidade de construção da sua própria identidade: autocompreensão e autoaceitação;
A relação de ajuda	É a operacionalização da presença educativa, utilizada com educandos que se encontram em situações de dificuldade que se refletem em sua conduta, em que o educador, com base na sua experiência, procura ajudá-los, procura orientá-los para que eles encontrem o melhor caminho para superar seus impasses;
A resiliência	É uma ferramenta educativa que desenvolve no educando sua capacidade de usar as situações adversas em favor do seu próprio crescimento. O educando se torna mais capaz de enfrentar e superar desafios, crescendo, mediante a adversidade;
A educação para valores	Propicia ao educando condições para vivenciar, identificar e incorporar valores positivos em sua vida. Na realidade, é uma ferramenta que permite a ele assumir uma atitude básica diante da vida, traduzida numa fonte de atos;
O protagonismo juvenil	Amplia e qualifica os mecanismos de participação do educando na ação social e educativa. O educando é percebido como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), atuando como parte da solução e não apenas do problema;
A cultura da trabalhabilidade	Permite ao educando a incorporação de um novo paradigma de compreensão, sentimento e ação sobre o novo mundo do trabalho, marcado pela abertura das fronteiras econômicas, pela globalização e pelas novas tecnologias, com a perspectiva de nele ingressar, permanecer e ascender;
Os códigos da modernidade	Representam um conjunto de competências e habilidades mínimas não apenas para que o educando ingresse no mundo do trabalho, mas para que ele possa viver e conviver numa sociedade moderna

Fonte: Elaborado pela autora com base em Costa (2006a)

A princípio, o ferramental teórico-prático apresentado no Quadro 4 é um instrumento universal que pode ser utilizado para crianças, adolescentes e jovens que estejam ou não em vulnerabilidade social e econômica (COSTA, 2006b).

Não é intenção desta pesquisa dar conta de todo o ferramental teórico-prático, porém destacamos, a seguir, a Pedagogia da Presença, que é compreendida por nós como um princípio que se corporifica quando se estabelece um elo entre educador e educando com afeto, respeito e reciprocidade.

Para introduzirmos a ideia da Pedagogia da Presença, vamos recorrer ao professor Antônio Carlos Gomes da Costa. Ele foi um dos redatores e coordenador responsável pela equipe que elaborou o ECA (BRASIL, 1990). Nascido em Belo Horizonte-MG, iniciou o curso de medicina na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), porém desistiu e escolheu entrar para o curso de Pedagogia dois anos depois do seu ingresso no primeiro curso. Trabalhou como professor de supletivo no ensino fundamental e médio e, ao se mudar para Ouro Preto-MG, foi diretor da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) nos anos de 1983 a 1984. Durante o governo mineiro de Tancredo Neves, passou a ser o presidente da entidade.

Autor de dezenas de livros e com artigos publicados no Brasil e no exterior sobre crianças e adolescentes, deixou o legado de conceitos por ele sistematizados, entre os quais a Pedagogia da Presença. Antônio Carlos foi também Secretário de Educação de Belo Horizonte, oficial de projetos da Unicef e consultor da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em 1998, ganhou o Prêmio Nacional de Direitos Humanos. Foi membro do Comitê Internacional dos Direitos da Criança em Genebra, na Suíça, e do Instituto Interamericano da Criança, em Montevideu, no Uruguai. Nos anos que antecederam sua morte, havia aberto uma empresa de consultoria, a Modus Faciendi, que prestava serviço a empresas como Bradesco, Fundação Telefônica e Instituto Ayrton Senna. Morreu aos 61 anos, no ano de 2011.

A escolha de Costa como referência principal para embasar a ideia da Pedagogia da Presença na presente pesquisa se justifica por seu discurso a respeito do protagonismo juvenil na educação, sua influência no cenário da socioeducação e por ter, como raiz de seu trabalho como educador, o pensamento de Paulo Freire. Costa propõe a Pedagogia da Presença como um instrumento do fazer educativo para adolescentes em conflito com a lei e revela que muitos jovens necessitam de uma efetiva ajuda pessoal e social para vencer os obstáculos, sendo isso possível por meio da reconciliação consigo e com os outros.

Quando o jovem se depara com o julgamento, com a indiferença e com a ignorância, ele se tranca em seu próprio mundo de luto interior, que é resultado de perdas e danos que o afetam. A presença solidária, aberta e construtiva do educador traz um refrigério ao educando e esse é um canal de aproximação que fortalece o trabalho socioeducativo (COSTA,1991).

Nessa perspectiva, como podemos nos fazer presentes? O autor responde que essa capacidade é uma aptidão que pode ser aprendida e requer a implicação inteira do ato de educar. Inferimos que a aproximação do educador e sua identificação por meio da empatia com o jovem oportuniza uma boa relação com o educando. Ao se afastar do julgamento, o educador se permite visualizar a totalidade do processo e percebe como seus atos influenciam no desenvolvimento da ação educativa. “Esta é uma postura que exige de quem educa uma clara noção do processo e uma ágil inteligência do instante, implicando a necessidade de combinar de forma sensata uma boa dose de senso prático com uma apreciável veia teórica” (COSTA, 1991, p. 17).

Assim, fundamentamo-nos na ideia de que se fazer presente na vida do adolescente em conflito com a lei de forma pessoal e social é a primeira tarefa para um educador que deseja assumir um papel emancipador no processo educativo do educando. Para tanto, é necessário que se tenha uma base sólida e articulada do trabalho social e pedagógico para que se consiga dar continuidade à apropriação de seu aprendizado prático.

Costa (1991) caracteriza a disposição de fazer-se presente em três fatores:

1) Abertura: aqui entendida como a disposição de aceitar, entender, ouvir, perceber, ser aceito, entendido, ouvido, percebido pelo outro, ultrapassando a relação superficial.

2) Reciprocidade: esse fator em especial se solidifica na interação entre duas pessoas que se comunicam, encontram-se, sendo ambos receptivos à presença um do outro.

3) Compromisso: a presença aqui gera responsabilidade e envolvimento integral do educador no ato de educar.

Tendo em vista as disposições propostas, é legítimo afirmar que o método da Pedagogia da Presença requer do educador uma flexibilidade de suas próprias crenças e valores, elevação de seus níveis de autoconhecimento e um esforço para uma relação de confiança com o socioeducando. Para Costa (1991), a Pedagogia da Presença constitui, portanto, uma pedagogia consciente e dirigida a uma finalidade, sendo entendida aqui como instrumental metodológico básico da socioeducação que abre possibilidades e espaços favoráveis de aprendizagem. Ao dosar o senso prático com a teoria, compõe-se uma dialética de proximidade e distanciamento entre educador e educando que sustenta o trabalho socioeducativo.

Em síntese, o objetivo da presença construtiva e emancipadora do educador na vida do educando é desenvolver a sensibilidade a fim de encontrar nesse educando aptidões e capacidades que permitam o encontro do caminho para si e para os outros.

Desse modo, a escola, inserida no contexto socioeducativo, transforma-se em um espaço que viabiliza a presença do educador para com o educando. O educando na escola da socioeducação não é visto como um interno, mas como um estudante capaz de comunicar-se corporal e verbalmente.

2.3 Alicerces normativos para a prática da Educação Física na socioeducação

O movimento mundial pela socioeducação é uma ação cultural, política, social e pedagógica. Reconhecer o direito do aluno de poder frequentar as aulas de Educação Física passa por um percurso histórico que visa, além da disciplina escolar, o direito ao movimento, ao lazer, aos esportes, à socialização, às brincadeiras, à cultura corporal e à proteção física, fundamentados em lei. Bracht (1999) aponta que a Educação Física na escola deve permitir que o indivíduo, por meio do universo da cultura corporal e do movimento, se desenvolva criticamente e assim exerça sua cidadania.

Visando adentrar de forma incipiente na compreensão da Educação Física na socioeducação, buscaremos nas seções seguintes realizar um apanhado histórico de documentos oficiais basilares da socioeducação e investigar a presença desse componente curricular na escola da unidade de internação. Ressaltamos que esse percurso histórico não tem o intuito de elucidar a origem da Educação Física e muito menos reconhecer sua linhagem, mas identificar aquilo que justifica a presença da Educação Física na UI. Para tanto, sistematizamos um breve resumo de alguns documentos internacionais que evocam o movimento, o esporte, os jogos, o desenvolvimento integral do indivíduo, entre outros conteúdos que fazem parte do currículo da Educação Física Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

2.3.1 Agenda global: principais normatizações internacionais

Para darmos um pontapé inicial no levantamento de documentos oficiais sobre a Educação Física na socioeducação brasileira, buscamos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948,

informações que fizessem alusão à Educação Física (ONU, 1948). Ao nos aproximarmos do texto em um contexto ampliado, vimos no artigo 24 da Declaração, que todo homem tem direito ao repouso e ao lazer. Compreendemos o lazer como o tempo de liberdade do ser e fazer, seja ele voluntário ou descompromissado, e que deve também ocorrer na escola. Segundo Marcellino (2017), o lazer é um meio privilegiado de educação e, para sua prática, são necessários o aprendizado e o estímulo aos conteúdos culturais, o que proporcionará a superação do conformismo por meio da criticidade e criatividade.

