



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

**MARGARETH CONCEIÇÃO BATISTA**

**ARTE SOB MEDIDA:**  
**A PRÁTICA DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO**

**BRASÍLIA - DF**

**2021**

MARGARETH CONCEIÇÃO BATISTA

**ARTE SOB MEDIDA:**

A PRÁTICA DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Instituto de Artes Visuais (IdA), da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Andréa Costa de Castro

**BRASÍLIA - DF**

**2021**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

**ARTE SOB MEDIDA:**

A PRÁTICA DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Instituto de Artes Visuais (IdA), da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Andréa Costa de Castro

Data de aprovação: 30 de novembro de 2021

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Rosana Andréa Costa de Castro

**Orientadora e Presidente da Banca**

Dra. Maria Lídia Bueno

Membro Externo – (Faculdade de Educação – UNB)

Dra. Tatiana Fernandez

Membro Interno – (Instituto de Artes – UNB)

Dr. Luiz Carlos Ferreira

Suplente Interno - (Instituto de Artes – UNB)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ba           Batista, Margareth Conceição  
              Arte sob medida: a prática de ensino das Artes Visuais  
              na Socioeducação / Margareth Conceição Batista; orientador  
              Rosana Andréa Costa de Castro. -- Brasília, 2021.  
              138 p.

              Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --  
              Universidade de Brasília, 2021.

              1. prática de ensino. 2. Artes Visuais. 3. formação de  
              professores. 4. Socioeducação. I. Castro, Rosana Andréa  
              Costa de, orient. II. Título.

*A arte não é complemento da  
vida, mas de tudo aquilo que excede a vida no ser humano.  
(Vigotski)*

## RESUMO

A formação inicial e a formação continuada têm impacto significativo sobre a atuação docente, pois implicam a constituição da identidade como professor e, junto a isso, contribuem com a construção dos suportes teórico pedagógico e teórico curricular, bem como, para a construção do suporte prático, todos essenciais para a atuação em sala de aula. O exame da prática de ensino no Sistema Socioeducativo, objetivo da pesquisa que originou esta dissertação, focou na constituição da identidade concebida na formação inicial e continuada de professores das Artes Visuais. A questão que motivou o estudo pretendeu inquirir de que maneira a prática de ensino em artes visuais pode impactar o processo de ressocialização dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, desde a perspectiva dos professores sobre as suas formações e as suas necessidades profissionais para atuar junto a esse público-alvo. A base teórico-conceitual fundamentou-se nos estudos sobre o desenvolvimento humano de Vigotski. A metodologia foi delineada sobre bases qualitativas utilizando a análise de conteúdo de Bardin, com a aplicação de procedimentos e instrumentos selecionados para escutar e perceber as experiências dos professores em atuação no Sistema Socioeducativo. Os resultados demonstraram que a formação inicial e a formação continuada têm impactos significativos na prática de ensino das artes visuais, porém, sozinhos não podem dar conta de todo o processo de desenvolvimento dos sujeitos, que também está atrelado às condições objetivas do contexto, tais como, as condições políticas, econômicas, sociais e culturais. A nossa expectativa é que os resultados da pesquisa contribuam com os processos relacionados à formação inicial e à formação continuada de professores de artes visuais que, de algum modo, pretendam atuar junto ao contexto da Socioeducação. E, ainda, que futuros pesquisadores possam se debruçar sobre os aspectos que não puderam ser abrangidos por esse estudo, por exemplo, o uso de tecnologia no ensino das artes visuais em espaços socioeducativos.

**Palavras-chave:** prática de ensino, Artes Visuais, formação de professores, Socioeducação.

## **ABSTRACT**

Initial and ongoing training has a considerable impact on the educational practice because they involve constructing the teacher identity along with contributing to the development of theoretical pedagogical support, theoretical curricular support, and key practical support for performance in the classroom. The research theoretical-conceptual framework is based on the studies about human development from Vigotski perspective. The issue that motivated the study intended to debrief in what way the teaching practice may affect the process of reintegrating adolescents that serve educational correctional measures of confinement, from the viewpoint of teachers that act along with the target group. The methodology was outlined under qualitative bases with the application of procedures and instruments selected to observe the experience of the teachers performing in the socio-educational area. The search results showed that initial and ongoing formation has a significant impact on the teaching practice in the socio-educational area. We expect that the research data we collected contribute to public policies in the training of teachers from the Visual Arts field, seeking to satisfy the formative need of the studies in socio-education, and aiming those future researchers to address aspects that could not have been covered by this study, for instance, the usage of technology in the Visual Arts teaching in socio-educational environments.

**Key words:** teaching practice, Visual Arts, teachers training, Socio-education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto de Asilo de Menores Abandonados (1907). .....	28
Figura 2 - Foto de dormitório Instituição-SAM. ....	31
Figura 3 - Foto de instituição de internação no Rio de Janeiro /Convênio FUNABEM. ....	32
Figura 4 - Banda de música de colonistas da Colônia Gorki. ....	38
Figura 5 - Fotograma do filme “O caminho da vida” .....	39
Figura 6 - Colonistas da Colônia Gorki a caminho das obras de campo. 07/01/1930. ....	41
Figura 7 - Escola Barão de Camargo. ....	43
Figura 8 - Costa se despedindo das meninas da FEBEM de Ouro Preto. ....	48
Figura 9 - Painel pintado por três adolescentes, misturando técnicas e estilos diferentes. Guache sobre papel tamanho A-0.....	50
Figura 10 - Pintura feita por adolescente da Unidade de Internação Socioeducativa de Mato Grosso do Sul/Guache sobre papel. ....	51
Figura 11 - Pintura feita por adolescente da Unidade de Internação Socioeducativa de Mato Grosso do Sul/Guache sobre papel. ....	51
Figura 12 - Elas Falam... ..	90
Figura 13 - Sobre o que elas falam .....	91



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Dados dos participantes .....	88
Tabela 2 - Categorias e subcategorias analisadas a partir dos resultados de pesquisa .....	91
Tabela 3 - Perfil exigidos para os professores do Sistema Socioeducativo .....	115

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CPB	Código Penal Brasileiro
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUEM	Núcleo de Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDASE	Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo
PDE	Plano Distrital de Educação
PPGAV	Programa de Pós-graduação em Artes Visuais
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
SEE	Secretaria de Estado e Educação
SEJUS	Secretaria de Estado Justiça e Cidadania
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SS	Sistema Socioeducativo
UNB	Universidade de Brasília
UIBRA	Unidade de Internação Socioeducativa Brazlândia
UNIRE	Unidade de Internação Socioeducativa do Recanto das Emas
UNISS	Unidade de Internação Socioeducativa de São Sebastião
UISM	Unidade de Internação Socioeducativa Santa Maria
UIP	Unidade de Internação Socioeducativa Planaltina
UIS	Unidade de Internação Socioeducativa de Saída Sistemática

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. EDUCAÇÃO NA MEDIDA: ENTRE LEIS E PRÁTICAS DE ENSINO.....</b>	<b>17</b>
1.1 EDUCAÇÃO NA MEDIDA: DOCUMENTOS LEGAIS .....	17
1.2 EDUCAÇÃO NA MEDIDA: NORMATIVA PARA AS AÇÕES EDUCACIONAIS.....	22
1.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NO BRASIL: O ADOLESCENTE, A SOCIEDADE E O CASTIGO .....	27
1.4 AVENTURAS SOCIOEDUCATIVAS, ARTE NA MEDIDA, PEDAGOGIAS CONSTRUTIVAS .....	34
<b>1.4.1 Makarenko e as artes na ressocialização de jovens .....</b>	<b>34</b>
<b>1.4.2 Costa e as meninas de Ouro Preto .....</b>	<b>41</b>
<b>1.4.3 Paes e a arte na medida, arte como medida.....</b>	<b>48</b>
1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS PARA AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS..	52
<b>2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DE ENSINO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....</b>	<b>57</b>
2.1 A JORNADA DA HISTORICIDADE.....	57
2.1.1 JORNADA PARA LIBERDADE.....	61
2.2 VIGOTSKI, AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO EM ARTES VISUAIS .....	68
2.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA SUA ATUAÇÃO JUNTO AOS ADOLESCENTES SOB MEDIDA .....	74
<b>3. JORNADA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>83</b>
3.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTO, SUJEITOS E HISTÓRIA .....	84
3.1.1 <b>Contexto</b> .....	85
3.2 PARTICIPANTES.....	86
3.3 PROCEDIMENTOS .....	88
<b>4. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>	<b>90</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
A ÉTICA NA PESQUISA .....	124
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que subsidiou a construção da presente dissertação, inicialmente, pretendia investigar como a experiência nas artes visuais poderia auxiliar o processo de ressocialização de adolescentes que cumprem medida de semiliberdade. Entretanto, ao longo do delineamento da investigação, verificou-se que seria necessária a delimitação do objeto e o seu ajuste à linha de pesquisa Educação em Artes Visuais do PPGAV (Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais). Neste sentido, foi definida a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a prática de ensino em artes visuais pode impactar o processo de ressocialização dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, desde a perspectiva dos professores sobre as suas formações e as suas necessidades profissionais para atuar junto a esse público-alvo?

