

■ Arte para ressignificar a vida: aulas de Arte no contexto socioeducativo de internação do Distrito Federal

Art to give new meaning to life: art classes in the socio-educational context of internment in the Federal District

 Liz Sousa Castellar Monforte *
Luiz Nolasco de Rezende Júnior **
Márcia Ester de Souza Puglia Lima ***
Rita Patta Rache ****

Recebido em: 22 jul. 2021
Aprovado em: 6 maio 2021

Resumo: A promoção de aulas de Arte em um contexto árido como o existente na realidade socioeducativa de internação pode, para alguns, ser contraproducente e até mesmo incoerente, mas para um jovem inserido nesse contexto trata-se de um momento de revitalização sobre significados perdidos. Este artigo procura discutir teoricamente possibilidades de ressignificação de vida desses jovens pela Arte/educação, observando, conjuntamente, pressupostos teóricos de uma pedagogia integral, exemplificados por um relato de experiência de uma professora de Arte. Por este relato busca-se enfatizar a relevância de ações educativas que tenham por intencionalidade desenvolver iniciativas de transposição de suas histórias de vida e a proposição de novos compromissos consigo mesmo e com os outros.

Palavras-chave: Arte/educação. Socioeducação. Histórias de vida.

Abstract: The promotion of Art classes in an arid context as existing in the socio-educational reality of deprivation of freedom can, for some, be counterproductive and even incoherent, but for a young person in this context, it is a moment of revitalization about lost meanings. This article seeks to theoretically discuss possibilities of resignification of these young people lives through Art/education, jointly observing theoretical assumptions of an integral pedagogy, exemplified by an experience report of an Art teacher. Through this report, we seek to emphasize the relevance of educational actions that have the intention of developing initiatives to transpose their life stories and the proposition of new commitments with themselves and with others.

Keywords: Art/education. Socioeducation. Life stories.

* Liz Sousa Castellar Monforte é licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Brasília, especialista em Educação de Jovens e Adultos nas Medidas Protetivas e Socioeducativas e no Sistema Prisional. Professora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Contato: liscastellar@gmail.com

** Luiz Nolasco de Rezende Júnior é licenciado em Educação Física pela Universidade de Brasília, mestre e doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Professor da rede pública de Ensino do Distrito Federal. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem Lúdica (CNPq/UnB) e do Grupo de Pesquisa Educação, Ecologia Humana e Transdisciplinaridade (CNPq/UnB). Formador da Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE/SEEDF). Contato: prluizjr@gmail.com

*** Márcia Ester de Souza Puglia Lima é licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Utilização Pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação pela UnB. Professora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Formadora da Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE/SEEDF), onde atua como articuladora dos cursos de Arte e Língua Estrangeira para as Etapas da Educação Básica. Contato: marciaesterpuglia@gmail.com

**** Rita Patta Rache é licenciada em Educação Artística e mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Instituto de Letras e Artes da FURG. Pesquisadora e extensionista do grupo de pesquisa Artes Visuais em Estudo (CNPq/FURG). Contato: ritarache@gmail.com.

Introdução

O desenvolvimento e o estudo de práticas pedagógicas associadas à realidade socioeducativa, apesar de ser uma temática de grande impacto social, ainda é pouco compreendida e estudada dentro do contexto educacional. Rezende Júnior (2019) apontou para essa realidade ao verificar que, entre 2013 e 2017, o número de teses em educação associadas à socioeducação publicadas no banco nacional de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foi de apenas três. Esse número aponta não só para as dificuldades de realização de pesquisas dentro desses contextos como também para o reflexo do baixo interesse social quanto a melhorias no atendimento a jovens que infringiram a lei.

Sendo assim, todo e qualquer espaço que se abre para refletir sobre ações pedagógicas assume um papel de grande relevância, haja vista que a maioria dos profissionais inseridos no contexto socioeducativo tem dificuldade em encontrar referências teórico-práticas específicas a essa realidade. O que se percebe sobre a maioria dos educadores que se dispõem a exercer seu papel pedagógico no contexto socioeducativo, é que o fazem de forma empírica, com base no voluntarismo de erros e acertos, sem um referencial teórico-metodológico claro.

Dessa forma, educadores inseridos nessa realidade carecem de oferta constante de processos de formação continuada, de compartilhamento de experiências e de reflexão teórica de ações pedagógicas. Igualmente, de uma formação que também observe os pressupostos de uma educação integral, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, componentes centrais do currículo das escolas públicas do DF e que estejam voltadas para a ressignificação de vida de forma dialógica com os adolescentes.

A arte, como ação cultural e campo do conhecimento que possibilita um modo próprio de dar sentido às nossas experiências e transformar simbolicamente o mundo, favorece tal ressignificação de vida. Nesse sentido, a arte/educação requer ações pedagógicas que despertem a sensibilidade e a interação com a vida e os contextos socioculturais, associando a aprendizagem com o mundo dos sentidos, da experiência estética e das emoções (RACHE; PATO, 2015). Assim, por essa perspectiva, o componente curricular de Arte pode sugerir o desenvolvimento de novas concepções pessoais e relacionais.

É por esse olhar de ressignificação de vidas que o presente artigo pretende promover uma reflexão teórica quanto às possibilidades, alcances e limites da arte/educação dentro do contexto socioeducativo, fazendo um diálogo com os pressupostos curriculares de uma

pedagogia integral. Dessa forma, pretende-se contextualizar a arte/educação com a socioeducação e com pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal e socializar experiências exitosas do componente curricular de Arte por essa perspectiva teórica na realidade socioeducativa.

1. Socioeducação: (não)presença e (in)sensibilidade

Apesar da reformulação constitucional e da legislação que envolve a realidade socioeducativa em função de atos infracionais cometidos por adolescentes, encontramos um contexto ainda muito distante de uma realidade institucional pró-educativa e próxima a um contexto punitivo. Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), essa realidade é uma condição nacional e que, infelizmente, o Distrito Federal ainda convive, apesar de avanços ocorridos na política de atendimento ao adolescente que cometeu atos infracionais ainda está longe de todas as garantias estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1993) e na legislação que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (NUNES; BOSCO, 2016).