Com o propósito de alcançar um contexto mais direcionado à criança e ao adolescente, optamos pela consulta à Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, que tem por objetivo promover a proteção das crianças e dos adolescentes, considerando que a criança, por ser imatura física e mentalmente, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois de nascer. Em seus princípios, esse documento propõe que a essa criança seja assegurado o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, os benefícios da previdência social, a educação, além de seu direito de crescer e criar-se com saúde, alimentação, recreação e assistência médica. Supõe-se que a recreação faz parte do processo de formação da personalidade e ela possibilita a socialização e expressão criadora do socioeducando. De acordo com Waichman (1997, p. 14), “recreação, então, poderia ser uma atividade, um sistema, uma ideia, uma brincadeira, um esporte não competitivo, tudo o que nos proporciona entretenimento”. Nesse sentido, fazemos a comparação com o que está posto no Currículo em Movimento, que traz o termo “atividades recreativas” como elemento dos objetivos do Currículo em Movimento do Distrito Federal do componente curricular de Educação Física.

Adiante, por ser o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal e ratificado por 196 países, priorizamos consultar o texto da Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, que entende como criança o ser humano menor de 18 anos de idade. Esse documento manifesta, em seu texto, que os Estados Partes devem reconhecer o direito da criança ao descanso, ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas adequadas à idade. Também deverão respeitar e promover o direito da criança de ter uma vida cultural e deverão criar oportunidade para que ela tenha uma vida artística, recreativa e de lazer.

Baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como em outros instrumentos internacionais relativos à proteção dos direitos e ao bem-estar

dos jovens, em 1990, no oitavo Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Delito e do Tratamento do Delinquente, foram criadas as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (ONU, 1990). Essas regras foram criadas para estabelecer normas mínimas aceitas pelas Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade. Elas asseguram que os menores privados de liberdade tenham direito a instalações e serviços que preencham todos os requisitos de saúde e dignidade humana, tendo direito, diariamente, a um tempo adequado para exercício ao ar livre, sendo a eles oferecidas atividades físicas e recreativas. Para a execução dessas atividades, deverão ser fornecidos espaços, instalações e equipamentos adequados, sendo responsabilidade do estabelecimento assegurar que o adolescente esteja apto para participar dos programas de Educação Física, uma vez que o documento explicita que a Educação Física faz parte dos requisitos que materializam a dignidade humana, incluindo a prática de atividades corporais. Nessa perspectiva, compreendemos a Educação Física como um componente curricular capaz de transformar o corpo e a mente, perspectiva compartilhada por Mattos e Neira (2008), quem declaram que o conhecimento e conteúdo chegarão à mente, passando obrigatoriamente pelo corpo, e vice e versa.

Finalmente, visitamos os Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Princípios Orientadores de RIAD) de 1990, que se concentra em prevenir a delinquência juvenil. Esse documento orienta que os sistemas de educação devem, além de realizar atividades de formação acadêmica e profissional, consagrar especial atenção à promoção e ao desenvolvimento da personalidade, das aptidões e capacidades físicas e mentais dos jovens. O RIAD acredita que, por meio da participação de todas as camadas da sociedade, é possível evitar a penalização do jovem e, para isso, convida os Estados a elaborar planos com medidas que permitam a integração social do jovem.

Portanto, para a integração do jovem na sociedade, Bracht (1992) esclarece que a socialização é a frequência de experiências de aprendizagem social que integra o indivíduo em sociedade. Desse modo, apesar dos documentos apresentarem certo conservadorismo, consideramos que suas propostas demonstram avanços em relação ao reconhecimento da necessidade formativa do educando com restrição de liberdade quanto à prática de atividades corporais. Considerando-se que esse adolescente perde sua privacidade e liberdade, a Educação Física possibilita novos

conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento de uma educação que é também corporal.

2.3.2 Agenda Normativa Nacional

No Brasil, os princípios com preceitos éticos e as garantias de direitos e de deveres têm como principal documento a CF de 1988 (BRASIL, 1988). A chamada “carta cidadã” assegura que o esporte é um direito social, indicando que cabe ao Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais e que o poder público incentivará o lazer como forma de promoção social. Com relação à criança e ao adolescente, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, 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 disso, também são responsáveis por mantê-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Desse modo, na CF, o esporte e o lazer são postos como direitos sociais.

Pintos *et al.* (2016) reforça que,

[a]o ser garantido na CF de 88 o dever do poder público diante do lazer como um dos direitos sociais, abriu-se a possibilidade a duas interpretações iniciais: i) do ponto de vista jurídico-legal, iguala-se aos direitos à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, à segurança e a assistência social; ao mesmo tempo, ii) anseia-se por mecanismos que garantam/concretizem a promoção do acesso a esse fenômeno cultural de forma universal (p. 40).

Ainda sob a análise de Pintos *et al.* (2016), o lazer e o esporte são reconhecidos como direito perante a CF e, à medida que são reconhecidos como direitos sociais, se faz necessária a definição de políticas sociais que os efetivem. O lazer, segundo os autores, assemelha-se a aspirações históricas da população brasileira, como saúde, educação e trabalho.

Ainda no que diz respeito à garantia de direito da criança e do adolescente, o ECA (BRASIL, 1990) destaca que será assegurada a proteção à infância, garantindo a ampliação do direito da criança e do adolescente. O ECA declara, ainda, 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 convivência familiar e comunitária e, no que tange ao direito à liberdade, garante os aspectos brincar, praticar esportes e divertir-se. Sendo assim, os planos de atendimento socioeducativos deverão obrigatoriamente prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte para os adolescentes atendidos.

Fica claro, portanto, que tanto a CF (BRASIL, 1998) quanto o ECA (BRASIL, 1990) foram elaborados coletivamente, de modo que, em certa medida, apontam sinais democráticos que buscam o atendimento aos direitos sociais e convergem no sentido de garantir o direito à educação, ao esporte e ao lazer.

Também é possível perceber na Resolução Conanda nº 46, de 1996 (BRASIL, 2004), um avanço do direito do socioeducando à prática da Educação Física quando, em seu artigo 3º, afirma que cada unidade deverá estar integrada aos diversos serviços setoriais de atendimento, tais como educação, saúde, esporte, lazer, assistência social, profissionalização, cultura e segurança.

Chegamos, então, à LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que abrange a socioeducação, pois a escola da unidade é diretamente integrada ao sistema oficial de educação. Um ponto fundamental nessa lei é a inclusão da Educação Física na proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório da educação básica: ela é ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar e é facultativa nos cursos noturnos. Ao retratar os conteúdos curriculares da educação, faz menção à promoção do desporto educacional e ao apoio às práticas desportivas não formais.

Nesse sentido, a Sinase (BRASIL, 2016), em seu artigo 8º, faz menção aos planos de atendimento socioeducativo que deverão obrigatoriamente prever ações articuladas nas áreas da educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte voltadas aos adolescentes atendidos pelo Sinase, em conformidade com os princípios do ECA (BRASIL, 1990).

Por último, no que diz respeito às análises normativas nacionais, visitamos a Resolução Conanda nº 160, de 2013 (BRASIL, 2013), a respeito do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que prevê ações articuladas para os próximos 10 anos nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte para adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas

socioeducativas e apresenta as diretrizes e o modelo de gestão do atendimento socioeducativo.

Podemos observar que o direito assegurado ao movimento, por meio da prática da atividade física, é reafirmado em todos os documentos listados neste capítulo. Dessa forma, para garantir o direito à igualdade regido pela CF, é necessário que se garanta os direitos previstos nos documentos oficiais no sistema socioeducativo.

2.3.3 Agenda Normativa Distrital

Por estarmos tratando do componente curricular da Educação Física na socioeducação, é possível afirmar que, em linhas gerais, observa-se um avanço do Distrito Federal no que diz respeito às normativas que subsidiam o trabalho pedagógico e ratificam os direitos da criança e do adolescente.

Isso fica claro ao examinarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das medidas socioeducativas internação (DISTRITO FEDERAL, 2013), que foi construído por 60 profissionais ligados ao sistema e 16 famílias de socioeducandos. Tendo como objetivo geral a implementação de uma proposta elaborada com a participação da comunidade, adequada com a doutrina da proteção integral e legislação correlatas, o PPP sinaliza que, ao adolescente privado de liberdade, devem ser proporcionadas condições para o desenvolvimento da autonomia, para o aprendizado da cooperação e da participação social. O PPP preza pela aproximação entre a Secretaria de Estado de Educação e a da Criança por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013, extrato publicado no DODF nº 96, de 13 de maio de 2013, e da Portaria Conjunta nº 08, de 16 de abril de 2013, publicada no DODF nº 80 (DISTRITO FEDERAL, 2013).