Para buscar elementos que pudessem sustentar as respostas, ou a resposta, para essa pergunta, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: analisar como a identidade construída pela formação inicial e pela formação continuada implica as práticas de ensino das artes visuais e se essas práticas podem auxiliar na ressocialização dos adolescentes inseridos em escolas das Unidades de Internação (UI). Foram estabelecidos também os seguintes objetivos específicos: (a) Verificar as bases para a atuação dos professores de artes visuais em sala de aula do sistema socioeducativo; (b) Analisar as práticas de ensino dos professores de artes visuais participantes deste estudo, (c) Examinar as práticas dos professores de artes visuais participantes deste estudo relacionando-as ao processo de ressocialização do menor infrator.

Justifica-se a investigação pela possibilidade de contribuir com a sistematização de subsídios para a atuação do professor de artes visuais na Socioeducação. E, se possível, com subsídios para a formação inicial e para a formação continuada de professores das artes visuais, que se lancem ao desafio de atuar em salas de aula inseridas em Unidade de Internação Socioeducativa (UIS). Isso porque, embora haja ampla produção acadêmico-científica sobre a atuação do professor na socioeducação, no que tange à prática de ensino das artes visuais, ainda é possível observar alguma lacuna nessa produção.

A expectativa é que os resultados aqui apresentados contribuam com os processos relacionados à formação inicial e à formação continuada de professores de artes visuais que, de algum modo, pretendam atuar junto ao contexto da socioeducação. E, ainda, que futuros pesquisadores possam se debruçar sobre os aspectos que não puderam ser abrangidos por esse estudo, por exemplo, o uso de tecnologia no ensino das artes visuais em espaços socioeducativos.

A dissertação está organizada da seguinte forma: No capítulo 1, apresenta-se a revisão de literatura, na qual constam as bases legais que direcionam as práticas dos professores em âmbito geral: Constituição Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) (BRASIL, 1990), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012). Nesse conjunto de documentos legais, são inseridos, ainda, legislações específicas que impactam a atuação do professor no Distrito Federal, entre os quais: o Plano Distrital de Educação 2015-2024 (PDE) (BRASÍLIA, 2015) que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento do ensino, o Currículo em Movimento para Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2018), as Diretrizes Pedagógicas para Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014), a Portaria Conjunta nº 10 (DISTRITO FEDERAL, 2018), o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo - 2015-2024 (PDASE) (DISTRITO FEDERAL, 2015) e a Resolução nº 3 (BRASÍLIA, 2016) que define as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Junto à apresentação das legislações são discutidas as ideias de Makarenko (1989) e de Costa (1997,2006, 2008) para a atuação pedagógica na ressocialização de jovens, bem como, as práticas de ensino das artes visuais concebidas e aplicadas por Paes (1999) em contato com adolescentes infratores. Expomos também um breve relato sobre a institucionalização de adolescentes no Brasil por intermédio dos estudos de Rizzini (2004) e de Bisinoto (2017), para compreensão sobre como as teorias pedagógicas desenvolvidas ao longo da história influenciaram a educação de sujeitos institucionalizados em orfanatos, educandários e abrigos para menores. A proposta foi auxiliar o leitor na sua compreensão sobre o percurso das leis de institucionalização de adolescentes no Brasil até ao momento presente, quando a internação desses sujeitos finalmente passou a ser baseada na garantia de direitos.

No capítulo 2, são apresentados os fundamentos teórico-conceituais que foram constituídos com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (1896-1934) e com base nos pressupostos da teoria crítica para tratar da formação do professor. Sequencialmente, são abordadas as teorias pedagógicas que sustentam as discussões sobre as práticas de ensino referenciadas pelas ideias de Saviani (1999), Libâneo (1994) e Bagio *et al.* (2019). Por essa abordagem pretendemos entender as relações existentes entre as práticas e a institucionalização dos adolescentes no Brasil considerando as suas historicidades e as suas relações com as políticas que influenciam o contexto de ensino da socioeducação.

No capítulo 3, é apresentada a metodologia da pesquisa, os resultados, a análise e discussão dos resultados. Finalizando a dissertação, estão as Considerações Finais, as Referências, os Apêndices e os Anexos.

## 1. EDUCAÇÃO NA MEDIDA: ENTRE LEIS E PRÁTICAS DE ENSINO

Neste capítulo, trataremos da atuação do professor na socioeducação. Iniciaremos pelas legislações que embasam a prática de ensino no sistema socioeducativo, com um destaque para o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Na sequência, abordaremos a historicidade da institucionalização de crianças e de adolescentes no Brasil até chegarmos à implantação do sistema de proteção integral que, atualmente, orienta a prática de ensino na socioeducação. Para tanto, além das legislações anteriormente citadas, foram percorridas as memórias sobre a institucionalização por intermédio das ideias de Rizzini (2004) e das ideias Bisinoto (2017), com objetivo de dar ao leitor uma compreensão sobre a internação de menores baseada na garantia dos seus direitos. Junto a isso, são discutidas as ideias de Makarenko (1989) e de Costa (2001) para a atuação pedagógica na ressocialização de jovens, bem como, as práticas de ensino das artes visuais concebidas e aplicadas por Paes (1999) em contato com adolescentes infratores.

### 1.1 EDUCAÇÃO NA MEDIDA: DOCUMENTOS LEGAIS

No que diz respeito à legislação, a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) em seu Artigo 227 determina que:

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

E, em seu artigo 228, a CF determina que “[...] são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”. Esses dois artigos constitucionais norteiam as demais leis que compõem o Sistema de Proteção das Crianças e dos Adolescentes fundamentado sobre os pressupostos da Doutrina da Proteção Integral. Por essa doutrina, todos os adolescentes, independentemente de sua condição, têm direitos às normas protetivas cunhadas nas legislações pertinentes. Portanto, aos adolescentes deve ser garantida a sua dignidade que estará obrigatoriamente preservada também nos locais em que eles cumprem medidas de internação.

Os fundamentos jurídicos que direcionam as ações socioeducativas e identificam o paradigma da Doutrina da Proteção Integral podem ser encontrados também nas normas internacionais: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil, Regras de Beijing (1985), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1990), Princípios Orientadores das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil – RIADE (1990), Declaração de Genebra, Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Pacto de São José da Costa Rica (1969) ratificado pelo Brasil em 25/09/1992.

Para tratar deste e de outros temas, em 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, que estabeleceu o do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). No Artigo 88 do ECA está determinada a criação de um órgão com função de coordenar as ações de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em obediência ao determinado pelo artigo, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes (CONANDA), em 12 de outubro de 1991.

A criação do CONANDA foi estabelecida pela Lei nº 8.242 (BRASIL, 1991) e o seu funcionamento foi regulamentado pelo Decreto nº 5.089 (BRASIL, 2004). Atualmente, a gestão do CONANDA é compartilhada entre o governo e a sociedade civil, que, em conjunto, definiram as Diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2006). Uma das principais pautas do CONANDA foi a criação de parâmetros para o funcionamento e para as ações que integram o sistema de garantia de direitos, que organizam o modo como as instituições devem tratar das medidas socioeducativas.

Para regular a execução das medidas socioeducativas estabelecidas pelo ECA foi publicada pelo CONANDA (BRASIL, 1991) a Resolução nº 119 (BRASIL, 2006) que criou Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O SINASE foi aprovado pela Lei nº 12.594 (BRASIL, 2012), que em seu Artigo 1º, parágrafo 1º, estabelece que “[...] o SINASE apresenta um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, [...] de atendimento a adolescente em conflito com a lei” (BRASIL, 2012).