O contexto socioeducativo, em tese, deveria ser convidativo e humanitário, voltado de fato ao desenvolvimento de intervenções de caráter prioritariamente pedagógicas. Com o advento da Constituição Cidadã de 1988, houve a revogação do Código de Menores e mudanças no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, não mais baseado “[...] na exclusão, correção e repressão, com declarada intenção higienista e controladora, e com o propósito de integração para a manutenção da ordem social” (CARMO, 2015, p. 70). O texto constitucional inaugurou a doutrina de proteção integral, compreendendo o adolescente como sujeito de direitos, garantindo a ele desenvolvimento pessoal e social, integridade física, psicológica e moral.

Entretanto, pesquisas abordando o universo socioeducativo descrevem as unidades socioeducativas no país e no Distrito Federal (DF) como instituições totais (GOFFMAN, 2010). Relatos de ocorrências de atos contrários à integridade humana chegam constantemente ao Ministério Público e a entidades de defesa dos direitos humanos (BESSA, 2016; CARMO, 2015; COSTA, 2016; EVANGELISTA, 2018; FROEMMING, 2016; REZENDE JÚNIOR, 2019; SANTIBANEZ, 2016; SILVA, 2019; SOARES, 2017; VALENTE; OLIVEIRA, 2015).

Vale apontar que existem muitas ações positivas desenvolvidas por profissionais comprometidos em promover entre os adolescentes uma ressignificação de seus projetos pessoais de vida. Contudo, a toxicidade tanto das relações entre grupos rivais de adolescentes

como nas relações com alguns profissionais que atuam no contexto socioeducativo acabam por inibir os impactos positivos de ações pedagógicas desenvolvidas (REZENDE JÚNIOR, 2019).

Além de uma realidade adversa e diametralmente oposta com a promoção de ações pedagógicas, o adolescente que cumpre medida de internação possui um perfil de extrema vulnerabilidade social. Conforme dados do Governo do Distrito Federal (GDF) sobre o universo social dos adolescentes que cumpriam medidas de internação, o perfil do adolescente que está cumprindo medida de internação na Capital segue o perfil descrito em outros Estados da Federação, como São Paulo, estado com a maior população socioeducativa do país (CNJ, 2012; KOMATSU; BAZON, 2015). O perfil médio nacional sobre o adolescente que cumpre medida de internação no DF foi (DISTRITO FEDERAL, 2013):

- a. 80,9% nasceram no DF;
- b. 49,3% residiam em quatro Regiões Administrativas (Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas e Planaltina);
- c. 97,6% são do sexo masculino;
- d. 80% são de cor negra;
- e. 89,9% estão na faixa etária entre 16 e 19 anos;
- f. 40,4% residiam apenas com a mãe e 23,6% com familiares que não eram seus genitores, demonstrando a ausência da presença paterna em 64% dos adolescentes;
- g. 82% sem instrução ou com ensino fundamental incompleto;
- h. 84,2% eram reincidentes de atos infracionais;
- i. 61,2% cumpriam medidas de internação por cometerem atos infracionais contra o patrimônio, 19,5% por tráfico de drogas e 14,7% por atos infracionais contra a vida;
- j. 81,9% têm uma renda familiar entre meio e três salários-mínimos;
- k. 72% sofreram algum tipo de violência física na infância;
- l. 93,1% concordam que ir para a escola pode mudar a vida.

Os dados do Distrito Federal (2013) descreveram um ambiente familiar monoparental ou com a ausência de ambos os pais, perfazendo um total de 64% dos adolescentes investigados, os quais tinham uma convivência desequilibrada no seio familiar, como pais alcoólatras ou presos, relacionamento tenso com padrastos, pais desconhecidos ou ausentes; 30,2% dos adolescentes disseram que os problemas familiares contribuíram para eles serem internados; 76,8% disseram que sofriam agressões físicas em casa, e 60,3% afirmaram que os familiares sentiam vergonha por ter um filho internado.

Apesar disso, 97,8% reconheciam que sua casa seria o melhor lugar para se cuidar deles e 83,9% tinham o lar como o ambiente mais seguro.

Silva (2002) descreveu diversos comportamentos comuns entre adolescentes que cumpriam medidas de internação, como baixa autoestima, pouca tolerância à frustração, apatia, irritabilidade, explosões de temperamento e negligência provocativa também são comportamentos frequentes de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Além desses comportamentos, a autora encontrou outras características comuns, como: desordem interna, criminalidade parental, maus-tratos na infância, conflitos familiares, fracasso escolar, inserção em gangues, pobreza, fácil acesso às drogas e armas e exposição a situações de violência.

Apesar da imagem negativa transmitida por veículos de comunicação sobre autores de atos infracionais, não seriam pessoas desprovidas de sentimentos ou insensíveis, inclusive com respeito ao dano produzido por seu ato. O estudo de Wainryb e Recchia (2012) evidenciou a presença do sentimento de arrependimento pela prática de alguma transgressão moral em seus relatos.

Ante o exposto, Costa (1999), uma das principais referências no estudo da socioeducação no Brasil, propôs uma abordagem chamada por ele de Pedagogia da Presença. Ele defendeu a importância de se desenvolver dentro do contexto socioeducativo uma decisão dos agentes educadores de construir mecanismos de diálogo, compreensão e conhecimento sobre os aspectos de vida dos adolescentes, suas dificuldades e potencialidades, independentemente dos atos por eles praticados, auxiliando-os na construção de alternativas aos impasses por eles vivenciados e a reconciliarem-se consigo mesmos. Dessa forma, o papel de um educador no ambiente socioeducativo deve ser o de um mediador da aprendizagem, articulando a visão do adolescente com a visão da sociedade.