O PPP das medidas socioeducativas-internação aponta a participação de um grupo focal para sua elaboração formado por socioeducandos que, ao responderem perguntas sobre a unidade, assinalaram que as atividades de esporte, cultura e lazer são importantes e devem ser realizadas ao longo do dia, pois contribuem para a redução da ociosidade. O documento destaca também que os momentos em que jogam futebol, queimada e outros jogos configuram momentos de diversão, que possibilitam a aproximação entre o professor e os educandos. Fica claro, portanto, que, para os socioeducandos, o diferencial está na atenção recebida pelos professores, o que torna a aula mais atrativa e facilita o diálogo, possibilitando uma melhor aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Para dar continuidade, tomamos por base as Diretrizes Pedagógicas: Escolarização na Socioeducação publicada em 2014 pelo Governo do Distrito Federal, sobre a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam a organização do trabalho pedagógico nas Unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar. É possível notar a indicação específica da oferta das aulas de Educação Física, que deverão ocorrer em três horas-aula semanais e, quando possível, ter sua hora-aula no tempo integral (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A Educação Física no contexto socioeducativo submete-se a várias questões presentes na legislação. Porém, os conteúdos a serem ministrados no componente curricular não são especificados nas leis, senão no Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF.

2.4 Educação Física no contexto socioeducativo: síntese dos estudos realizados

Para dar continuidade à proposta que se apresenta até aqui, manifestaremos nesta seção uma síntese das publicações com temas correlatos ao desta pesquisa, que é a Educação Física Escolar no contexto da socioeducação. Tendo em vista que, em seu conjunto, o número de pesquisas que abordam o tema é incipiente, apoiamos na ideia de Kuhn (2006), que define uma comunidade científica como aquela cujos integrantes compartilham interesses científicos semelhantes, bibliografia similar, vocabulário próprio, modelos e abordagens metodológicos comuns partindo dos produtos de pesquisas já realizadas.

Sendo assim, foi realizada uma pesquisa tomando-se como base o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o intuito de buscar estudos que problematizassem a Educação Física e suas possibilidades no sistema socioeducativo. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: “Educação Física”, “socioeducação”, “socioeducativa”, “medidas”, “conflito com a lei”, “menor infrator”, “esporte”, “atividade física”. Foram encontradas nove dissertações, das quais sete abordam o tema medida socioeducativa de internação e duas abrangem o regime meio aberto. Após as buscas, acessamos o endereço virtual de todas as dissertações listadas para garantir que estivessem disponíveis para leitura; das nove encontradas, apenas duas sobre a medida de internação estavam indisponíveis. Foram excluídos do corpus de análise desta pesquisa os estudos que estivessem publicados em língua estrangeira, que estivessem indisponíveis para acesso, que abordassem o regime

meio aberto e de restrição. O critério para inclusão das pesquisas no corpus de análise incluía ser escrito em língua portuguesa, tratar do regime de internação e estar disponível para acesso on-line.

Sistematizamos no Quadro 5 a relação das dissertações encontradas no levantamento bibliográfico, as quais foram categorizadas em dois grupos, internação e meio aberto.

Quadro 5: Organização das dissertações selecionadas em ordem cronológica

AUTOR/ TÍTULO	ÁREA/ INSTITUIÇÃO	ANO	MEDIDA	ON-LINE
ANDRADE, Marcelo Pereira de. Educação Física na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor-Febem/SP: uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o discurso dos professores.	Educação Física UNICAMP	1997	internação	sim
MELLO, André da Silva. Capoeira para adolescentes internos da Febem: um estudo sobre a consciência.	Psicologia da Educação PUC	1999	internação	restrito
VILLELA, Dilson Correia. Febem: Educação Física, desigualdade social e cidadania.	Serviço Social PUC	2002	internação	não
SANIOTO, Henrique. Contribuindo para a formação humana dos adolescentes da Febem por meio da ginástica geral.	Educação Física UNESC	2005	internação	sim
SILVA, Fabio Silvestre da. Futebol libertário: um jeito novo de jogar na medida.	Educação USP	2006	meio aberto	sim
HIRAMA, Leopoldo Katsuri. Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos.	Educação Física UNESC	2008	meio aberto	sim
CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?	Educação UFSCar	2012	internação	sim
DOMINGOS, Rosangela da Silva. Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa: orientações para a profissionais da Educação Física.	Adolescente em Conflito com a Lei UNIAN	2014	internação	sim
SOUZA, Carolina Maciel. Educação Física na medida socioeducativa de internação: um estudo sobre práticas educativas e mecanismos de resistência.	Educação UFSCar	2018	Internação	sim
MÜLLER, Karine de Almeida. "O meu pouco, é muito aqui"! A Educação Física Escolar na socioeducação.	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança UFRGS	2019	Internação	sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de categorizarmos os estudos encontrados durante o levantamento bibliográfico em dois grupos, trabalharemos apenas com as pesquisas relacionadas à

Educação Física no sistema de medida socioeducativa de internação. Essas totalizam sete dissertações, selecionadas segundo os critérios de inclusão e exclusão anteriormente mencionados. Em uma primeira análise das dissertações selecionadas, destacamos que, de modo geral, sinalizam como obstáculo o baixo volume de publicações sobre o tema. Percebemos que as publicações sobre a medida de internação aparecem em maior número e contêm reflexões sobre diferentes utilizações da Educação Física na socioeducação. Dessa forma, abordaremos a percepção dos autores e dos participantes das pesquisas sobre a presença da Educação Física na socioeducação.

Andrade (1997) é pioneiro ao investigar a proposta da Educação Física na socioeducação. Em seu trabalho, discute a Educação Física na Febem-SP sob o olhar de três professores de Educação Física entre os anos de 1992 e 1994 em busca da “compreensão do fenômeno da proposta de Educação Física através da experiência vivida por mim e pelos professores que lá atuaram neste período” (ANDRADE, 1997, p. 48).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o autor elege como instrumento de investigação a Análise da Estrutura do Fenômeno Situado⁴, que possibilitou

[...] a reflexão sobre minha existência, primeiro como homem, que foi tocado pelo mundo Febem/SP, depois como pesquisador, assumindo uma postura de não interferir na visão dos sujeitos. Seus discursos não são iguais, porém, existem as convergências, divergências e idiosincrasias, as quais foram tratadas cientificamente (ANDRADE, 1997, p. 49).

Um primeiro aspecto que se destaca na pesquisa de Andrade (1997) é a contextualização do tema por meio de aspectos históricos, como o surgimento da Febem-SP, sua história, a responsabilidade, a trajetória, a institucionalização do adolescente da Febem-SP e, por fim, a história da Educação Física na Febem-SP. Em seguida, o autor relata as entrevistas realizadas apontando a análise dos relatos de experiência estruturados a partir da seguinte questão orientadora: "No período de

⁴ Pesquisa qualitativa da Análise da Estrutura do Fenômeno Situado é sugerida pelo educador e pesquisador professor Joel Martins, da PUC/SP, e pela professora Maria Aparecida Vigianni Bicudo. Lima (2016) explica que nesse tipo de pesquisa a preocupação está no fenômeno situado, na sua delimitação baseada em um enfoque metodológico filosófico.

1992 a 1994, como se mostrou para você a proposta de Educação Física na Febem-SP?" (ANDRADE, 1997, p. 49).

Após análise, o autor identificou que o período analisado “foi marcado pela busca de práticas que auxiliassem a atuação dos professores, mas que não foram esclarecidas” (ANDRADE, 1997, p. 112). Dessa forma, entendemos que a Educação Física na Febem-SP não era planejada segundo um documento norteador; o autor ressalta que “as atividades propostas e desenvolvidas não melhoraram o atendimento e a situação dos adolescentes” (ANDRADE, 1997, p. 112).

Durante esses anos, a Educação Física na Febem-SP ficou em segundo plano, o esporte não era valorizado e aspirava-se por uma mudança pedagógica, porém não houve avanços. Entretanto, um dos entrevistados viu que, no período estudado, houve a oportunidade de se “desenvolver trabalhos conjuntos com a Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social e outras entidades, o que possibilitou a troca de informações e ampliação do trabalho” (ANDRADE, 1997, p. 109).

Foi criada, entre 1992 e 1994, na Febem-SP, a escola de treinamento, considerada a experiência com melhor resultado em termos de relação entre educador e educando: segundo o autor, “os professores responsáveis pela escola de futebol desenvolveram e seguiram um planejamento para a implantação e desenvolvimento de atividades, já que conheciam a realidade das Unidades Educacionais” (ANDRADE, 1997, p. 110). Assim, as aulas de Educação Física eram importantes para os educadores e para o interno, tendo em vista que eram momentos de nutrir uma boa relação entre educador e educando.

Para o adolescente, a Educação Física era tida como

[...] o momento em que parte do mundo da prisão desaparecia. A restrição a liberdade era lembrada a todo instante pelo espaço físico da Unidade Educacional (muros altos, janelas com grades e um pequeno pátio), mas nas aulas de Educação Física estas limitações deixavam de existir (ANDRADE, 1997, p. 111).

O autor ressalta que a Educação Física é uma prática pedagógica voltada para as necessidades e os interesses do grupo, não podendo ser usada como mera prestadora de serviços que atenda aos interesses políticos, e para a estruturação de uma nova proposta. Entende-se que será necessária a avaliação do resultado de experiências de antigos professores.

Podemos inferir que a Educação Física na Febem, de forma geral, é marcada por inúmeras reformulações nas políticas de atendimento aos jovens, passando a Educação Física a ter um caráter de ensino esportivo. Porém, a partir do Sinase, ela passa a ter suas práticas pedagógicas inerentes à socioeducação. Nessa perspectiva de compreensão da Educação Física, Mattos e Neira (2008, p. 31) afirmam que “[a] Educação Física promove a autonomia intelectual e moral, onde o aluno desenvolve crescimento próprio diante de ações realizadas pelo outro e ações realizadas por ele mesmo”.