O SINASE é composto pelos sistemas socioeducativos estaduais, municipais e distrital, e inclui políticas, planos e programas que existam nas três esferas de governo e sejam dedicados à socioeducação. Para a viabilizar as suas ações, o SINASE também identifica as medidas socioeducativas em um desenho sistêmico que abrange articulações com as instituições das



esferas públicas ocupadas com a educação, saúde, justiça, segurança pública e assistência social. O SINASE por intermédio do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo definiu eixos operativos para a educação. E, notadamente, no Eixo Esporte, Cultura e Lazer delinea diretrizes com o fim de propiciar o acesso aos programas culturais, de teatro, dança, literatura, artes, música aos adolescentes sob medida socioeducativa.

A implantação do SINASE revela a disposição jurídica de cercar o cumprimento das medidas socioeducativas de cuidados legais que coadunem com as perspectivas contemporâneas que compreendem o adolescente e a sua necessidade de formação integral, considerando-o em sua individualidade e em suas potencialidades para ser protagonista do próprio processo de ressocialização.

O ECA determina, em seu Artigo 2, que o adolescente é o indivíduo que está na faixa etária de 12 aos 18 anos de idade. Embora tenhamos conhecimento de outras tantas definições sobre adolescentes, inclusive a que é derivada dos estudos de Martins, Trindade e Almeida (2003), que explicam que a adolescência depende da inserção cultural e histórica, grupo social e de gênero; optou-se pela referência do ECA por entendermos que ela se enquadra de maneira adequada à aplicação das medidas socioeducativas que foram um dos elementos principais da pesquisa. Outra importante normatização estabelecida pelo ECA, foi a que reitera a responsabilidade do Estado sobre aqueles que, porventura, infringem a lei. E, ainda, a que estabelece os nortes para as ações socioeducativas que deverão prevalecer no cumprimento de medida pelos adolescentes.

O Art. 121 do ECA (BRASIL, 1990), por exemplo, prevê que a condição do adolescente é impactada por uma fase de desenvolvimento, na qual ele está passando por processos de subjetivação que “[...] articulam processos biológicos e experiências psicossociais” (BISINOTO, 2014, p. 120). Ou seja, o adolescente ainda está construindo a sua identidade, isto implica como as ações socioeducativas devem ser delineadas em prol da sua educação, envolvimento cultural e social.

Sendo assim, nessas ações devem ser levados em consideração, todos os aspectos de impacto citados anteriormente, a fim de que a identidade do adolescente seja construída de maneira a garantir a formação integral. Nestes termos, é fundamental ter atenção com os aspectos socioculturais que podem provocar a violência naturalmente impetrada pela sociedade ao sujeito alvo da medida de internação. Sobre isso, Minayo (1997) alerta que o comportamento infracional pode ser decorrente da violência estrutural:

[...] que se apoia socioeconômica e politicamente nas desigualdades, apropriações e expropriações das classes e grupos sociais; uma violência cultural que se expressa a partir da violência estrutural, mas a transcende e se manifesta nas relações de dominação raciais, étnicas, dos grupos etários e familiares; uma violência da delinquência que se manifesta naquilo que a sociedade considera crime, e que tem que ser articulada, para ser entendida, à violência da resistência que marca a reação das pessoas e grupos submetidos e subjugados por outros, de alguma forma (MINAYO, 1997, p. 8).

Esses fatores relacionam-se intrinsecamente com as ações dos sujeitos que cometem algum ato infracional. Eles não podem ser ignorados nem pelo exame do ato em si e nem pela reposta educativa que deve ser ofertada ao infrator. Se as relações sociais estabelecidas na sociedade podem ter levado o adolescente à medida de internação, é necessário que outras relações, nesta mesma sociedade, se estabeleçam para que ele possa ser motivado à reflexão sobre as suas ações e a sua reinserção na sociedade.

As medidas socioeducativas são concebidas, por essência, sob uma base sancionatória porque responsabiliza judicialmente os adolescentes. Essas medidas estabelecem restrições legais, porém, sobretudo, devem evidenciar a sua natureza sociopedagógica, haja vista que a execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educacionais que tenham como finalidade a formação cidadã.

Cabe ao juiz da Vara da Infância e Juventude, a aplicação da medida socioeducativa quando verificada a prática de ato infracional por adolescente. Tais medidas podem ser: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade; e, internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

As medidas socioeducativas se assemelham às formas de penalidades determinadas pelo Código Penal Brasileiro (CPB) (BRASIL, 1940) porque ambas são estabelecidas por graduações penais relacionadas aos delitos cometidos. As diferenças entre o ECA (BRASIL, 1990) e o CPB (BRASIL, 1940) consistem na quantidade de tempo e na definição do espaço para o cumprimento das penalidades. O tempo penal estabelecido pelo CPB (BRASIL, 1940) é maior do que o tempo definido para o cumprimento de medidas socioeducativas; bem como, os locais de cumprimento de medidas imputadas aos adolescentes não podem ser estabelecidos nas unidades prisionais.

A internação em estabelecimento educacional está prevista nos Artigos 121 a 125 do ECA (BRASIL, 1990). A medida socioeducativa, privativa de liberdade, é adotada pela autoridade judiciária quando o ato infracional praticado pelo adolescente se enquadrar nas situações previstas no Artigo 122, incisos I, II e III do ECA (BRASIL, 1990). Essa medida tem

tempo indeterminado, porém, não pode exceder três anos. A medida de internação deve ser cumprida em estabelecimento educacional e o Estado deve garantir ao adolescente o direito à saúde, à educação, ao esporte, à cultura, ao lazer e à assistência social e junto a isso, o acesso à formação profissional. Essa medida é a mais severa que pode ser aplicada ao adolescente e pode ter caráter restrito ou provisória.

Na internação de caráter provisório, o adolescente pode ficar internado por até quarenta e cinco dias para que sejam feitas todas as diligências e as instruções processuais para verificação da conduta infracional até a decisão do juiz. O adolescente em internação provisória pode receber visitas somente de seus representantes legais, deve frequentar a escola e participar das atividades da Unidade de Internação.

Na internação com caráter de sentença os adolescentes devem, obrigatoriamente, frequentar a escola e participar das atividades desenvolvidas na Unidade de Internação (UI) Durante esse período, ele será avaliado, a cada seis meses, por uma equipe de especialistas da unidade educacional e poderá receber o benefício de saídas mensais, progredindo para saídas quinzenais que poderão ser concedidas pelo juiz com base nas avaliações dos relatórios fornecidos pela equipe multidisciplinar.

Na Unidade Internação os adolescentes têm regras a serem seguidas ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito à educação. Concomitantemente às práticas educacionais da escola, as normas das Unidades de Internação são aplicadas por agentes socioeducativos. É atribuição desses agentes, garantir o disciplinamento, “[...] a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 1987, p. 200). A internação consiste nesta dualidade entre o disciplinamento e a aprendizagem. Embora seja um espaço de educação e tenha um período menor que os determinados para crimes descritos no CPB (BRASIL, 1940), observamos no cumprimento da medida de internação todos as condicionantes disciplinares de um sistema prisional.

Na medida de internação, os adolescentes são reconhecidos por uma identidade classificatória. Eles são separados por módulos e, por exemplo, acabam sendo identificados também pelo número ou pela letra dos módulos onde estão internados junto com os seus nomes. Embora tenhamos evoluído quanto às normativas jurídicas que garantem aos adolescentes tratamento diferenciado, garantindo-lhes proteção integral no processo de ressocialização, mantém-se um padrão de disciplinamento do corpo, da estética cultural, arquitetônica e do

vestiário que denuncia a posição hierárquica das pessoas dentro da Unidade de Internação, a cor branca para os internos e a cor preta para os agentes.

Sob a perspectiva de Foucault (1987), o sistema de prisão instaura processos de dominação específicos de um tipo de poder ligado aos mecanismos de dominação que fazem parte das sociedades. O autor argumenta que ainda não conseguimos ultrapassar essa forma de punição. Evidente que, quando o adolescente recebe a medida de internação, ela é uma resposta do sistema judiciário à sociedade em razão da lesão sofrida. Contudo, ainda é necessário verificar os mecanismos engendrados nessa mesma sociedade que pune com tanto rigor sem buscar promover mecanismos que acolham os adolescentes dos mais diferentes contextos socioculturais.

## 1.2 EDUCAÇÃO NA MEDIDA: NORMATIVA PARA AS AÇÕES EDUCACIONAIS

As legislações e os documentos educacionais norteiam as ações nas escolas das Unidades de Internação para o cumprimento das medidas socioeducativas. Do mesmo modo que nas escolas regulares, a BNCC (BRASIL, 2017), o Currículo em Movimento do Distrito Federal (BRASÍLIA, 2018) e o Plano Distrital de Educação 2015-2024 (PDE) (DISTRITO FEDERAL, 2015-2024) estabelecem diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento do ensino no Distrito Federal. Junto a esses, estão também as Diretrizes Pedagógicas da Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014), que orientam a organização do trabalho pedagógico nos NUENS, (Núcleos de Ensino das Unidades de Internação) e nas escolas que recebem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Semiliberdade e de Meio Aberto - Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).