Conferir cidadania pedagógica ao trabalho social e educativo dirigido ao adolescente infrator e a outros grupos em situação de risco é, pois, uma tarefa urgente e necessária. Precisamos começar a fazer pedagogia para que não continue a predominar, nessa área de atividade, a transgressão sistemática dos direitos humanos e de cidadania dessa fração relegada da nossa infância e da nossa juventude. (COSTA, 1999, p. 27)

Segundo Costa (1999), o processo de ensino e de aprendizagem não pode se furtar ao compromisso de fazer com que o educando seja protagonista de sua história, orientando-o a ter uma postura de transformação, tanto de si como do ambiente que o rodeia. Afinal, o estudante não seria apenas um produto do meio e das relações sociais vigentes, mas produtor dessas mesmas relações, em que toda a transformação se instaura quando ele é capaz de desenvolver um pensamento

crítico, tanto de si como da realidade à sua volta.

Costa (1999, 2010) sugeriu algumas abordagens educativas no universo socioeducativo:

- a. abordagem que perscrute as circunstâncias significativas do mundo que cerca o adolescente;
- b. abordagem que promova a compreensão, a distinção e o diálogo do adolescente sobre a realidade do outro;
- c. abordagem que auxilie o adolescente a interpretar o mundo que o cerca levando em conta suas próprias experiências;
- d. abordagem que promova e encaminhe a projetos de vida sólidos e consistentes do socioeducando;
- e. abordagem que promova o protagonismo do adolescente para uma transformação da realidade que o cerca.

Costa (1999) foi enfático ao afirmar que toda intervenção pedagógica junto a adolescentes cumprindo medidas socioeducativas deve ter intencionalidade e diretividade, sem perder a criticidade e a democracia. Costa (2006) apontou quanto a importância de desenvolver a promoção da importância das convivências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver. Em sua proposta pedagógica, a convivência dialógica entre o educador e o adolescente visa ao resgate dos potenciais dos adolescentes por uma ação educativa voltada para a abertura de espaços que permitam ao adolescente tornar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros.

Sendo assim, a pedagogia da presença procura exercitar uma influência construtiva, criativa e solidária entre o educador e o adolescente, sugerindo que este construa uma identidade própria de autocompreensão e autoaceitação. Como alternativa para esse exercício, sugeriu a busca conjunta e resiliente de construção de alternativas para os desafios de convivência social a partir da promoção de um protagonismo que amplie e qualifique mecanismos de atuação social (COSTA, 2006). Para o autor, o “educando é percebido como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), atuando como parte da solução e não apenas do problema” (2006, p. 44).

2. Educar com Arte para ressignificar vida com novas cores

Qualquer ação pedagógica desenvolvida no contexto socioeducativo, e em especial pelo componente curricular de Arte, deve ser desenvolvida com intencionalidade: permitir ao adolescente desenvolver sua iniciativa e compromisso consigo mesmo e com os outros. Deve ter um caráter de transposição, para além das grades e

de suas complexas e comprometidas histórias de vida. Requer uma ação pedagógica que vá além da dura realidade que cerca o adolescente inserido no contexto socioeducativo de internação, e, desse modo, oportunizar caminhos que conectam “a vontade de saber à vontade de vir a ser” (HOOKS, 2013, p. 32).

Nesse sentido, Green (2005) ressalta a importância de engajar adolescentes e jovens com a arte e concebê-la como detonadora de conexões com suas próprias experiências, mais do que como algo alheio às suas vidas ou mero objeto de estudo na escola. Para isso, segundo Aguirre (2009, p. 6),

[...] é preciso despojar a arte e suas obras da dimensão transcendental, na qual a tradição moderna a colocou [...] creio que é mais adequado conceber os produtos artísticos como relatos abertos à pesquisa criativa. Proponho que nos aproximemos da obra de arte, não como um texto cifrado, que poderemos chegar a desvendar, mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações, porque a essência e o valor da arte não estão nos artefatos em si, mas na atividade experienciada, através da qual foram criados e são percebidos ou utilizados.

Assim, as aulas de Arte, sejam de artes visuais, teatro, dança ou música, pela prática artística (produzir arte), a fruição (entrar em contato com produções já existentes) e pela reflexão (refletir sobre o que se produz, sobre a história da arte e a produção local), possibilitam a expressão e o desenvolvimento da sensibilidade e do potencial criador e inventivo dos educandos, permitindo que experimentem novos olhares sobre a realidade, capazes de preencher lacunas obstruídas e obscurecidas pela violência, pela evasão escolar e pela exclusão social.

Produzir, apreciar e refletir sobre a arte revela-nos uma possibilidade de existência e comunicação para além da realidade de fatos e das relações que habitualmente estabelecemos com o outro, ou seja, acrescenta a dimensão poética na nossa compreensão e ação no mundo. (RACHE, 2016, p. 51)

Essa dimensão poética nasce da experiência estética, isto é, nossa experiência sensível com o mundo a partir dos sentidos, da percepção e das sensações que ele nos provoca. Lembrando que a palavra estética deriva de estesia, que significa a capacidade de sentir (sendo anestesia o seu contrário), a experiência estética tem a ver com a maneira pela qual o mundo toma sentido para o sujeito, tanto no modo pelo qual ele o afeta, quanto no modo pelo qual o mundo é afetado por ele (RICHTER, 2003).

Dessa maneira, a arte/educação estaria associada à educação estética. Conforme Duarte Júnior (2004), uma educação estética (ou dos sentidos, como a denomina)

é o processo de dar atenção à nossa sensibilidade e aos fenômenos estéticos do cotidiano. Com isso, o autor não descarta no processo educativo de crianças, jovens e adultos o contato com a história da arte e a reflexão estética, mas chama a atenção para o fato de que estes devem contribuir “para um verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade, que precisa ser estimulada por experiências sensíveis (que envolvem os cinco sentidos)” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 29-30).