Mello (1999)⁵ apresenta a capoeira na perspectiva histórico-cultural de Paulo Freire, fazendo um diálogo entre o esporte e a cultura com vistas à reflexão sobre o desenvolvimento da consciência dos adolescentes na Febem. Para alcançar seus objetivos, o autor propôs oito encontros abordando os aspectos motores e a análise e discussão de algumas músicas de capoeira. Após a análise dos dados obtidos o autor chegou a três pontos de conclusão:

1) Não foi possível constatar o desenvolvimento da consciência. Para que isso aconteça, é necessário a aplicação de um programa mais prolongado, onde a práxis dos alunos, ou seja, suas ações e reflexões, possam ser observadas. 2) Mesmo não constatando o desenvolvimento da consciência, esta pesquisa explicitou dois aspectos importantes relativos a essa questão e que poderão contribuir para futuros trabalhos, são eles: A dualidade e a opressão presente na consciência dos sujeitos. Estes aspectos inibem o desenvolvimento da consciência. 3) A viabilidade da utilização da capoeira, como recurso pedagógico, em trabalhos que visem o desenvolvimento da consciência. A partir da análise e discussão de letras de músicas, importantes temas relacionados à cidadania foram revelados, como: racismo, preconceito e educação (MELLO, 1999, Resumo).

Dessa forma, identificamos que o trabalho do autor contribuiu para avançarmos no diálogo sobre a socioeducação, uma vez que revela a capoeira como uma atividade que proporciona momentos de aprendizagem divertidos e estimula o socioeducando à reflexão. Entendemos que o processo de desenvolvimento da consciência é lento e depende de uma atitude comprometida diante da realidade, assim como da busca pelo conhecimento, que possibilita agir e refletir sobre o mundo.

⁵ As dissertações de Mello (1999) e Vilella (2002) foram produzidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e não estão disponíveis em sítio, constando apenas na página do repositório sobre educação não-escolar e juventude. Dessa forma, identificamos apenas os elementos que estavam contidos no resumo

Na tentativa de aprofundar e sanar lacunas dos estudos anteriores, Villela (2002) investigou a participação da Educação Física na formação de cidadania dos adolescentes em conflito com a lei, que estavam internados na Febem-SP (Núcleo Tatuapé).

A pesquisa de Villela (2002) objetivou compreender se a Educação Física tinha participação alienante ou não na formação dos adolescentes. Fica claro que a pesquisa fez levantamento documental do papel histórico da Educação Física no período de 1930 até 1990, além de entrevistas com professores, alunos, coordenadores a fim de analisar como a prática dessa disciplina se deu no ano de 2001.

Por fim, de acordo com Villela (2002), a Educação Física se revelou alienante e não formativa de cidadania. O autor sugere que sejam implementadas diretrizes (não especificadas pelo autor no resumo) que proponham a concepção do movimento humano consciente e que jogos cooperativos, teatro, dança e música façam parte do processo educacional, promovendo a participação daqueles que desejarem nessas atividades culturais.

A dissertação de Sanioto (2005, p. 12) procurou

[...] caracterizar e analisar a situação das Febem e implementar na unidade de Araraquara-SP propostas pedagógicas mais adequadas para a reinserção social dos adolescentes reclusos, propondo um programa de intervenção baseado na orientação da Ginástica Geral.

Para alcançar seu objetivo, o autor fez um estudo de caso por meio de análise dos relatos de experiência, feitos em forma de escrita livre e posteriormente codificados. Utilizou-se também das análises de observação participante do pesquisador.

Para Sanioto (2005), o programa tinha como pressuposto trabalhar valores humanos de convivência social, tendo como elemento mediador a cultura corporal. Ressalta-se que a vivência nesse contexto tem como objetivo colocar o adolescente em contato com a cultura corporal. Para tanto, o professor utiliza de seu planejamento para incluir conhecimentos necessários para o desenvolvimento e para o interesse do educando. Dessa forma, estabelece como meta:

[...] valorizar o saber e a individualidade de cada um, reconhecendo os conhecimentos que os alunos já possuem, promovendo e despertando

a criatividade, solucionando problemas, transformando ambientes, produzindo e elaborando produtos para sua comunidade, abandonando a posição de meros reprodutores do que foi aprendido (SANIOTO, 2005, p. 77).

Nesse sentido, as atividades relacionadas à Ginástica Geral, sob orientação pedagógica, são apropriadas no resgate da autoestima, o que faz parte do processo de recuperação do adolescente na Febem. Amparado em seus referenciais teóricos, o autor discute sobre o papel do professor:

[...] o professor assume um personagem ao aplicar as atividades físicas baseados nos exercícios de fácil execução – com graduação por faixa etária, evolução física e psíquica, dando ao aluno a liberdade para movimentar-se espontaneamente e da forma que desejar (SANIOTO, 1991, p. 69).

Sanioto (2005) identifica a relação entre educador e educando como um lugar onde o socioeducando tem a oportunidade de trabalhar sentimentos de segurança, amor, respeito e igualdade. Esses sentimentos auxiliam na formação humana dos adolescentes da Febem. Assim, o autor esclarece que "o educador aqui dá assistência e promove mecanismos facilitadores para que ocorra a aprendizagem. Neste caso, o conteúdo advém das próprias experiências culturais dos adolescentes" (SANIOTO, 2005, p. 62).

Na proposta de sua pesquisa, o autor coletou 200 depoimentos dos adolescentes sobre as aulas de ginástica, discriminando os relatos por categoria de análise. Na categoria de autoimagem, um dos adolescentes afirma que:

[é] melhor fazer exercícios do que usar drogas. A apresentação eu acho que vai ser uma grande oportunidade de provar que nós que estamos aqui não somos tudo o que a sociedade fala... Eles chegaram até a chorar de felicidade achando que nós tinha mente para fazer coisas ruins mas eles viram que nós também pensamos positivo e eles adoraram. Algumas pessoas se sentiram com medo só porque somos presos.... Demonstramos que não somos animais trancafiados, mas sim fomos os feras que representou no teatro e mostramos o nosso lado criativo que nós não crescemos só para roubar e matar mas também para criar. Deu um friozinho na barriga porque era a primeira vez que faço uma apresentação (SANIOTO, 2005, p. 105).

E ainda, no que diz respeito à valorização, consciência e metacognição, outro adolescente disse:

[e] vi o valor que a ginástica tem nas nossas vidas... E quanto às drogas fazem mal para gente. E as gorduras fazem muito mal para gente. Por causa das drogas, das gorduras nós podemos ter uma parada cardíaca e podemos perder muitas coisas do nosso organismo e podemos até morrer... Aprendi que este tal de baque faz muito mal para o nosso organismo... Aprendi que estas drogas acabam com os neurônios... Eu parei de fumar faz um mês e três dias. Eu não sabia que a maconha causasse tudo isto no corpo humano... O cigarro faz muito mal à saúde e eu pretendo nunca mais fumar... A bebida causa muitas doenças perigosas que pode levar até a morte. O álcool afeta o fígado. Por causa do álcool acontece muitos acidentes de trânsito. Muitas pessoas começam a beber porque as próprias famílias incentivam a beber... Muito obrigado professor por estar nos ajudando e estar ensinando para gente o que você sabe... esta aula ajuda bastante a gente tira o peso da mente viajar um pouco esquecer deste lugar por uns minutos e estes minutos é muito valioso para mim... Mas depois que a aula acaba volta o inferno tudo de novo (SANIOTO, 2005, p. 106).

Na categoria “desenvolvimento socioafetivo”, um adolescente revela em seu depoimento:

[p]rimeiramente, antes de escrever qualquer coisa quero que você saiba que este tempo que você não está vindo aqui na Febem está fazendo muita falta para nós internos... Gostei muito de ter participado desse seu trabalho no teatro municipal... Já fazia muito tempo que meus pais não via eu sorrindo, foi nesse dia que sorri e falei Pai te amo... gostei muito de irmos para UNIP fazer a apresentação de Ginástica Olímpica... A nova apresentação que fizemos foi super 10, nós aqui de dentro ‘menores’ gostamos muito, ficamos mais consciente do trabalho que estamos fazemos... O lado bom disso tudo é que além de sairmos para sociedade, conseguimos mostrar o lado bom que a Febem oferece para os internos (SANIOTO, 2005, p. 105).

No que tange à sociabilidade e expectativa de vida futura:

[I]logo fui abraçar meus pais e percebi que eles não estavam tristes, mas sim estava chorando de felicidade, por perceber que eu estava voltando a ser a mesma pessoa de antes... Com essa saída deu até mais força para eu ficar ainda mais com o bom comportamento para poder ter mais oportunidade para estar saindo novamente... como a sociedade fala, aqui dentro só tem ruim, por isso que, procurar colocar em nossas cabeças coisas boas, para podermos reverter está situação, procurar mostrar que muitos internos só precisam de uma ajuda para poder viver em sociedade dignamente... Eu mesmo tenho meu pai, minha mãe, minha família para me apoiar, para sair dessa vida, mas tem muitos internos que moram em favela que não tem família para apoiá-los nos mostrando esse lado bom da Ginástica, mostrando que nós não só queimamos colchão, mas sabemos fazer

muitas coisas boas à sociedade vai dar nova chance para nós, poderemos mostrar o nosso lado bom (SANIOTO, 2005, p. 105).