A Portaria Conjunta nº 10 (DISTRITO FEDERAL, 2018), o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE, 2015- 2024), que estabelece princípios e diretrizes para o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal; e, a Resolução nº 3 (DISTRITO FEDERAL, 2016) que define Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas determinam as particularidades que envolvem as práticas de ensino na socioeducação, as quais devem levar em consideração o Plano Político Pedagógico da Escola e o Plano Político Pedagógico da Unidade de Internação Socioeducativa na qual a escola está inserida. No contexto da socioeducação todas as ações executadas devem ser amparadas por legislações específicas. A prática de ensino é uma dessas ações amparadas

pelos dispositivos legais e se interrelacionam com outras ações para juntas alcançarem o objetivo comum da ressocialização.

A BNCC é orientada por bases éticas, políticas e estéticas e tem por objetivo o desenvolvimento integral do ser humano e a “[...] construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017). Embora a BNCC (BRASIL, 2017) normatize o currículo em âmbito nacional, há nela a determinação para que os entes federativos e o Distrito Federal elaborem um currículo próprio que abarque as peculiaridades educativas e culturais locais. Neste sentido, o Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2018) está alinhado com as leis educacionais nacionais que evidenciam a direção curricular para as modalidades de ensino ofertadas pela Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF) incluindo a oferta de ensino nas escolas das Unidades de Internação Socioeducativa.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2018) se propõe em movimento pelo fato de constantemente precisar se adequar às necessidades das práticas de ensino dos professores. Neste sentido, tal documento está na sua segunda edição adaptado às novas matrizes curriculares da BNCC (BRASIL, 2018) e à nova forma de organização escolar em ciclos. Nessa segunda edição, foram mantidos as concepções teóricas e os objetivos de aprendizagem da primeira edição (DISTRITO FEDERAL, 2018):

Formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade). Também se primou pela manutenção da estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo por entender que esses são elementos que corroboram os pressupostos teóricos assumidos enquanto fundamentos de currículo da SEEDF, (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8).

De acordo com as orientações do Currículo em Movimento da SEEDF, ele deve ser reconstruído e vivido no cotidiano escolar, portanto, os professores têm um certo grau de liberdade para adequá-lo às necessidades do dia a dia da sala de aula. O professor em suas práticas cotidianas não pode tudo, mas pode muito se tiver compromisso com a formação integral dos sujeitos, reconhecendo-os como seres dinâmicos (DEWEY, 1979), receptores de ações dinâmicas e recíprocas.

As Diretrizes Pedagógicas na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014) foram construídas com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e em todas as outras normas

infraconstitucionais de garantias de direitos da criança e dos adolescentes que fundamentam as ações socioeducativas. Os Artigos 227 e 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), identificam quais são os agentes que devem garantir à criança e ao adolescente a proteção e desenvolvimento cognitivo, entre eles, os principais são a família, o Estado e subsequentemente, a sociedade em geral é chamada a colaborar com essas ações.

No Art. 8º, o SINASE (BRASIL, 2012) prevê ações articuladas entre as áreas de educação, assistência social, saúde, cultura e a capacitação para o esporte e trabalho para os adolescentes definindo os eixos pedagógicos que devem vigorar nas instituições que realizam as medidas de internação provisórias e de cumprimento de sentenças definitivas aos sujeitos alvos destas. As normas, portarias e resoluções que consubstanciam as práticas de ensino dos professores nas Unidades de Internação conforme o documento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014), colaboram para que sejam definidos os perfis desses profissionais que pretendem atuar nos Núcleos de Ensino (NUENs) das UIS. Com esse arranjo de leis, normas e procedimentos entendemos que as políticas públicas de escolarização são indispensáveis para o melhor relacionamento social dos adolescentes visando a superação das suas condições sociais que determinaram o ato infracional, levando-os à medida socioeducativa.

No Distrito Federal, além dos dispositivos já citados, foi estabelecida pela SEEDF a Portaria nº 257 (DISTRITO FEDERAL, 2013) que:

Dispõe sobre os critérios de recrutamento, seleção e avaliação em processo, de servidores da carreira Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para exercício na Escola dos Meninos e Meninas do Parque, na Escola do Parque da Cidade – PROEM, na Escola da Natureza, nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar, nos Núcleos de Ensino das Unidades Prisionais e no Núcleo de Atendimento Integrado/ SECRIANÇA do Distrito Federal, e dá outras providências.

Esta portaria prevê que todos os profissionais que atuam na política pública de escolarização nas Unidades de Internação Socioeducativas (UIS), devem ter uma formação sobre as temáticas relacionadas à socioeducação com carga horária de, no mínimo, 80 horas anuais, incluindo a formação continuada por intermédio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE<sup>1</sup>). Os conteúdos dos cursos devem abranger as questões das garantias legais relativas à criança e ao adolescente, dos Direitos Humanos, das teorias pedagógicas e da organização dos Núcleos de Ensinos das Unidades de Internação

---

<sup>1</sup> A EAPE passou a ser denominada de Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação.

Socioeducativas. Os cursos devem contemplar tanto as necessidades de formação continuada dos professores que trabalham nas UIS, quanto as necessidades dos professores que de alguma forma atendam adolescentes pelo Sistema Socioeducativo. Por exemplo, aqueles professores que atuam com adolescentes sob medidas de liberdade assistida e sob medidas de semiliberdade que frequentam as escolas não instaladas em Unidade de Internação Socioeducativa.

Ressaltamos, porém, que essa formação continuada não é obrigatória, o professor precisa somente comprovar curso na área de Direitos Humanos, não necessariamente específico em socioeducação, quando assina contrato com a SEEDF, quer seja servidor efetivo ou de contrato temporário. Para o professor com cargo efetivo, além dos cursos em direitos humanos é necessário participar do concurso de remanejamento, apresentar plano de aula, documentos e participar de entrevista na gerência regional de ensino. Para os professores com contrato temporário<sup>2</sup> que desejam atuar em núcleos de ensino das UIS basta comprovar curso na área de Direitos Humanos, não especificamente na área socioeducativa; realizar visita técnica ao Núcleo de Ensino em uma Unidade de Internação Socioeducativa, fazer uma entrevista e entregar a documentação na regional de ensino.

A não obrigatoriedade da formação continuada robusta em temáticas da socioeducação pode gerar lacunas no atendimento à escolarização dos adolescentes sob medida socioeducativa. A falta de conhecimento sobre as particularidades que envolvem aqueles adolescentes, tais como: necessidades nutricionais, uso de drogas, violência sexual, referências culturais, familiares; podem levar os professores às visões simplistas sobre as dificuldades de aprendizagens e do problema de reprovação, estigmatizando os estudantes como sujeitos incapazes, problemáticos e sem possibilidade de mudança em sua condição.

Frente a isso, a escola, ao invés de cumprir o seu papel social reiteraria a desigualdade social já expressada pela condição social dos adolescentes sob medida, marginalizando-os ainda mais. Saviani (1999) afirma que os marginalizados são taxados de anormais, desajustados e desadaptados. Sob essa perspectiva se o professor em sua prática não estiver formado para propor ações para que tal adolescente seja incentivado a alcançar sua autonomia; e, para oferecer situações favoráveis para sua permanência na escola, aquele professor acabará por fazer parte da engrenagem que tolhe adolescente sob medida, na sua atuação em sala de aula “[...] a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em

---

<sup>2</sup> São aqueles casos em que o professor efetivo titular continua no quadro de pessoal da SEEDF, porém, está afastado em caráter temporário de suas atividades de regência. Os substitutos recebem de acordo com os períodos trabalhados.

que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças, se aceitem nas suas individualidades” (SAVIANI, 1999, p. 20).

Portanto, a escola, por intermédio da atuação do professor, tem papel fundamental na formação dos adolescentes sob medida socioeducativa. Ainda que a SEEDF tenha uma normativa específica que regularize as diretrizes pedagógicas que regem a prática de ensino no sistema da socioeducação, essas diretrizes também não são disciplinas obrigatórias nos cursos de formação continuada. Desta forma, mesmo os professores que já exercem as suas práticas nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação podem apresentar lacunas em suas formações que poderão, a seu tempo, afetar a efetividade de suas práticas.

As Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014) destacam que as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no sistema socioeducativo devem construir a prática de ensino baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, articulando-as com Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014). Na área das artes visuais, o Currículo em Movimento do Distrito Federal para educação básica (DISTRITO FEDERAL, 2018) orienta a prática pedagógica baseada na proposta da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1991) e em outros autores.

Observamos, na construção das legislações articuladas com o contexto educacional nas Unidades de Internação Socioeducativa, que as questões relacionadas às práticas de ensino dos professores necessitam estar articuladas com as visões de mundo que são construídas historicamente, (SILVA; ZILLOTTO; FEITOSA, 2018). Sob a luz dessa afirmativa, a atuação do professor relaciona-se com a formação humana, tal formação é primordial para que esteja disponível aos sujeitos do processo de ensino na socioeducação competências “objetivas e universais” (SILVA; ZILLOTTO; FEITOSA, 2018, p. 16). Competências essas que compreendam os sujeitos aprendentes como resultados de uma formação histórica. Isso requer que a formação do professor possa estar conectada à compreensão do ser humano em sua totalidade; e, estar ligada aos fatores que possivelmente geraram as condições econômicas, culturais, políticas, ambientais e afetivas que afetam os adolescentes sob medida socioeducativa.

A visão de prática de ensino em consonância com o sujeito que é constituído historicamente nem sempre existiu, ao contrário, até chegarmos a atuação do professor no sistema socioeducativo direcionada pela garantia de proteção integral e pautada pela compreensão do sujeito constituído histórico e culturalmente, foi percorrido um longo caminho



de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, pelo qual observamos desde a violação de direitos fundamentais aos mais diversos tipos de violência moral, física e psicológica, bem como, a ausência de propostas de ensino direcionadas a estes sujeitos.

### 1.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NO BRASIL: O ADOLESCENTE, A SOCIEDADE E O CASTIGO

No reinado de Pedro II, foram instituídos vários educandários que tinham como finalidade a educação da população pobre. Essas instituições tinham o objetivo, além da instrução primária, de ensinar ofícios mecânicos: sapataria, marcenaria, alfaiataria e outros ofícios manuais que não eram ofertadas para crianças e jovens das classes mais abastadas. Às classes menos favorecidas restavam os ofícios que exigiam apenas capacidade manual (RIZZINI, 2004).

Muitos adolescentes crescidos em educandários, orfanatos ou recolhidos nas ruas foram encaminhados para as Companhias de Aprendizes Marinheiros e Companhias de Aprendizes dos Arsenais de Guerra, (RIZZINI, 2004). Segundo a autora o número de meninos enviados às Companhias de Aprendizes Marinheiros chegou a 8.586, todos aptos para trabalho nos navios de guerra, sem que houvesse outras alternativas para eles, aumentando a massa de marginalizados que crescia sem acesso à educação de qualidade e, por conseqüências condenados a um futuro sem a participação nas decisões políticas, econômicas e sociais do país. O envio dessas crianças e adolescentes para tais companhias estava relacionada a ideia de controle social, de higienização das ruas conforme Rizzini (2004).

Além de internatos para meninos, no séc. XVIII e XIX, havia também os recolhimentos femininos que mantinham os divisores sociais e os divisores raciais. Nos recolhimentos femininos, as meninas brancas tinham formação religiosa, moral, boas práticas de empregada doméstica e de donas-de-casa, enquanto para as meninas negras, a formação se limitava à formação para empregadas domésticas.

As internações nos reformatórios, em 60% dos casos, eram requeridas pelas mães que precisavam cuidar dos seus filhos sozinhas. Os dados revelam que 80% dessas mães eram domésticas. Ao exame da linha histórica de internação pode-se identificar as causas da questão da marginalização dessa população separada social e racialmente; e que persistem até a

contemporaneidade. Na Figura 1, observamos o Asilo de Menores abandonados coordenado por policiais. Percebe-se a dimensão disciplinadora em que foram fundamentadas as instituições de menores no Brasil.

Figura 1 - Foto de Asilo de Menores Abandonados (1907).



Fonte: Irene Rizzini/2004.

Com o advento do século das luzes, as transformações sociais implicavam novos paradigmas educacionais que atenderiam às demandas econômicas das novas classes sociais. Com a República, o foco das institucionalizações voltou-se para as populações desvalidas. Segundo Rizzini (2004, p. 22), tornaram-se "[...] objetivos da assistência social e do controle social uma população que, junto com o crescimento e reordenamento das cidades e a constituição de um Estado Nacional torna-se cada vez mais representada e perigosa”.

Os estudos realizados com a população institucionalizada demonstravam, de acordo com Rizzini (2004), uma forte tendência à classificação intelectual inferior, com base em testes de Q.I que qualificavam os internos como subnormais. Para a autora, as relações educativas e assistencialistas juntamente com o controle social estavam fortemente ligadas, pois o crescimento das cidades gerou uma população vivendo à margem da sociedade e a categoria denominada como menor adquiriu um caráter político e social, passando o Estado a intervir como reformador/formador.

Nestes termos, foi trazido para o Brasil, o modelo de tribunal de menores que teve suas raízes na Europa e EUA, expandindo-se posteriormente para os países da América Latina. O Brasil foi um dos países que teve ampla participação nas discussões em congressos internacionais sobre esse modelo de tribunal.

Sob a perspectiva do tribunal de menores a população de adolescentes passa a ser vista desde um ponto de vista científico, que os colocava na categoria “menor abandonado.” Sob este rótulo, esses sujeitos eram internados em instituições reformatórias geridas pelo Estado e eram avaliados a partir de estudos psicológicos, médicos e sociais que estavam sendo desenvolvidos no Brasil (Rizzini, 2004). Segundo Rizzini (2004, p. 30), “[...] os menores que passaram pela mão da justiça de menores foram esquadrihados, classificados, medidos e interpretados” tendo como objetivo dar uma solução científica para o problema da delinquência.

Contudo, a solução para esses problemas não abrangia uma política educacional que percebesse a condição desses sujeitos relacionadas aos fatores sociais. As políticas educacionais que fizeram parte da formação desse grupo populacional estavam relacionadas às práticas religiosas, formação de mão-de-obra barata e à subjugação do sujeito através do castigo e da violência. De acordo com Silva, Ziliotto e Feitosa (2018), ainda que as propostas político-pedagógicas fossem apresentadas como neutras, elas tinham em si o objetivo de homem e de sujeito que se pretende formar e, dialeticamente, da sociedade que almeja. Observamos que a educação oferecida tinha o objetivo de dominação; religiosa, cultural e de classe.

O Século XX foi marcado por debates sobre a assistência à infância. O Estado passou a atuar nesta área e a partir da categorização do menor abandonado foram traçados modelos de intervenção para acolhê-los. Rizzini (2004) afirma que a categoria de menor abandonado foi definida tanto pela ausência dos pais quanto pela falta de recursos por parte dos responsáveis para subsidiar a criação dos seus filhos.

De acordo com Paes (1999), na década de 1920, foram criados vários instrumentos que especificaram a infância e incorporaram a ideia menorista à legislação da época, apesar de, segundo o autor, a história das leis do Brasil indicar que o termo ‘menor’ aparece desde o Código Criminal do Império, datado de 1830. Por outro lado, segundo Santos (2013, p. 47), o Código do Império apenas definia “[...] as penas aplicáveis no caso de cometimento de crimes por menores de idade”. Somente a partir das definições técnicas de classificação de “menor abandonado”, é que se vincula a intervenção do Estado.

A categorização menor, de uso corrente ainda atualmente, está associada a delinquência, mesmo que essa definição não seja mais usada nas normas legais, e carrega uma forte carga

semântica que conduz à discriminação social ao hierarquizar pessoas de uma mesma faixa etária em função de suas origens socioeconômicas, (BISINOTO, 2017). O surgimento de tal categoria gerou a reivindicação pela presença do Estado na implementação de políticas de assistência, na criação do Juizado de Menores e do Código dos Menores pelo decreto nº 17.943 de 12/10/1927 (CÓDIGO MELO MATTOS). O Juizado exercia grande poder sobre a população infanto-juvenil e o modelo de internação de menores abandonados, bem como o de menores delinquentes ganhou o apoio da sociedade.