Soma-se a isso a perspectiva de Green (2005), que considera o mundo como algo a ser construído e a arte como possibilidade de adoção de perspectivas inusitadas, cuja consequência seria converter as pessoas em seres estranhos para si mesmas, capazes de ver pelos olhos de outras pessoas, de um modo como nunca tinham visto. Para Aguirre, essa perspectiva “seria o sentido autêntico de um tipo de educação que articula tanto educação estética como uma educação emocional” (AGUIRRE, 2011, p. 95), possibilitando a “invenção ou o descobrimento de novas formas de estar no mundo” (AGUIRRE, 2011, p. 92). Estética e ética se articulam. Há, portanto, na experiência estética da arte (e desta associada ao cotidiano e ao universo da cultura visual em que a sociedade está imersa) as funções libertadora, transformadora e emancipadora, as quais, para Rancière (2014), consistem em pensar numa potência, e não na impotência ou na dominação.

Pensar na potência, em um país colonizado como o Brasil, pressupõe decolonizar pensamentos, subjetividades e corpos subalternizados e invisibilizados pela modernidade europeia, que se manifesta até hoje na exploração do trabalho e do meio ambiente, na exclusão e desigualdade social, no racismo (incluindo o epistêmico). Pressupõe uma arte e uma educação decolonial propositiva, nas quais a história, a cultura e a produção artística dos povos originários, negros e afro-brasileiros, assim como os demais povos formadores da nação brasileira, estejam presentes nas aulas de Arte, como elementos identitários e constituintes do imaginário estético de adolescentes e jovens, conforme propõe Oliveira (2018, p. 101):

Decolonizar significaria, então, no campo da educação, uma práxis com base numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa –, por isso o prefixo “DE” e não “DES” – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Assim, a arte/educação, na perspectiva de uma educação estética e do cotidiano, da interculturalidade crítica, da cultura visual e de uma pedagogia decolonial, que dialogue com outras práticas sociais, carrega uma dimensão política. Sendo esta entendida não como “a disputa imediata e direta pelo exercício do poder, mas

a ação tendente a configurar um espaço específico de emancipação e a circunscrição de uma esfera particular de experiência, na qual sujeitos possam dispor de todas suas capacidades e sejam donos de sua voz e de seus atos” (AGUIRRE, 2011, p. 71).

Desse modo, as aulas de Arte na realidade socioeducativa devem ter como premissa não apenas levar o adolescente a aprender arte, mas a aprender sobre si e refletir sobre suas experiências e contextos sociais fazendo arte. Com isso, oportuniza-se a ele a possibilidade de recriar suas percepções, conduzindo-o ao protagonismo de sua expressão. De forma poética e dialógica, a arte/educação coloca em suas mãos a possibilidade de dar cor a uma realidade descolorida; de alavancar processos emocionais racionalizados em suas relações, rompendo com estruturas anestesiadas pela dureza de uma vida exposta a diversas formas de violência. Uma alternativa de ruptura ao *apartheid* social a que está submetido (SOUZA, 2020).

3. Pressupostos do Currículo em Movimento e a Arte Socioeducativa

A ação pedagógica no universo socioeducativo do DF, apesar do descompasso ainda presente quanto ao atendimento socioeducativo frente a atual legislação, ainda assim tem avançado. Pode-se apontar como um de seus maiores avanços a publicação e orientações pedagógicas com diretrizes que passaram a regulamentar seu exercício no universo socioeducativo – Diretrizes pedagógicas: escolarização na socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Trata-se de um documento construído com a colaboração de diversos atores conhecedores da realidade socioeducativa do DF. Nele, são ratificados os marcos legais da ação socioeducativa e seu alinhamento com a doutrina de proteção integral e procura referendar a ação didático-pedagógica de escolarização aos adolescentes inseridos por medidas judiciais ao cumprimento de medidas socioeducativas.

Em seu conteúdo, as diretrizes relatam o processo histórico de escolarização socioeducativa no DF e das tensas mudanças sofridas para acompanhar e se aproximar do marco constitucional. Além disso, delimitou o papel institucional da Secretaria de Educação do DF, sugeriu perfis de posturas educativas dos profissionais da educação, descreveu as dificuldades de aprendizagem dos alunos diante da realidade restritiva de liberdade, e organizou o atendimento escolar dos adolescentes estabelecendo núcleos de ensino vinculados a escolas da rede pública para escrituração dos históricos escolares para não haver qualquer registro que se trata de uma pessoa que passou por uma unidade socioeducativa. As diretrizes tiveram assim o objetivo de orientar

a organização do trabalho pedagógico nas unidades de interação socioeducativas e de internação cautelar e nas escolas que recebem adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de semiliberdade, de liberdade assistida e de prestação de serviço à comunidade, sempre na perspectiva da educação integral, que considera o sujeito em formação como ser multidimensional. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 7)

As diretrizes estabelecem que a política pública de escolarização “é essencial para a promoção da conscientização, alteridade e qualidade social na vida [...] dos adolescentes que se encontram em peculiar situação de risco ou vulnerabilidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 8), independente da condição que culminou no ato infracional.

Mesmo com os avanços sugeridos pelas diretrizes, existe muita resistência quanto à sua efetivação e cumprimento. Isso porque, apesar dos avanços estabelecidos, há resistências institucionais que não compreendem as especificidades da realidade socioeducativa e querem transpor as mesmas modulações das escolas regulares para dentro da realidade socioeducativa.

Tais alterações são necessárias que sejam desenvolvidas. De forma particular e adequada, é possível afirmar o papel social da vida escolar sem reproduzir o formato tradicional de escola. Tais adequações são necessárias, desde que estejam balizadas nos pressupostos norteadores da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural delineadas no Currículo em Movimento (CM) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013b).

Entre os conceitos apontados nos pressupostos do CM e que necessariamente precisam estar em evidência no contexto socioeducativo, temos: os conceitos de educação integral e da identidade complexa dos estudantes. A arte/educação, nesse ínterim, pode ter um papel fundamental para o seu desenvolvimento.