Finalmente, sobre o desenvolvimento motor:

[c]omo sempre ajuda muito o nosso corpo... Eu aprendi o quanto o coração é importante para nós... O que a gente tem que fazer no dia a dia é exercícios que eles ajudam muito o corpo... aprendemos a fazer massagem, aprendemos o quanto é importante... Se massageamos também e fez muito bem para o nosso corpo... Esta aula ajudou destravar o nosso corpo como sempre... E esta aula também nos ensina a praticar os exercícios e a fazer também massagem etc. (SANIOTO, 2005, p. 106).

Destaca-se o fato de o autor relatar que, no início, os adolescentes escreviam frases curtas, pouco expressivas, e com muita insistência do pesquisador. Com o tempo, após a vivência nas aulas, foi se tornando um hábito se expressar, o que resultou nos relatos citados.

Em linhas gerais, para o autor supracitado, os conteúdos e conhecimentos devem ser diretivos, assegurando o ensino contextualizado que favoreça as vivências e proporcione uma releitura e ressignificação da conduta do adolescente frente à sociedade. O professor de Educação Física, enquanto mediador de conhecimento, deve incluir em seu planejamento conhecimento e interesse do socioeducando, reconhecendo que é possível engajar os alunos na organização de práticas pedagógicas. Diante desse contexto, o autor sinaliza que seja feita a implementação de práticas mais colaborativas para os ambientes que atendam adolescentes em conflito com a lei.

Nesse sentido, entendemos que um planejamento adequado à realidade da socioeducação e uma prática de atividades colaborativas permitem aos socioeducandos momentos de socialização e proximidade com o professor e com os outros. Temos consciência de que nenhum método ou técnica será capaz de abraçar todos os adolescentes e sanar suas necessidades, entretanto, deve-se pensar em uma proposta que atenda a um grupo maior, respeitando suas individualidades.

A pesquisa de Conceição (2012) apresenta uma discussão sobre a prática social do lazer e sua relação com os adolescentes privados de liberdade da Fundação Casa. Destaca as práticas sociais relacionadas aos direitos expressos nos artigos 53 e 59 do ECA, que são os direitos à educação, cultura, esporte e lazer.

O autor preocupa-se em apontar objetivos que possibilitam a compreensão do processo educativo decorrente da prática social do lazer, como descrever as práticas sociais relacionadas ao lazer daqueles que se encontram em privação de liberdade; identificar e descrever como adolescentes aprendem por meio das vivências de lazer; identificar a compreensão dos adolescentes sobre o cumprimento de sanção. Tudo isso por meio de propostas que possam proporcionar processos educativos.

Conceição (2012) classifica sua pesquisa como qualitativa e descritiva compreendendo que esse processo implica contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação estudada. Os dados coletados são principalmente descritivos, permitindo que sua análise siga um processo indutivo onde o conhecimento é fundamentado na experiência. O autor utilizou, para a coleta dos dados, análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas com cinco alunos e registros de imagens. Para a construção dos resultados, utilizou a análise de conteúdo destacando três temas centrais: concepção de lazer, atividades de lazer e processos educativos.

Como resultado das entrevistas, os adolescentes descrevem o tema “lazer” relacionado ao prazer e à autonomia, realizado no momento em que tem vontade e da maneira que gosta, podendo parar essa atividade de lazer sem ter que pedir permissão. Um dos adolescentes aponta que: “(...) tem que ter uns curso a, uma capoeira, um lazer, jogar um basquete, uma bola, um dominó, um ping-pong, tudo isso faz parte do lazer no meu ponto de vista, a pintura também, isso daí tudo pra mim é uma forma de lazer” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 98).

O autor ressalta que a maneira como os adolescentes enxergam o lazer também está relacionada às limitações que a instituição apresenta no que diz respeito às atividades propostas e materiais disponíveis. Dessa forma, inferimos que a falta de oferta de atividades e materiais adequados não permite que o adolescente em unidade de internação possa vivenciar novas experiências. Esse adolescente já vive em situação de isolamento e convívio social e a instituição responsável por ele deve assegurar a garantia de direitos apresentados no Sinase e no ECA, como o esporte, o lazer e as atividades pedagógicas.

Domingos (2014) propõe subsidiar fundamentações teóricas para as práticas educativas voltadas a adolescentes privados de liberdade. Para tanto, realiza uma revisão bibliográfica entre os anos de 2006 a 2012 e análise documental das diretrizes estabelecidas no estado de São Paulo com foco na Educação Física e Esporte no

sistema socioeducativo e faz um breve resumo das dissertações a respeito do tema publicada nos anos anteriores.

A autora argumenta que sua pesquisa

[...] traz, de maneira criteriosa, algumas abordagens pedagógicas da Educação Física na perspectiva de se vincular a outras dimensões da vida do e da adolescente de forma a colaborar efetivamente para a elaboração e efetivação do plano individual de atendimento (DOMINGOS, 2014, p. 13).

Nesse sentido, foram examinadas as possibilidades de intervenção do professor de Educação Física por meio da análise das tendências pedagógicas e das principais abordagens da Educação Física para cada uma das modalidades de privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade).

Nessa perspectiva, tendo em vista que toda ação educativa necessita de uma fundamentação baseada em uma concepção teórica, a autora sugere três abordagens que julga contribuir para a Educação Física no universo das medidas socioeducativas. Aponta-se a 1) “saúde renovada” para os adolescentes da internação provisória, que, na visão da autora, contribui para um estilo de vida saudável, a 2) “crítica emancipatória para a semiliberdade”, pois considera o conhecimento, a história e a bagagem cultural que o adolescente carrega, e, finalmente, a 3) “educação pelo esporte para a internação”, entendendo que o esporte educacional possibilita o desenvolvimento de competências, capacidades, atitudes, comportamentos e valores, além de contribuir para a dimensão social na medida socioeducativa.

Dessa forma, a autora sugere que o profissional de Educação Física que atua na socioeducação “[...] compreenda que toda ação educativa para ser, de fato, efetivada, deverá ter intencionalidade. Assim, para criar momentos de aprendizagem, vamos partir da premissa de que o Esporte é um meio para educação” (DOMINGOS, 2014, p. 69). Verificamos que Domingos (2014) preza, além do desenvolvimento motor do adolescente, pela premissa de que o adolescente, por meio da contextualização da proposta pedagógica, possa ser capaz de socializar e reconhecer quais os valores se baseiam nas práticas sociais.

No que tange às pesquisas realizadas sobre o tema, a autora menciona que:

[d]evido ao reduzido número de trabalhos encontrados que articulam a relação do Esporte e da Educação Física com adolescentes em

conflito com a lei, privados de liberdade, [c]onsidera-se que é necessário avançar no desenvolvimento de mais estudos e no acesso à metodologia que contemple a dimensão socioeducativa (DOMINGOS, 2014, p. 13).

Em suma, a pesquisa do autor demonstra ser mais uma tentativa de uma crítica feita anteriormente por outros autores aqui relacionados e que motivou a realização das dissertações

Essa mesma perspectiva é compartilhada por Souza (2018), que reforça a necessidade de investimento em pesquisas voltadas para o espaço de privação de liberdade, “uma vez que a Educação Física, nesse cenário, fica relegada às práticas cotidianas e institucionais” (SOUZA, 2018, p. 39). Sua pesquisa busca contribuir com a área voltando-se para a Educação Física institucional (não escolar), tendo como objetivos:

[...] caracterizar a proposta pedagógica da Educação Física da Instituição, identificar e analisar as práticas educativas; analisar as dificuldades institucionais para a efetivação da Educação Física não escolar na CASA; compreender como os jovens vivenciam as práticas educativas no dia a dia da Instituição (SOUZA, 2018, p. 20).

Ressaltamos que o Governo de São Paulo mudou o nome de Fundação para o Bem-Estar do Menor (Febem) para Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Casa), adaptando a política de atendimento ao que prevê o ECA e o Sinase, reestruturando o conceito pedagógico, promovendo a capacitação dos funcionários e estabelecendo o Plano Individual de Atendimento (PIA) em todas as unidades.

A autora se apoia na abordagem qualitativa com a percepção de que esta preocupa-se em compreender fenômenos sociais em determinados contextos e grupos. Utilizou-se, então, de observações participantes e rodas de conversa com 12 jovens, além de registros de diários de campo como instrumentos de pesquisa. Enquanto recurso metodológico, foi aplicada a pesquisa participante, a qual, segundo Brandão (2006, p. 23) citado por Souza (2018), busca “construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber”.

A dissertação de Souza (2018) aponta que muitos trabalhos são produzidos a respeito das práticas de Educação Física Escolar, como: Bracht (1999; 2003),

Castellani Filho (1988), Daolio (2010; 2013), Góis Júnior (2000; 2003), Neira (2014), Neira e Nunes (2009; 2014; 2016), Nunes (2006), Soares (2003; 2004; 2008) e Taborda de Oliveira (1998; 2003; 2004). Entretanto, não há esse mesmo empenho para produções que versem sobre o espaço de privação de liberdade.