O Estado passou a normatizar as ações assistenciais (Rizzini, 2004) para atender às novas orientações construídas em congressos internacionais, com base nos dados científicos vigentes na época. A atuação estatal teve intensa prática na internação de "menores e delinquentes". Rizzini (2004) pontua que a atuação dos Juizados de Menores foi pautada em ações policiais e teve foco na intervenção e classificação para decidir pela internação. A autora também menciona que foram criadas escolas de reformas, que com o tempo ficaram saturadas.

O Código dos Menores definiu a educação que seria dada aos internos: “os menores se ocuparão em exercícios de leitura, escrita ou contas, lições de coisas e desenho, em trabalhos manuais, ginástica e jogos desportivos” (BRASIL, 1927). Observa-se que as ações educativas são definidas por um juiz e abrangem todos os sujeitos internados e as definições da profissionalização, indicada aos menores, seriam dadas por um médico, ideia que vai ao encontro da biopsicologização da sociedade, do ensino, e da escola, conforme aponta Saviani (1999).

A leitura do Código dos Menores mostra-nos que a educação dos sujeitos estava voltada para a dominação e não para a emancipação e a transformação. Observamos, por exemplo, a aplicação da teoria behaviorista no seu Artigo 213, “[...] o regulamento das escolas se estabelecerá o regime de prêmios e punições aplicáveis aos educandos” (BRASIL, 1927). No que se refere ao disciplinamento dos exercícios inseridos no texto legal identificamos as ideias de Foucault:

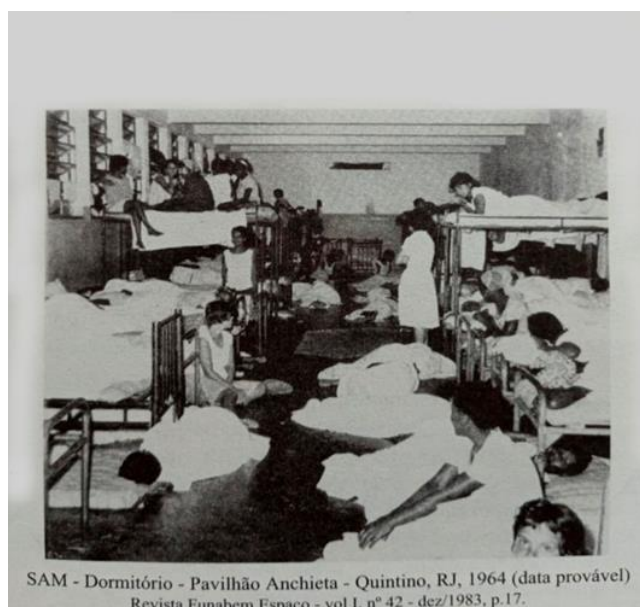
[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos das atividades mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Sob a perspectiva do disciplinamento, no Governo Vargas foi criado o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) com a mesma estrutura do Juizado de Menores, contudo, sem êxito algum no que diz respeito ao amparo às crianças e aos adolescentes. Muito ao contrário, as instituições que acolhiam menores em situação de vulnerabilidade foram acusadas de serem escolas de criminosos (RIZZINI, 2004), justamente por não englobar um projeto de intervenção de práticas de ensino que considerasse a formação desses sujeitos de forma integral.

A maioria das instituições eram terceirizadas e serviam apenas para requerer fundos do Estado, sem oferecer condições adequadas para a formação social de crianças e adolescentes (RIZZINI, 2004). Se, atualmente, a internação de adolescentes ocorre somente mediante o cometimento de infrações, levando em consideração a idade e o ato infracional, sob a atuação do Juizado de Menores, muitas crianças e adolescentes eram internados levando-se apenas em consideração as condições miseráveis que se encontravam.

Na figura 2, observamos as condições precárias nas quais as internas viviam nas instituições do SAM; superlotação, maus tratos, abusos físicos, morais e psicológicos fizeram parte, e ainda fazem, da história de institucionalização no Brasil.

Figura 2 - Foto de dormitório Instituição-SAM.



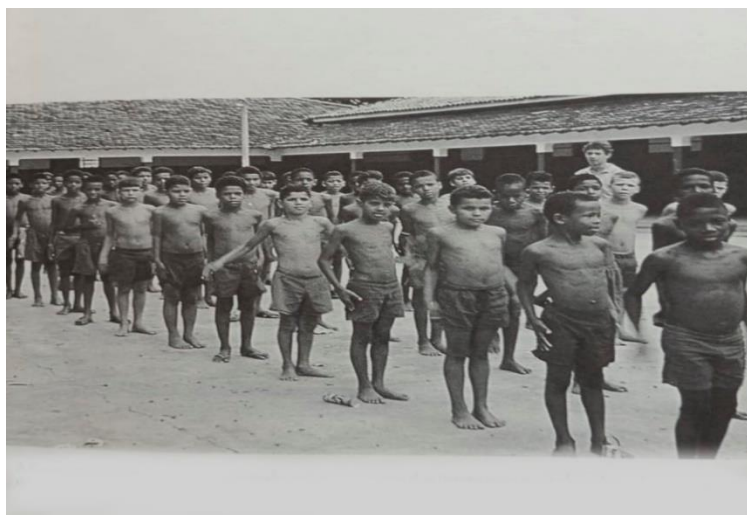
Fonte: Irene Rizzini/2004.

No início do governo militar foi criada a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) regulada pela Lei nº 4513 (BRASIL, 1964). Posteriormente, a administração das unidades da FUNABEM foi transferida para os governos estaduais e passaram a ser denominadas Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

Em 1979, um novo Código de Menores é instituído sob os auspícios do Regime Militar. Esse Código de Menores (BRASIL, 1979) categorizou o “menor em situação irregular”, não fazendo distinção entre os sujeitos pobres, órfãos, vítimas de violências ou que tenha cometido alguma infração. Ou seja, mantinha o mesmo padrão de classificação para institucionalização de menores das propostas anteriores. Embora cite em seu texto a educação, avaliações psicopedagógicas e profissionalização como obrigatoriedade para a internação de menores, o Código de Menores de 1964 não consolidou proposta educacional, mantendo a coerção e o disciplinamento como práticas educativas. Mudavam-se apenas as leis mantendo-se o mesmo tipo de exclusão social observada desde o Império.

Na Figura 3, notamos o que os marcadores raciais estão presentes na classificação dos internos, as filas e as atividades de ordem unida revelam-nos a prática de ensino com forte cunho militar. Os meninos sem calçados e sem camisas nos dão a dimensão das condições materiais que as instituições davam a esses sujeitos.

Figura 3 - Foto de instituição de internação no Rio de Janeiro /Convênio FUNABEM.



Fonte: Irene Rizzini/2004.

No contexto de criação e de realização de atividades, as instituições da FUNABEM, dificilmente conseguiram desenvolver projetos educacionais que contemplassem tanto as

necessidades materiais quanto as necessidades afetivas, morais e legais das crianças e dos adolescentes. Como resultado, ficaram estigmatizadas pelas violências exercidas contra os internos, surgindo a motivação para a reformulação dos conceitos relativos à criança e ao adolescente no que diz respeito a sua proteção, direitos e deveres.

O que esses dois textos legais têm em comum, Código dos Menores (BRASIL, 1927) e Código de Menores (BRASIL, 1964) é a indefinição de métodos teóricos e práticos que tivessem como objetivo promover a ressocialização dos sujeitos. Suas determinações legais eram voltadas para a subjugação e para o domínio do corpo do menor e até mesmo as ações culturais estavam relacionadas ao disciplinamento. A intervenção estatal centrava-se em retirar o sujeito marginal do meio da sociedade sem que lhe oferecer oportunidades reais para sua transformação.

Observamos nesses dois arranjos jurídicos a microfísica do poder (FOUCAULT, 1987) elaborada pelos aparelhos institucionais que definem como se pode ter o domínio do corpo do outro, “[...] não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1987, p. 164). O poder disciplinador torna os sujeitos submissos, não há intervenção pedagógica, apenas o esquadrinhamento do corpo humano, desarticulando-o e recompondo-o sem considerar suas subjetividades. Na perspectiva de Volpi (1997, p. 68.), “[...] as medidas socioeducativas não podem ocorrer de forma dissociada do contexto social, político e econômico no qual está envolvido o adolescente”, pois a perspectiva de um processo de ressocialização sem a contextualização da realidade objetiva, vai de encontro ao sistema menorista que historicamente aparece marcado por objetivos repressivos e patologizantes.