3.1 A educação integral e arte/educação socioeducativa

O CM compreendeu educação integral não como maior oferta na carga horária aos estudantes e ampliação de atendimento em mais de um turno de aula (e.g. matutino e vespertino). Trata-se de uma concepção de visibilização e promoção de desenvolvimento das diversas dimensões humanas presentes em diversos atores do processo educacional (DISTRITO FEDERAL, 2013b). Visa a uma valorização do ser humano e de suas multidimensões em prol de uma ação educativa que leve em conta a diversidade, a cidadania, a educação para os Direitos Humanos e a educação para a sustentabilidade. Para tanto, a educação integral precisa estar voltada para a integralidade (GADOTTI, 2009) e ancorada na intersetorialização, na transversalidade, no diálogo

escola-comunidade, na territorialidade, trabalho em rede e na convivência escolar negociada, com vistas a promover “as múltiplas faces de um todo social” (GASPARIN, 2012, p. 2).

Pensar em promover um diálogo escola-comunidade para o contexto socioeducativo, aparentemente, parece ser um paradoxo. Afinal, um adolescente que cumpre medida socioeducativa, em princípio, estaria isolado da vida social.

Como então promover esse diálogo? A arte/educação pode ser um caminho possível. Isso porque medidas restritivas de liberdade não abduzem os demais direitos do adolescente, a não ser a liberdade. Todo o ordenamento jurídico que diz respeito à socioeducação é pacífico nesta compreensão de que o único direito que a medida socioeducativa interpõe é quanto à liberdade. Todos os demais são mantidos! Logo, a comunidade e a sociedade civil podem e devem ter espaço de presença nas unidades socioeducativas para estabelecer esse diálogo.

A arte/educação, nas perspectivas apresentadas anteriormente, pode oportunizar caminhos para tal encontro e propor novos entendimentos e modos para as relações entre os sujeitos, à medida que proporciona contextos vivenciais diversos dos usuais, que possibilitam a resignificação de experiências. Nesse encontro, pela expressividade artística, comunidade e adolescente podem perceber diversas leituras sobre falhas que culminaram na condição socioeducativa e redescobrir processos de aproximação de novos papéis.

É condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma educação integral romper com a anestesia provocada pelas experiências de violência. A experiência estética da arte pode sugerir uma nova compreensão quanto a possíveis alternativas distintas daquelas que conduziram o adolescente à condição restritiva de liberdade. O diálogo comunitário pode, inclusive, apaziguar relações de convivência, despertando em seus entes quanto ao seu papel junto a cada jovem de sua vizinhança.

3.2 A arte/educação socioeducativa e sua compreensão quanto à identidade complexa dos adolescentes

O segundo conceito presente no CM é a compreensão complexa que gira em torno da identidade do adolescente, tanto de sua diversidade cultural quanto de sua identidade histórica (VIGOTSKI, 2001). Essa identidade complexa coloca o adolescente como um sujeito ativo, capaz de dialogar com demais sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Desse modo, a ação pedagógica estaria comprometida em promover uma constante articulação contextual e significativa com vistas à sua cumplicidade e ao seu protagonismo no processo de produção de saberes.

O protagonismo discente também é um conceito-chave do CM. Trata-se de uma prática pedagógica desenvolvida que possibilita um processo de abstração a partir de seu conhecimento empírico e assim apontar para suportes teóricos que explicitem e transformem a realidade por uma abordagem dialética do conhecimento (GASPARIN, 2012). Desse modo, o adolescente deve ser reconhecido como sujeito detentor de uma compreensão prática da realidade que o cerca que deve ser considerada e não negligenciada para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, próprio, subjetivo e social.

Infelizmente, o caráter participativo é pouco promovido no contexto socioeducativo. Ainda se faz presente o entendimento de que o adolescente inserido na realidade socioeducativa precisa ser punido, e incentivar a participação e autonomia poderia comprometer a segurança por oferecer um possível espaço de organização de rebeliões e subversão da autoridade.

O caráter participativo e de promoção do protagonismo de todos os envolvidos no processo pedagógico faz parte do “DNA” do CM. Ações pedagógicas descoladas do protagonismo esvazia o diálogo e individualiza as práticas pedagógicas de forma heteronômica e arbitrária. Segundo Saviani (2008), a ação educativa em prol de um projeto de educação e de sociedade passa, necessariamente, pela voz ativa de todos os partícipes envolvidos na comunidade escolar, mesmo que essa comunidade esteja dentro de um contexto privativo de liberdade.

Contudo, devido a históricos de evasão e defasagem idade-ano, adolescentes inseridos no contexto socioeducativo têm dificuldades em se expressar, e, muitas vezes, quando o fazem, nem sempre são ouvidos, não recebendo a devida atenção, o que os leva, muitas vezes, a responderem agressivamente à indiferença recebida. Por isso, a arte/educação, por suas diversas linguagens, pode ser instrumento de desenvolvimento da expressividade desse adolescente quanto às suas motivações e de denúncia quanto a atendimentos recebidos que não contemplem seus direitos.

A arte abre a possibilidade de comunicação das experiências do adolescente, suas interpretações e seus sentimentos do ponto de vista do vivenciado. Assim, torna-se importante conhecer as experiências dos sujeitos envolvidos na condição socioeducativa, inclusive, seu repertório estético e cultural. Na contemporaneidade, a experiência estética de adolescentes e jovens, basicamente, gira em torno dos meios eletrônicos, televisivos e das redes sociais. Imersos na cultura visual, seus imaginários estéticos são compostos pela abundância e redundância (AGUIRRE, 2009). A educação em arte, portanto, necessita levar essas características em consideração, rompendo com a estética moderna, o eurocentrismo nas práticas artísticas. Além disso, vale contemplar a concepção da arte como campo expandido,

que se articula com outros campos do conhecimento e da vida para sua produção (meio ambiente, política, culturas, economia etc.).