Inicialmente, percebemos que a autora faz uma crítica à disciplina sobre o corpo do adolescente na Fundação Casa, apontando que “diferentes discursos vêm produzindo um corpo cada vez mais disputado pelas relações de poder e saber, originadas na sociedade moderna e que atravessam o contexto contemporâneo, elevando o índice de encarceramento juvenil” (SOUZA, 2018, p. 50). Percebe-se que dentro da instituição de privação de liberdade o corpo do jovem é marcado por um contexto que vigia, controla e pelo diálogo que ali se estabelece.

Verificamos que a autora faz um relato detalhado das atividades desenvolvidas e observadas por ela na Educação Física não-escolar na Fundação Casa; aponta o despreparo do educador para atuar na medida socioeducativa de internação, pois nenhum curso de graduação prepara o professor para atuar em espaços privados de liberdade, muito menos desenvolve a capacidade de adaptação aos desafios que a própria instituição impõe.

Na pesquisa supracitada, como nas outras sobre a Febem, percebe-se um grande apelo ao esporte tradicional (transmissão de valores), empregado, nesse contexto, como “válvula de escape” e até com um viés funcionalista, que, segundo Souza (2018, p. 154), é “utilizado como meio para se chegar à determinada expectativa: forjar sujeitos regrados, disciplinados, solidários e sociáveis, modernos e autogovernáveis”. A partir da década de 80, as pedagogias críticas, que propõem a Educação Física voltada à prática social tendo como pressuposto a integração do aluno à cultura corporal de movimento, entram no contexto da Febem fugindo da proposta inicial dessa instituição.

A última dissertação visitada foi a de Müller (2019), que buscou compreender como a Educação Física Escolar está posicionada política e pedagogicamente no contexto da socioeducação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (Fase/RS).

Apontou-se como objetivos específicos:

a) Descrever a função social do componente curricular EFI no contexto da Socioeducação; b) Interpretar os aspectos simbólicos compartilhados pelos sujeitos envolvidos com o componente curricular EFI; c) Identificar os aspectos particulares do processo de escolarização promovido na Socioeducação na cultura pesquisada (MÜLLER, 2019, p. 18).

De forma a dar conta desses objetivos, a autora optou pela pesquisa qualitativa etnográfica crítica, tendo como principais instrumentos de observação participante os diários de campo, os diálogos e a análise de documentos. Para tanto, as ideias de Paulo Freire embasaram seu referencial teórico.

Como resultado da pesquisa, Müller (2019) apresenta a unidade temática nomeada “a educação física marginal(izada)” dividida em duas categorias: “opressão/dominação” e “desumanização”. Sobre a opressão/dominação, a autora relata que o adestramento e a disciplina se apresentam de forma atuante na instituição pesquisada. Revela, ainda, que o serviço ali prestado está voltado para a punição e para o julgamento.

Para Müller (2019), existem profissionais que resistem a essa visão e propõem uma socioeducação mais humanizadora, entretanto, alega que eles são sufocados, oprimidos e intimidados. A autora traz um trecho do diário de campo composto por uma situação ocorrida durante a aula de Educação Física:

[...] os adolescentes não desceram para a quadra no horário combinado, que era às 9h15. A diretora da escola desce e foi até o PEFI para saber o motivo do atraso, e pedir que o professor os chamasse. O PEFI respondeu dizendo que já havia chamado por duas vezes e que estava aguardando. Após meia hora de atraso, os adolescentes começam a descer e se dão conta de que não estão todos juntos como de costume. Inicia-se uma agitação por parte dos adolescentes. Um dos adolescentes diz: ‘o ‘SEU’ chegou aqui ontem e já quer mudar tudo assim não dá pra jogar nada’. A diretora, que ainda permanecia no pátio, olha para o professor e cobra uma atitude mais propositiva dele dizendo: ‘assim não dá, tu precisas propor coisas mais interessantes’. A mudança na rotina e na organização mexeu muito com os adolescentes, deixando uma grande tensão no ar. Parece que a diretora ficou preocupada com o que os ASE pensariam daquela agitação e ao que tudo indica, ela não gosta de trazer ‘problemas’ para eles (MÜLLER, 2019, p. 129).

A partir desse trecho, podemos identificar a presença da dominação e da opressão por parte da gestão, que não compartilha da ação dialógica. Essa postura causa mal-estar tanto nos professores quanto no socioeducando, porém, é necessário

superar esses obstáculos e acreditar que é possível uma socioeducação que liberta e que emancipa. Para isso, o professor deve ser ativo nesse processo crítico, buscando práticas que ensinam sobre justiça social.

A respeito da segunda categoria, “desumanização”, a autora narra que “[a] desumanização, político e pedagógica, que encontramos nesses locais vai contra a lógica humanizadora do ser inacabado e que pode e deve ser mais, no mundo e com o mundo, e não apenas sujeitos objetos desse mundo” (MÜLLER, 2019, p. 131). Sendo assim, a Educação Física, componente dessa cultura, também vem sendo impedida de fazer mais.

A escola no contexto socioeducativo deve assumir a função de socializar, de instruir e de educar, pois a privação de liberdade, juntamente com o ambiente insalubre, com a estrutura física precária, com a ausência do diálogo e da presença educativa por si só já constitui um processo de desumanização. Diante disso, constatamos que essas condições já são suficientes para que a Educação Física não seja desenvolvida de forma humanizada.

Como apresentado até aqui, a Educação Física abordada em publicações acerca das medidas de internação se mostra de duas formas: como parte da rede de atendimento que compõe a comunidade socioeducativa e também aparece na escola, isto é, a Educação Física Escolar e a não escolar. Vale ressaltar que apenas duas pesquisas abordaram a Educação Física Escolar e que não foram encontradas pesquisas locais que façam a constatação dessa disciplina na socioeducação do Distrito Federal. O diálogo parece muito próximo quanto ao esforço em encontrar referencial teórico que aborde essa temática quando Müller (2019, p. 35) usa o termo “a não Educação Física na socioeducação”, fazendo referência a sua ausência e a aquilo que não foi encontrado pela autora.

Com base nestas elucidações, depreendemos que no DF o componente curricular de Educação Física na medida socioeducativa de internação está garantido por meio das legislações vigentes analisadas neste capítulo, assim como no Currículo em Movimento, diretrizes que versam sobre a socioeducação sob os mesmos princípios dos outros estados brasileiros.

CONCLUSÃO

Compreendemos que não cabe aqui uma conclusão, mas sim reflexões que possam estimular novos questionamentos sobre a Educação Física Escolar na socioeducação. O objetivo geral que conduziu esta pesquisa foi o de compreender a inserção da Educação Física Escolar na medida socioeducativa de internação do Distrito Federal. Para tanto, buscamos apresentar os aspectos legais que versam sobre o tema e entender os pressupostos que relacionam a Educação Física Escolar no contexto socioeducativo de internação do Distrito Federal. Diante dos objetivos e da busca por informações que pudessem responder à questão central deste estudo – como tem se constituído a Educação Física Escolar na socioeducação do Distrito Federal? – foram encontradas, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, um conjunto de informações passíveis de serem compreendidas como “primeiras aproximações”.

Inicialmente, buscou-se apresentar o cenário da historicidade da institucionalização da criança e do adolescente com vistas à socioeducação. De maneira geral, a história do adolescente em conflito com a lei no Brasil é marcada por diversas privações e dificuldades. Apesar disso, no decorrer do tempo, ocorreu um amadurecimento no tratamento oferecido à criança e ao adolescente, sobretudo com o advento da carta cidadã, de 1988, e do ECA, de 1990. Entidades foram criadas para amparar e proteger crianças e adolescentes com a intenção de erradicar o abandono e a criminalidade. Contudo, isso não foi suficiente para superar o problema da criminalidade.

Entre os séculos XVI e XIX, as crianças eram disciplinadas e atendidas pelos jesuítas em um modelo que as moldava de acordo com os padrões esperados pela sociedade. Instituições como as Câmaras Municipais mantiveram a Santa Casa da Misericórdia, que acolhia as crianças abandonadas e lhes ofereciam educação. Essa mesma instituição, preocupada com a morte de crianças abandonadas em lugares públicos, implementou a roda dos expostos para salvar a vida dos bebês que foram concebidos, entre outros motivos, fora do casamento estabelecidos em um modelo cristão.

Chegada à década de 1830, o Código Criminal do Império do Brasil determinou que os menores de 14 anos que cometessem crimes deveriam ser acolhidos em casa correcional. Adiante, no ano de 1890, o Código Penal permitiu que os juízes

determinassem o período de sanção para os menores de 14 anos que, conscientemente cometessem crime. A principal estratégia no século XIX era regenerar e preservar crianças e adolescentes que ameaçavam a ordem pública.

Avançando no retrospecto histórico, demonstramos que o governo de Getúlio Vargas priorizou o fortalecimento da política de assistencialismo, por meio da criação de um órgão destinado ao menor e à criança, o SAM, que, por sua vez, garantia o acesso à educação ou à reforma. Entretanto, devido à corrupção, o SAM passou a ser visto como um lugar de ameaça às crianças pobres, mas, mesmo diante desse cenário, foi-lhe atribuída a responsabilidade de orientar e fiscalizar as entidades que recebiam recursos do Estado.