Com a redemocratização do país em 1985, as ações voltadas para criminalização da criança e do adolescente puderam ser confrontadas com as novas demandas sociais contemporâneas, que aspiravam a intervenção do Estado pautada por estudos relativos às questões sociais objetivas. A promulgação de uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) permitiu a definição jurídica para a criança e ao adolescente e abriu caminho para que novas abordagens relativas à proteção e à responsabilização desses sujeitos pudessem ser estabelecidas. Ainda que não seja efetiva toda a dimensão garantista de direitos, a Constituição da 1988 abriu caminho para um novo olhar sobre as políticas públicas de institucionalização no Brasil.

### 1.3 AVENTURAS SOCIOEDUCATIVAS, ARTE NA MEDIDA, PEDAGOGIAS CONSTRUTIVAS

Atualmente, as práticas de ensino dos professores no sistema socioeducativo são baseadas no pressuposto de reconhecimento dos adolescentes como sujeitos históricos, porém, passamos por vários períodos em que os processos educacionais na socioeducação não tinham direcionamento para a formação integral dos adolescentes. No mesmo período em que no Brasil desenvolviam-se ações de repressão no atendimento aos jovens infratores, iniciadas na década de 20, em alguns países europeus iniciavam-se os processos de intervenções pedagógicas voltadas para o reconhecimento do sujeito. Na década de 90, no Brasil, observamos as práticas de ensino das artes como parte dos processos de ressocialização de adolescentes. Trataremos nas subseções seguintes das experiências de profissionais, estudiosos e pesquisadores que ousaram se apaixonar pela socioeducação e obtiveram êxito: Makarenko (1989), pedagogo Ucrainiano, Costa (2008) e Paes (1999) estudiosos brasileiros.

#### 1.4.1 Makarenko e as artes na ressocialização de jovens

Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) foi um pedagogo ucraniano que deixou legado para a ressocialização de jovens delinquentes<sup>3</sup> nos anos de 1920. É impossível falar de Makarenko (1989), sem falar sobre as suas experiências com jovens delinquentes em instituições correcionais durante 16 anos. Suas atuações nas Colônias Maxím Gorki (1920 a 1928) e na Comuna Dzerjinski (1927 a 1935) situadas nas cidades russas de Poltava e Kharkov, respectivamente, lhe renderam notoriedade. Makarenko (1989) via em cada jovem uma infinidade de possibilidades e exigia de cada um o máximo possível com a máxima reverência. Tratava desses sujeitos sem considerar as vidas passadas de cada jovem que estava ali, fazendo-os sentirem-se como verdadeiros adolescentes, sem, contudo, despreocupar-se com a formação de um sujeito que necessitaria ter visão perante o mundo, percorrendo caminhos de esperança, criativo, disciplinado, junto com a coletividade.

---

<sup>3</sup> O uso do termo jovens delinquentes é usado aqui conforme definição para jovens que cometiam delitos no livro Poema Pedagógico (1989) de Makarenko, não sendo mais usual esse termo, na literatura brasileira, para definição de jovens que cometeram algum tipo de ato infracional na atualidade.



Embora vários problemas, barreiras e algumas derrotas tenham feito parte de sua trajetória como educador, Makarenko (1989) buscou sempre viver a alegria e o brilho na luta incessante pela felicidade humana. A visão humanística de Makarenko (1989) prevalece até mesmo nos escritos das experiências vivenciadas. Ele não escreve como que dando uma receita de modelos teóricos-pedagógicos a serem seguidos, mas descreve as experiências na Colônia Gorki de forma poética, expondo os conflitos, os erros, as vitórias e derrotas. Até os seus momentos de fúria foram descritos. Prevalece uma visão real de sujeitos: educadores e educandos lutando para a transformação individual e social da sua realidade.

Na floresta há uma clareira de uns quarenta hectares. Num de seus cantos foram colocadas cinco estruturas em forma de caixote de tijolos, geometricamente certo, compondo todos juntos um quadrado perfeito. Isto é que é a nova colônia para infratores da lei (MAKARENKO, 1989, p. 15).

No primeiro encontro com o chefe do Departamento de Educação da província de Poltava, Makarenko (1989) tem seu primeiro desafio quando recebe um casarão sem nenhum recurso para instalar a Colônia de Gorki:

- [...]
- Mas existe um lugar? Uns prédios sempre são necessários, apesar de tudo.
- Existe, meu caro. Um lugar e tanto. Exatamente no local onde ficava a antiga colônia de delinquentes juvenis. Não é longe –umas seis verstás. (Milha russa). É gostoso ali: bosques, campos, dá para criar umas vacas.
- E gente?
- Vou já, já tirar gente do bolso, para você. Quem sabe vai querer também um automóvel.
- E dinheiro?
- [...]. Ele tirou um pacote de notas da gaveta da escrivaninha. Cento e cinquenta milhões. Isto dá para qualquer tipo de despesa de organização e para alguma mobília de que precise...
- E as vacas?
- As vacas vão ter que esperar; lá não há nem vidraças.

(MAKARENKO, 1989, p. 13-14).

As duas instituições nas quais Makarenko (1989) atuou na ressocialização de jovens, tinham como objetivo a integração de atividades em pequenos grupos educativos que deviam se relacionar com a comunidade, as famílias, organizações sociais, a escola, clubes e com comunidades de produção. Inferimos que Makarenko (1989) entendia que o meio age na transformação do sujeito e da sociedade. Não se educa de forma isolada, fora das redes de apoio. Essa concepção de rede de apoio é uma das bases de configuração do Sistema Socioeducativo do Brasil, no entanto, quanto à aplicação prática ainda há lacunas relativas à sua eficácia.

A ressocialização dos jovens tinha na escola a unidade fundamental. Ali ocorria o desenvolvimento de metodologias e apoio pedagógico para a atuação educativa. Makarenko (1989) aventurou-se em uma nova proposta educacional e estética nos primórdios da Revolução Russa, conceituando a educação como processo de formação de sujeitos com inúmeras personalidades, sem massificá-los. Contudo, ele tinha como pressuposto não considerar os sujeitos como seres genéricos e abstratos. Makarenko (1989) atuava com a coletividade dessas instituições, enfatizando que cada sujeito completava o todo da coletividade. Makarenko (1989) rompeu com modelos de vigilância, violência e dominação que havia sido implantado anteriormente:

Antes da Revolução existia aqui uma colônia de menores delinquentes. Em 1917 ela se dispersou, deixando para atrás de si bem poucos vestígios pedagógicos. A julgar por esses vestígios, preservados em surrados livros-diários, os diretores pedagógicos da colônia eram velhos militares, ao que parece oficiais de baixa patente reformados, cujas obrigações consistiam em vigiar todos os passos de cada um dos seus educandos, tanto do trabalho como nas horas de recreio, e à noite dormir no aposento contíguo. Pelos relatos dos camponeses vizinhos podia-se deduzir que a pedagogia desses “tios” não primava pela complexidade. A sua expressão exterior se limita a um instrumento da simplicidade do porrete (MAKARENKO, 1989, p. 16).

A educação, para Makarenko (1989), compreendia a formação profissional dos jovens a constituição de novos caracteres e comportamentos que pudessem atender à sociedade (FILONOV, 2010). A ação e os objetivos educativos eram entendidos dentro das experiências da própria sociedade.

Makarenko (1989) traçou uma linha de atuação com os moradores da Colônia Gorki e da Comuna Dzerjinski para que todos fossem responsáveis por tudo e por todos. Os educadores deveriam ter zelo para que houvesse a evolução dos jovens educandos nas atividades escolares, auxiliar os que estavam em atraso, organizar as tarefas rotineiras da casa, guiar os educandos para a frequência de clubes de livros, grupos de esportes, leitura de jornais, livros e na edição dos jornais de parede. Ou seja, as atividades eram guiadas para a evolução cultural dos jovens educandos a fim de que, até mesmo a maneira de falar pudesse ser voltada para linguagem culta, havendo cooperação entre os educadores e os educandos.

Diferente da antiga colônia, Makarenko (1989) propunha uma relação de humanização dos jovens educandos introduzindo a relação de proximidade com toda a comunidade. Nos primeiros meses na Colônia Gorki, Makarenko (1989) teve dificuldades para implantação de ações pedagógicas, chegando até mesmo a agredir um educando.

Certa manhã de inverno, sugeri a Zadórov que fosse rachar lenha para cozinha. E ouvi a costumeira resposta alegre e zombeteira.

– Vai rachar você mesmo, vocês são muitos por aqui!

Era a primeira vez que ele me tratava por “você”.

Ofendido e encolerizado, levado ao desespero e a fúria por todos os meses precedentes, levantei o braço e apliquei um bofetão na cara de Zadórov. Bati com força e ele não se aguentou de pé e caiu sobre a estufa [...] E percebi de repente que ele estava terrivelmente assustado. Pálido, com mãos trêmulas [...] (MAKARENKO, 1989, p. 25).