As múltiplas linguagens pelas quais a arte se manifesta (fotografia, audiovisual, desenho, música, teatro, dança, literatura, entre outras) possibilitam que o adolescente expresse e demarque sua humanidade em uma lógica subversiva e alavanque processos emocionais racionalizados em respostas a vivências desumanizadas recorrentes da realidade socioeducativa. Por fomentar o protagonismo, a educação em arte pode ser uma ferramenta pedagógica que sugira a ressignificação de projetos de vida, tendo em vista haver estudos que ratifiquem sua importância no favorecimento de manifestações criativas como uma estratégia de construção de novos significados a suas experiências de vida (SOUZA NETO; CENTOLANZA, 2010).

4. Relato de experiência – 16 anos de Arte na Socioeducação

Trabalhar com o ensino de Arte na socioeducação é um grande desafio, porém com bons resultados. A experiência relatada se iniciou no antigo Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE) no Distrito Federal dos anos de 2005 a 2009 e, em seguida, no antigo Centro de Ensino Socioeducativo Amigoniano (CESAMI), hoje, Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS).

O primeiro grande problema encontrado foi a carga horária do ensino de Arte nas turmas seriadadas do antigo CAJE, que eram de uma a duas aulas de 45 minutos por semana, o que dificulta muito um trabalho de oficina e prática artística. Dentro dessa realidade, na rede pública de ensino, a maioria dos professores reduz as aulas ao ensino teórico da história da Arte, deixando a prática artística para que os estudantes realizem em casa, com o tempo e materiais que possuem. Porém, o trabalho com Arte na socioeducação não nos permite isso, pois os estudantes voltam para seus dormitórios, onde não podem levar qualquer material, como lápis ou papel.

Desta forma, os primeiros anos foram de experiências difíceis para se tentar criar um espaço de produção artística no tempo (duas aulas por semana) e com os escassos materiais que a escola possuía. Isso porque o CAJE não era vinculado ao Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária (PDAF) como outras escolas, não sendo disponibilizados recursos financeiros em caráter complementar e suplementar diretamente às unidades escolares e coordenações regionais de ensino da rede pública de ensino do Distrito Federal para a aquisição de material escolar. Desta forma, todo material utilizado era oferecido pela Secretaria de Justiça do Distrito Federal (SEJUS), responsável pela administração

das Unidades de Internação. Em certas situações faltava para as aulas de artes até lápis e caderno.

Mesmo com todas as dificuldades, a percepção de que os estudantes aprendiam mais conceitos estéticos e até a história da Arte através de aulas de produção artística sempre foi uma motivação para esse trabalho. Comecei então com oficinas de origami que não exigiam muito material e abria muitas possibilidades de trabalhar a linguagem visual em uma aula que era prazerosa para todos. Como o tempo era curto, carregava os trabalhos de cada sala em pastas separadas para continuar nas próximas aulas e, às vezes, gastava semanas para terminar uma oficina de origami.

Também, durante esse período, comecei a trabalhar com oficina de desenho do rosto humano junto com conceitos de Arte acadêmica, de volume, luz e sombra e outras infinitas possibilidades de abordagem. A oficina de desenho do rosto humano (Figura 1) exigiu apenas lápis, borracha e régua e o maior desafio era continuar de uma aula para outra, pois o estudante esquecia os conceitos trabalhados nas aulas anteriores e muitas vezes precisava começar outra vez. Essa oficina abriu muitas portas para o trabalho de ensino da Arte junto com temas fundamentais na socioeducação, como identidade. Durante esse período, criamos um livro interno com os desenhos de autorretrato dos estudantes, feitos na oficina de desenho do rosto humano, e com histórias de vida que eles podiam criar ou se inspirar na sua biografia. Foi uma oficina que abriu espaços para muitos diálogos sobre suas histórias de vida. O objetivo foi de criar um futuro ideal com o início de história que fizessem. Ou seja, por mais triste que fosse o começo, a pessoa precisava encontrar um bom desfecho.

Foram quatro anos no CAJE entre erros e acertos e muitos desafios. Em 2009 fui atuar no Cesami, onde os estudantes ficam internados provisoriamente em períodos de até 45 dias, tempo jurisdicional para uma decisão jurídica quanto a medida a ser aplicada: internação estrita, semiliberdade, prestação de serviço comunitário, liberdade assistida, advertência ou arquivamento do processo e liberação do adolescente à família (Figura 1).

A realidade foi ainda mais desafiante do que a que encontrei no CAJE. As salas eram seriadas com a mesma carga horária do CAJE, porém os estudantes, muitas vezes, ficavam poucos dias, havendo sempre alterações dos estudantes de uma aula para outra. Nem sempre era possível dar continuidade de uma aula para outra, pois os novos estudantes não acompanhavam a aula e os antigos, provavelmente, já tinham sido liberados. Enfim, trabalhar numa oficina de produção artística não parecia possível. Para minimizar essa situação, em um acordo com a coordenação do núcleo escolar, todas as aulas de Arte passaram a ter horário duplo. Isso ajudou bastante para retomar as oficinas.

Figura 1 – Oficina de desenho de rosto humano e suas histórias (Caje)