Identificamos que, na tentativa de prevenir o crescente número de menores vulneráveis ao consumo de drogas, foi criada a Funabem. As ações assistencialistas da Funabem aparecem como um dispositivo disciplinar com a finalidade de colocar essas crianças e esses adolescentes sob o controle repressivo do Estado.

A posteriori, o Novo Código de Menores estabeleceu um novo termo, “menor em situação irregular”, que se refere ao indivíduo com idade abaixo de 18 anos que se encontrava abandonado, vítima de maus-tratos, em perigo moral, desassistido juridicamente, com desvio de conduta e, ainda, autor da infração penal. Inferimos que a maior fragilidade desse Código era a falta de bom senso do legislador ao colocar, na mesma categoria, o menor infrator e aquele que de fato era vítima da pobreza, do abandono, dos maus-tratos. Para o Novo Código, todos os envolvidos nesse cenário estariam em situação irregular, sendo tratados da mesma maneira. Esse documento é produto de uma época culturalmente autoritária, que não se preocupava em compreender e entender o adolescente, mas apenas fornecer soluções paliativas, tendo como objetivo manter a ordem social e tirar esses jovens da rua.

Como apresentamos neste trabalho, foi a partir da CF, de 1988, que os direitos de cidadania para crianças e adolescentes foram reivindicados. A Constituição reconhece que a família é responsável pela formação de uma sociedade saudável e exerce o papel fundamental na estruturação do caráter e orientação dos indivíduos. Outro elemento que deve ser considerado é que, na CF, foi atribuído não só ao Estado, mas também à sociedade, a responsabilidade pela proteção dos direitos das crianças e adolescentes, além de ter sido introduzida a doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente partindo do princípio de que esses são indivíduos em desenvolvimento e são vulneráveis, necessitando de proteção.

Mostramos que o ECA trouxe mudanças consideráveis na forma de ver, compreender e atender demandas que versam sobre infância e juventude. Ratificou a garantia de direitos fundamentais da criança e do adolescente e, a partir dele, surgiu a nomenclatura “medidas socioeducativas” para denominar as sanções aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei e as medidas de proteção para a criança e o adolescente em vulnerabilidade, diferenciando-os daqueles que cometem ato infracional.

O ECA é a base para a construção de políticas públicas para crianças e adolescentes. Porém, para garantir os direitos a esse público, é essencial a real aplicabilidade da lei. Apesar dos avanços obtidos com o ECA, a implementação das medidas socioeducativas ainda contém uma fragilidade por integrar práticas correccionais e repressivas, sendo necessária uma mudança que assegure as conquistas do estado democrático de direito no que tange o sistema de administração da justiça juvenil.

A fim de sistematizar e organizar as entidades de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, surge o Sinase. Na busca de uma efetiva reabilitação e reinserção de tais jovens na sociedade, o Sinase propôs uma ação educativa de atendimento aos jovens que cometem atos infracionais, preferencialmente, levando em consideração os princípios da brevidade e da excepcionalidade. Entendemos que ele procura articular os três níveis de governo para obter o melhor atendimento socioeducativo ao adolescente. Vimos que o Sinase faz uma previsão da forma política de se elaborar diretrizes pedagógicas e ainda dispõe sobre os aspectos arquitetônicos dos espaços físicos das instalações onde ficarão os adolescentes que cometerem atos infracionais, determinando a infraestrutura adequada e buscando preservar os direitos dos jovens.

Fica compreendido que o Sinase promove a articulação do processo de escolarização formal propondo ações pedagógicas e criando condições normativas para que os entes da federação se envolvam de maneira intersetorial nas questões relacionadas aos adolescentes em conflito com a lei. As medidas socioeducativas devem ter natureza pedagógica tendo em vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos. No entanto, o que se observa na prática é que as medidas socioeducativas ainda refletem um teor sancionatório, por responsabilizar judicialmente os adolescentes e por estabelecer restrições legais.

Constatamos que o DF avançou no que se refere à socioeducação. Instituições como Funabem, Cetram, Cajé, Cesami, Unire, Ciap, entre outras, foram criadas para atender o adolescente em conflito com a lei que estiverem cumprindo medida socioeducativa. Após o ECA, foi constituída uma comissão para elaborar uma proposta que fosse de encontro com o estabelecido pela lei, resultando no Plano de Intervenção e criação do Cajé em 1994. Essa instituição foi marcada por rebeliões e mortes, uma vez que não adotava um modelo pedagógico. No DF, vimos ainda que padres católicos assumiram a administração do Cajé e do Cesami por meio de convênio; mais adiante, a gestão passou para a Seas e, por fim, à SECriança, que teve o nome alterado para Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal, e assim permanece até hoje. Verificamos que na gestão dessa última Secretaria foi firmado um termo de cooperação que viabilizou a garantia de escolarização dentro das unidades de internação do DF. O DF lançou também o Pdase, que superou o caráter filantrópico do atendimento socioeducativo e objetivou uma educação para a autonomia, a fim de auxiliar o adolescente a lidar com as suas emoções e desenvolver a capacidade de dialogar.

Nesse sentido, o DF movimentou-se ainda mais em direção à socioeducação quando elaborou o Projeto Político-Pedagógico das Medidas Socioeducativas de Meio Aberto, Semiliberdade e Internação e as Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação, que foram elaboradas pela SEEDF. Nessa última, observa-se a preocupação em garantir a escolarização na socioeducação fazendo a indicação do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) como orientador do trabalho pedagógico das escolas das unidades.

Com o objetivo de entender como se configura a Educação Física na socioeducação do DF, optamos por apresentar, no segundo capítulo, os achados sobre a temática com base em uma revisão bibliográfica. Apontamos o conceito de Pedagogia da Presença (COSTA, 1991), por entendermos que a presença educativa cria um vínculo entre o educador e o socioeducando num processo motivador, que é resultado de uma ação pedagógica diretiva. Dessa forma, tendo como pressuposto que as práticas educativas transitam nas unidades de internação e que, dentre elas, há o componente curricular de Educação Física, compreendemos que essa disciplina deve se fundamentar na Pedagogia da Presença, por ser um componente que possibilita o encontro do ser individual com o sujeito social, gerando confiança e

aproximação entre o educador e o socioeducando, o que favorece na construção do projeto de vida do adolescente em conflito com a lei.

Ainda sobre a Educação Física, abordamos as normativas internacionais, nacionais, além das normativas do próprio DF, que sustentam a tese de que existe esse componente curricular na socioeducação. Observamos que, em linhas gerais, esses documentos se desdobram com uma perspectiva de proteger e garantir à criança e ao adolescente educação, lazer e esporte partindo do pressuposto de que esses sujeitos, por serem imaturos física e mentalmente, precisam ser bem assistidos.

No DF, portanto, há documentos como o PPP das medidas socioeducativas-internação e as Diretrizes Pedagógicas que abrangem, de maneira geral, os componentes curriculares. Porém, detectamos que somente no Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014) aborda os conteúdos da Educação Física Escolar, entretanto, não especificamente para o contexto socioeducativo. Contudo, o Currículo em Movimento se apresenta como um potencializador da inserção da Educação Física Escolar na socioeducação por ser um documento norteador da prática pedagógica flexível a diversas realidades.

A fim de encontrar sustentação teórica para nosso problema de pesquisa, recorreremos às dissertações em âmbito nacional que abordavam temas convergentes. Na busca para encontrar trabalhos acadêmicos sobre a Educação Física na socioeducação, encontramos 10 dissertações e, ao estreitarmos a pesquisa para a Educação Física Escolar nas medidas socioeducativas de internação, o resultado foi de duas dissertações. Dos achados, evidenciamos que os estudos foram motivados por profissionais que se inquietaram com a prática e com a ausência de estudos que pudessem orientar a prática.

A produção intelectual sobre a Educação Física tem aumentado significativamente nos últimos anos com obras de caráter histórico, biográfico, manuais de orientação, livros, artigos, entre outros. Entretanto, o mesmo crescimento não foi constatado em nossa pesquisa quando buscamos pela Educação Física Escolar na socioeducação. A dimensão cultural do esporte e a cultura corporal que encontramos na legislação podem ser orientadores para a formulação de planos pedagógicos específicos para a socioeducação, assim como os conteúdos do Currículo em Movimento, o que mais uma vez justifica a presença da Educação Física no contexto socioeducativo.

Nesse sentido, percebemos que, mesmo com o auxílio do Currículo em Movimento do DF, é necessária uma fundamentação da Educação Física Escolar na socioeducação mais aprofundada e mais voltada às necessidades do contexto que atende, o adolescente com restrição de liberdade. Nesta pesquisa, buscamos nos atentar para os detalhes dessa realidade e lembramos que a unidade de internação possui um espaço físico com cercas e muros altos, janelas com grades, isto é, uma visão restringida do mundo, regida por mecanismos de dominação, opressão dos corpos, onde o adolescente é constantemente vigiado, passando a maior parte de seu tempo dentro de seus quartos. Esse cenário lembra mais prisões comuns do que efetivamente um espaço pedagógico.