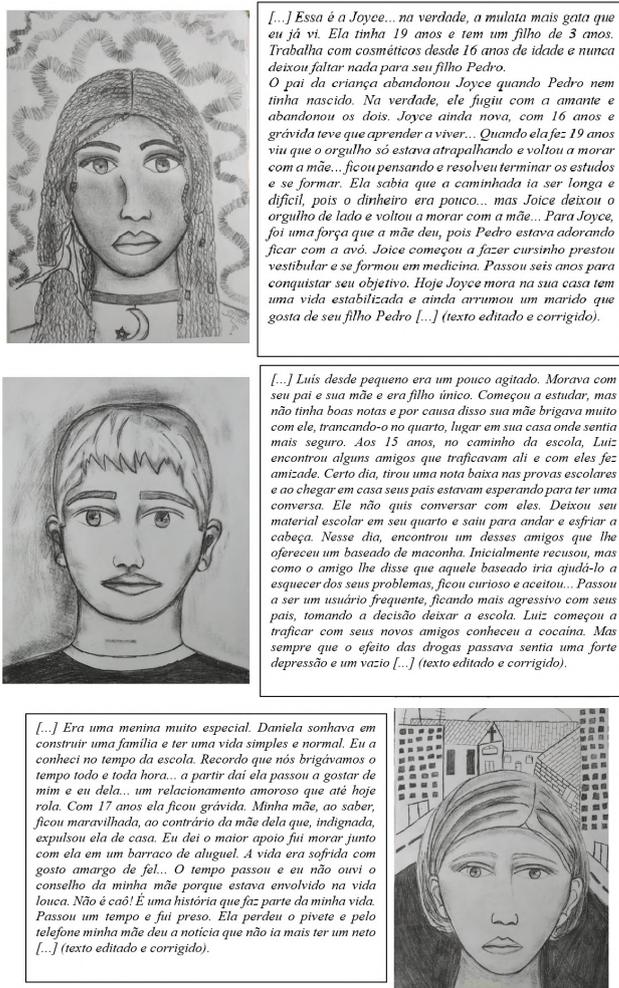


Figura 1 displays three student portraits and their associated stories from the 'Human Face Drawing Workshop'. Each portrait is accompanied by a text box containing the student's personal narrative.

- Portrait 1 (Top):** A drawing of a young woman with long hair and a necklace. The text describes her life as Joycee, a 19-year-old who works in cosmetics and has a history of abandonment and pregnancy.
- Portrait 2 (Middle):** A drawing of a young man with short hair. The text describes Luis, who was a restless child, became a student, and later dealt with school issues and a decision to leave school.
- Portrait 3 (Bottom):** A drawing of a young woman with a headband. The text describes Daniela, a special girl who dreamed of a simple life, but her mother's pregnancy and subsequent struggles led to her being placed in a boarding house.

Fonte: Portfólio de atividades – Profa. Lis Castellar.

Com a construção das diretrizes educacionais para a socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014), os professores da unidade perceberam não ser possível realizar um bom trabalho com seriação em unidades provisórias. As diretrizes da socioeducação permitiram que a unidade de internação provisória pudesse trabalhar com pedagogia de projetos em salas multisseriadas com carga horária dividida por igual dentro das áreas de conhecimento. Com isso passamos a atender menos turmas por mais horas na semana. Com quatro aulas por semana, conseguimos aplicar as antigas oficinas e criar outras. A escola da unidade foi vinculada à outra escola da rede, Centro Educacional São Francisco de São Sebastião (Chicão), o que nos possibilitou acesso a recursos do PDAF.

Trabalhar em salas multisseriadas parecia bem desafiador, porém, quando partimos da prática para depois construir a teoria, o estudante do quarto ano acompanhava junto com o do nono ano e o melhor dessa experiência era que criava espaços de cooperação e protagonismo. Os estudantes mais adiantados sempre ajudavam os que tinham mais dificuldades com orgulho

e o aprendizado era mais efetivo quando passado por outro adolescente, principalmente nas oficinas de produção artística com dobradura e pintura, pois tinham a mesma linguagem.

A partir do ano de 2015, com a efetivação do trabalho pela pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 1998), toda a prática pedagógica do ensino de Arte foi reestruturada para ter como foco a produção artística em forma de oficinas (REZENDE JÚNIOR, 2016). A partir desse ano foi criada a oficina “Paredes da liberdade”, inspirada em um trabalho realizado no Chicão, onde os estudantes criaram e pintaram em paredes da Unidade painéis inspirados em algum momento da história da Arte, em algum artista específico ou temas trabalhados para revitalizar salas de aula pichadas e espaços comuns. Junto com a parte artística da produção do painel, também foi criado um momento de reflexão de preservação dos nossos espaços. Assim, todos juntos: estudantes, professores, e, muitas vezes, os agentes socioeducativos pegavam pincéis e rolos para pintar o espaço deixando tudo limpo e devolvendo dignidade a quem compartilhava aquele ambiente.

Em 2018, com a oficina Paredes da Liberdade (Figura 2), ganhamos o prêmio da Controladoria da União que tratava sobre a defesa dos Direitos Humanos. Nesse mesmo

Figura 2 – Oficinas “Paredes da Liberdade”



Fonte: Portfólio de atividades – Profa. Lis Castellar.

Figura 3 – Pintura de painel sobre a vista aérea de devastação causado pelo rompimento da barragem em Brumadinho/MG



Fonte: Portfólio de atividades – Profa. Lis Castellar.

ano, recebeu o primeiro lugar do concurso da Defensoria Pública do Distrito Federal que premiou trabalhos associados à mobilização escolar sobre a temática do meio ambiente (Figura 3). Além dos painéis nas salas e da pintura das paredes, o projeto se estendeu para dar dignidade aos jovens inclusive em seus dormitórios. Assim, a professora, os estudantes e um agente socioeducativo assumiram a revitalização de 15 dormitórios que estavam pichados e sujos, e, juntamente com os estudantes que ali dormiam, transformaram aquele ambiente.

Uma outra oficina que trouxe também um grande envolvimento dos estudantes foi a oficina de confecção de lembranças para os familiares. Os adolescentes recebiam visitas aos sábados, por isso, na sexta, realizávamos a oficina para produzir cartões, caixas, desenhos, grafites, pinturas e muitas outras coisas para os estudantes oferecerem às famílias. Como o tema era livre, as possibilidades foram inúmeras. Já foi trabalhado móveis, cartões com colagem, pinturas com guache, mosaico de revistas e outros. O enfoque da oficina foi trazer, através do fazer artístico, a reflexão do papel da família e da comunidade como rede de apoio para o estudante que tem a tendência de não procurar ajuda em situações críticas. Estreitar os laços de gratidão com as pessoas que apoiam o estudante que está na unidade é o foco durante toda a oficina.

Toda a prática pedagógica do ensino de Arte na UIP-SS teve como base teórica a pedagogia da presença de Antônio Carlos Gomes da Costa. No início de cada oficina foram desenvolvidas com os estudantes rodas de conversas, quando debatiam criticamente sobre suas realidades pessoais, criando um link entre a produção artística e a realidade, buscando uma ressignificação de sua trajetória de vida.