Salientamos que a Educação Física Escolar com vistas a desenvolver uma educação que emancipa deve ser compreendida como uma prática pedagógica voltada para as necessidades e os interesses do socioeducando, por meio de estratégias que possibilitem a aproximação da realidade, da cultura e do histórico de vida do adolescente. Dessa forma, espera-se caminhar em direção à humanização, ao engajamento e à esperança do jovem, lembrando-se sempre de que existem formas diferentes dos seres humanos partirem do que são para o que querem ser.

Além do compromisso com o desenvolvimento epistêmico da Educação Física brasileira e com a socioeducação, esta pesquisa pode contribuir para novas análises sobre a Educação Física na medida socioeducativa de internação do DF, afinal, o que temos aqui são primeiros apontamentos do que tem se pesquisado sobre o tema. Desse modo, sugerimos estudos que discutam a relação da Educação Física Escolar em espaços de privação de liberdade para além do componente curricular, uma vez que na socioeducação a Educação Física pode ser o veículo condutor da reintegração social do adolescente em conflito com a lei.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo. Pereira. **Educação Física na Fundação do Bem-Estar do Menor-FebemSP: uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo os discursos dos professores.** 1997. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense, 1983.
- BARROSO, Luís Roberto. **Temas de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: Renovar, 2011.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Espírito Santo, n. XIX, p. 69-88, ago. 1999.
- BRACHT, Valter. **A Educação Física e Aprendizagem Social.** Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. *In*: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas-SP: Autores Associados; Rio de Janeiro-RJ: PROSUL, 2003. p. 13-29.
- BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280>. Acesso em: 7 set. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha.** Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conanda, 1993 a 2004:** Resolução de nº 46 de 29 de outubro de 1996. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº160, de 18 de novembro de 2013.** Aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 19 nov. 2013. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1556.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, [...]. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830.** Dispõe sobre o código criminal do império do Brasil. Carta da Lei, Rio de Janeiro, RJ, 16, dez., 1831.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**. Brasília, 2016.

CASSANDRE, Andressa Cristina; PIRES, Gabriel Lino de Paula. A eficácia das medidas socioeducativas aplicadas ao adolescente infrator. **Intertermas**, São Paulo, v. 17, n.17, p. 1-57, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas-SP: Papirus, 1988.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLE, Michael; COLE, Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONCEIÇÃO, Willan Lazaretti da. **Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?** 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, Governo do Brasil, 1991.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DEL-CAMPO, Eduardo Roberto Alcântara; OLIVEIRA, Thales Cezar de. **Estatuto da Criança e Adolescente: séries leituras jurídicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 2012.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas: Escolarização na Socioeducação**. Brasília: GDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal**: PDASE. Brasília: GDF, 2016. Disponível em: <http://www.crianca.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Plano-Decenal-de-Atendimento-Socioeducativo-do-DF.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta nº 08, de 16 de abril de 2013**. Dispõe sobre a lotação dos profissionais da educação e a escrituração escolar dos alunos que atuam nos Núcleos de Ensino que funcionam nas Unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar do Distrito Federal. Brasília, 18 abr. 2013. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74070/Portaria_Conjunta_8_16_04_2013.html. Acesso em: 21 mar. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal**: Internação. Brasília: GDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado e Educação do. Diretrizes Pedagógicas: Escolarização na Socioeducação**. Brasília: GDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013**. Dispõe sobre a cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal (SECriança) para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação estrita, semiliberdade, de liberdade assistida, de prestação de serviço à comunidade e ainda aos adolescentes autores de atos infracionais em internação cautelar e aos atendidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) da Secretaria de Estado da Criança. Brasília, 13 maio 2013. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=2013/05_Maio/DODF%20096%2013-05-2013&arquivo=DODF%20096%2013-05-2013%20SECAO3.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

DOMINGOS, Rosângela da Silva. **Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa**: orientações para a profissionais da Educação Física. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas públicas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓIS JUNIOR, Edvaldo. **O século da higiene: uma história dos intelectuais da saúde (Brasil, século XX)**. 2003. 303f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

GÓIS JUNIOR, Edvaldo. **Os higienistas e a educação física: a história de seus ideais**. 2000. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Ação socioeducativa: desafios e tensões da teoria e da prática. *In*: LIBERATI, Wilson Donizeti. **Gestão da política de direitos do adolescente em conflito com a lei**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2012. p. 115-150.

JIMENEZ, Luciene *et al.* Significados da nova lei do Sinase no sistema socioeducativo referências. **Revista Brasileira-Adolescência e Conflitualidade**. São Paulo, n. 6, p. 1-18, 2012.

KUHN, Thomas. **Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIMA, Agnaldo Soares. **Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo: uma abordagem crítica para apoiar a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais**. Brasília: Ministério Público do Paraná, 2014.

LIMA, Augusto Normanha. O Método da Pesquisa Qualitativa do Fenômeno Situado. Uma criação do educador brasileiro Joel Martins, seguida pela Professora Maria Aparecida Vigiani Bicudo. As análises: Idiográfica e Nomotética. **Atas – Investigação Qualitativa em Educação**, Porto Portugal, v. 1, p. 534- 540, 2016.

MACULAN, Benildes Coura Moreira dos Santos. **Taxonomia facetada navegacional: construção a partir de uma matriz categorial para trabalhos**

acadêmicos. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2011.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 2017.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In*: FREITAS, M. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 51-76.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS, Mauro. Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2008.

MELLO, André da Silva. **Capoeira para adolescentes internos na Febem: um estudo sobre a consciência**. 1999. 152f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MÜLLER, Karine de Almeida. **“O meu pouco, é muito aqui”! A Educação Física escolar na socioeducação**. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) –Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; OLIVA, Olga Brigitte.; ARRAES, Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo; SOUZA, Luana Alves. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Convenção internacional sobre os direitos da criança**: adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Nova Iorque, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em :02 de maio de 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil**: princípios orientadores de Riad, adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução A/CONF. 157/24 (Parte I) de 14 de dezembro de 1990. ONU, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/principios-das-nacoes-unidas-para-a-prevencao-da-delinquencia-juvenil-principios-orientadores-de-riad.html>. Acesso em: 26 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade**: regras de Tóquio, adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/110, de 14 de dezembro de 1990. Tóquio: ONU, 1989. Disponível em: http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/RegrNacUnidElaborMedNPrivativLib_Toqui.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

PADOVANI, Andréia Sandoval. **Vozes aprisionadas**: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de atos infracionais. 2013. 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

PINTOS, Ana Elenara; PEREIRA, Claudia Catarino; SALVADOR, Evilásio Silva; ATHAYDE, Pedro Avalone. O direito ao esporte e ao lazer no contexto da política. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 38-52, jan./abr. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIZZINI, Irene. **Com anos de luta por uma nova legislação para a infância**. Brasília: INESC, 1993.

RIZZINI, Irene. **O século Perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Cortez, 2018.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A infância sem disfarces: uma leitura histórica. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-30.

SANIOTO, Henrique. **Contribuindo para a formação humana dos adolescentes da Febem por meio da ginástica geral**. 2005. 198f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2005.

SANTOS, Adriana Caetana dos. **Lei do Sinase, direitos sociais e políticas públicas**: pela consolidação sócio pedagógica da medida socioeducativa de privação de liberdade. João Pessoa: Publicação Direito, 2014.

SARAIVA, João Batista Costa. O Sinase agora é Lei. Ministério Público do Paraná- Programa novas Alianças. **Novas Alianças**, Paraná, v. 11, p. 1- 4, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de Monografia de Base. **Educação Brasileira, revista do conselho de reitores das universidades brasileiras**. Campinas, v. 13, n. 27, p. 159-168, jul/dez. 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/64865824/Concepcao-de-Dissertacao-Monografia-deBase-Saviani>. Acesso em: 06 maio, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SILVA, Cláudio Augusto Vieira da (coord.). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**: marcos normativos nacionais e internacionais. Brasília: Universidade de Brasília, CEAG, 2016.

SILVA, Cláudio Augusto Vieira da. **Políticas públicas e direitos da criança e do adolescente**. 2014. Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação) – Escola Nacional de Socioeducação, Brasília, 2014. http://www.ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/Especializa%C3%A7%C3%A3o/Eixo_1_-_M%C3%B3dulo_1_-_Parte_1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVEIRA, Darlene de Moraes. **O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do adolescente-Florianópolis**: cultura política e democracia. 2004. 203f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SOARES, Carmem Lucia. Do corpo, da educação física e das muitas histórias. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 125-147, set/dez. 2003.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmem Lucia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. *In*: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo José. (orgs). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 75-86.

SOUZA, Carolina Maciel. **Educação física na medida socioeducativa de internação**: um estudo sobre práticas educativas e mecanismos de resistência. 2018. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SPOSATO, Karina Batista; COSTA, Cândida. **Instrumentos Legais e Normativos do SINASE: Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: UnB, 2015.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? *In*: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados; Rio de Janeiro-RJ: PROSUL, 2003, p. 155-177.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 2, p. 119–135, jun./jul. 1998.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias Abandonadas: assistência à criança de camadas populares do Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX**. Campinas: Papyrus, 1999.

VILLELA, Dilson Correia. **Febem - Educação física, desigualdade social e cidadania**. 2002. 207f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação**. Campinas: Papyrus, 1997.