O fazer artístico aproximou o estudante do professor, dos outros estudantes e dele mesmo. Possibilitou a abertura de janelas. Eles puderam criar asas, se

“libertar” e visualizar novas possibilidades de vida. A arte educação na socioeducação pode ser uma grande ferramenta para alcançar o estudante mais recluso, com alguma dificuldade de expressão, desencadeando reflexões de forma leve e significativa.

Considerações finais

O maior desafio presente no contexto socioeducativo, sem dúvida alguma, está associado com a promoção da humanidade. Sabe-se, contudo, que, para seu desenvolvimento, as unidades de internação no DF e no país como um todo precisam de investimento e qualificação formativa contínua, e, infelizmente, há pouca motivação política para esse fim.

Além disso, diante das especificidades encontradas no contexto socioeducativo de internação, vale também apontar a necessidade da elaboração de uma modalidade pedagógica própria para esse contexto. Nossa legislação reconhece as especificidades de modalidades específicas para o campo, povos indígenas, para adultos e outros, mas não reconhece a necessidade de uma modalidade específica para socioeducação. Uma modalidade que esteja menos concentrada em aproximá-los do modelo escolar do qual ele evadiu ou foi expulso, e que para eles não deu certo. Uma modalidade com maior carga horária para aulas de Arte de modo a buscar tanto o estético como o crítico, de si e da sociedade. Desse modo oferecer a eles ferramentas que os ajudem na ressignificação de suas histórias de vida. ■

Referências

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 1-15.
- AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-111.
- BESSA, A. C. C. **Justiça restaurativa como mecanismo de realização do direito à ressocialização do adolescente que cometeu ato infracional**: uma contribuição para otimizar a aplicação do princípio constitucional da proteção integral. 2016. 295 p. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2016.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Carlos: EdUFSCar/CMDCA, 1993.
- CARMO, M. F. **A nova face do menorismo**: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. 2015. 199 p. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA - CNJ. **Panorama nacional**: a execução das medidas socioeducativas de internação. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf. Acesso em: 2 jun. 2017.
- COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global, 1999.
- COSTA, A. C. G. **As bases éticas da ação socioeducativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). 2006. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/As%20Bases%20Eticas%20da%20A%3%A7%C3%A3o%20Socioeducativa.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.
- COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.
- COSTA, C. H. **Adolescente em conflito com a lei**: um olhar sobre as metodologias utilizadas na execução das medidas socioeducativas em meio aberto no serviço do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Mônica Paião Trevisan – Sapopemba. 2016. 164 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- DISTRITO FEDERAL. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2013. Disponível em: <http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/publicacoes/publicacoes-1/perfil-e-percepcao-social-dos-adolescentes-em-medida-socioeducativa-no-distrito-federal>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2013b. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teóricos.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas**: escolarização na socioeducação. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_socioeducacao.pdf. Acesso em: 1º jun. 2018.

- DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar, 2004.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas/SP: Papyrus, 2010.
- EVANGELISTA, M. G. C. **Ato infracional e laço social**: o lugar da família, da escola e da comunidade. 2018. 489 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- FROEMMING, C. N. **Da seletividade penal ao percurso punitivo**: a precariedade da vida das adolescentes em atendimento socioeducativo. 2016. 168 p. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GREEN, M. **Liberar la imaginación**: ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Graó, 2005.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KOMATSU, A. V.; BAZON, M. R. Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales (Col.), v. 13, n. 2, p. 725-735, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11600/1692715x.13212210814>.
- NUNES, M. C.; BOSCO, G. P. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**: Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. [s. l.], 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/51212/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase-lei-n-12-594-de-18-de-janeiro-de-2012>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- OLIVEIRA, L.F. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- RACHE, R. P. **Arte-educação ambiental, um constructo transdisciplinar**. 2016. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- RACHE, R. P.; PATO, C. M. L. Arte educação ambiental como constructo transdisciplinar. **Ambientalmente Sustentable**, La Coruña (ESP), v. 2, n. 20, p. 637-656, dic. 2015.
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- REZENDE JÚNIOR, L. N. Aprendizagem lúdica, transdisciplinaridade e pedagogia de projetos em ambientes socioeducativos de restrição de liberdade. In: SÁ, A. V. M.; REZENDE JÚNIOR, L. N.; MIRANDA, S. (org.). **Ludicidade**: desafios e perspectivas em educação. Jundiaí: Paco, 2016. p. 39-62.
- REZENDE JÚNIOR, L. N. **Valores e histórias de vida no ambiente socioeducativo**: uma proposta de intervenção em unidades de internação do DF. 2019. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SANTIBANEZ, D. A. C. S. **Sujeição criminal e inclusão marginal no sistema socioeducativo**: uma análise qualitativa das percepções de agentes do meio aberto e fechado. 2016. 206 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, C. C. **Adolescência, pobreza e marginalidade**: reflexões críticas e uma perspectiva humanizada da medida socioeducativa de privação de liberdade. 2019. 63 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.
- SILVA, D. F. M. **O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delinquente em adolescentes infratores**. 2002. 113 p. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SOARES, E. R. M. **A avaliação em contexto socioeducativo**: perspectivas e desafios na escolarização de jovens em

- conflito com a lei. 2017. 402 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SOUZA NETO, J. C.; CENTOLANZA, C. A. Da prática do desvio ao protagonismo. **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 128–136, jan./mar. 2010.
- SOUZA, W. G. O *apartheid* continua no mundo. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 12 jun. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/opiniao/2020/06/12/interna_opiniao,1155959/o-apartheid-continua-no-mundo.shtml. Acesso em: 20 ago. 2021.
- VALENTE, F. P. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socio-educativa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 853-870, nov. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2015.19416>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WAINRYB, C.; RECCHIA, H. E. Emotion and the moral lives of adolescents: vagaries and complexities in the emotional experience of doing harm. **New Directions for Youth Development**, n. 136, p. 13-26, dec. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/yd.20035>. Acesso em: 26 abr. 2017.