O educador buscou, com cuidado, conduzir os relacionamentos entre os jovens encorajando-os a resolver os conflitos sem violências e não permitindo que os mais fortes tivessem domínio sobre os mais fracos. Ele já tinha, na sua práxis, a intervenção mediadora para conter violências. Esse é um dos pilares quando se trata da resolução de conflitos, que os atores envolvidos nos conflitos sejam os próprios protagonistas da reconciliação, pois ninguém é mais capaz de resolver os conflitos que os próprios envolvidos, pois estes conhecem suas razões.

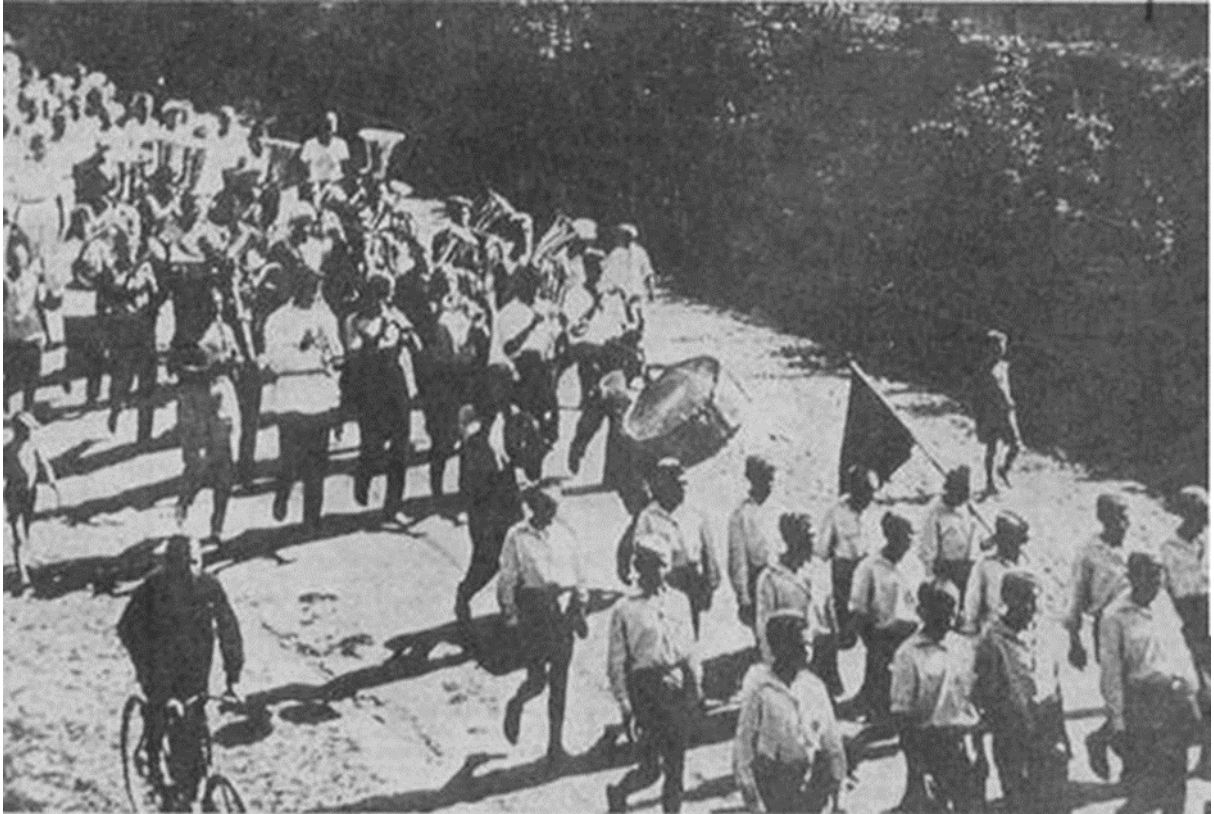
A vivência nas instituições dirigidas por Makarenko (1989), demandavam dinamismo e envolvimento em atividades de toda sorte. Na Colônia Gorki, os educandos viviam sempre ocupados, ora com trabalho, ora com estudos, jogos, teatro, música, palestras. Era assim que ele tirava o máximo de cada jovem, dando o máximo para todos e exigindo responsabilidade. Os jovens não deveriam permanecer olhando para o teto, andando entre quatro paredes ou ficar a falar coisas sem sentido (FILONOV, 2010), mas deveriam organizassem em atividades para constituir gostos benéficos, hábitos e para formar o espírito zeloso.

A questão cultural foi importante para a formação dos educandos das instituições de Makarenko (1989). Os jovens podiam optar em participar de círculos de cultura, mas deveriam levar a sério e não poderiam abandoná-los quando bem quisessem. Havia disciplina para essas atividades. Se o educando entrasse em uma banda deveria permanecer, caso contrário a banda estaria fadada ao fracasso, por isso a saída dos círculos culturais não poderia ser à vontade do educando. Dessa iniciativa simples explicava-se o valor da coletividade. O ingresso na banda era precedido da explicação aos candidatos sobre sua importância pelo seu todo, (FILONOV, 2010).

Uma gama de atividades culturais era oferecida aos educandos através dos círculos: literatura russa, de instrumentos de sopro, coro, dramaturgia, literatura nacional, instrumentos de corda, instrumentos de percussão, pintura, trabalhos manuais, dança, de fotografia, investigações em ciências naturais, radioamadores, física, química, línguas estrangeiras, desportivo, contos, xadrez e damas (FILONOV, 2010). Na Figura 7, a banda de música de

colonistas que tinha a função não somente a disciplinar e de ensinar música, mas a apreensão da concepção de uma identidade coletiva, de cooperação.

Figura 4 - Banda de música de colonistas da Colônia Gorki.



Fonte: [http://ciml.250x.com/archive/literature/portuguese/makarenko\\_portuguese.html](http://ciml.250x.com/archive/literature/portuguese/makarenko_portuguese.html).

Na comuna Dzerjinski, além de concursos e mostras, havia premiações para os melhores círculos. Para Makarenko (1989), a premissa fundamental estava nas atividades servirem para coletividade dos educandos, ajudando-os a viverem com alegria. Havia também oficinas livres dos mais variados tipos:

O mais importante não são as máquinas, mas os instrumentos. Estes devem ser os mais variados possíveis: para trabalhar madeira, metal, agulhas, serras, tesouras. E deve ser ainda mais variado o material: madeira, aço, ferro, lata, estanho, vidro, algodão, cola, gesso, cartolina, arame, papel, carvão, tintas e telas. O círculo deve estar estreitamente ligado pelas suas obrigações mútuas. Cada um se compromete trabalhar, cuidar dos bens do círculo e observar a disciplina. Cada qual pode fazer o que desejar: um modelo, uma máquina a vapor, um avião, um brinquedo[...], (FILONOV, 2010, p. 74).

No final destes círculos, os trabalhos eram expostos. Observamos princípios básicos na realização das oficinas, como o projeto, a produção e a apreciação dos produtos por parte da coletividade. Desde a produção artística aos conhecimentos matemáticos eram desenvolvidos nas instituições. Makarenko (1989) percebia que estas atividades poderiam dar sentido a própria vida dos educandos, seria a organização da alegria. Cada um com responsabilidades próprias e responsabilizado pela vida coletiva. A preocupação coletiva e a autogestão são princípios inerentes a ressocialização. Assim, cada educando adquire responsabilidade. Quando não se consegue dar responsabilidades aos jovens educandos, cobrem-se eles de uma certa empáfia. Tira-se a oportunidade de autogestão do próprio processo de aprendizagem e de ressignificação das ações desses sujeitos.

O Caminho da Vida (EKK, Nikolai, 1931) (Figura 8) é um filme que narra os episódios vividos por Makarenko (1989) e pelos gorkianos. O filme foi considerado a primeira película falada do cinema soviético, além de ter sido escolhido na época, pelo público, como o melhor filme do Festival de Veneza de 1932, escolha que deu notoriedade a Makarenko (1989).

Figura 5 - Fotograma do filme “O caminho da vida”



Fonte: José Paz Rodrigues /2015.

Para obter sucesso na ressocialização dos jovens, Makarenko (1989) instituiu nestas coletividades educativas todas as representações de atividades e gêneros que fizessem alusão à sociedade democrática. A escola mesmo inserida em uma Unidade de Internação Socioeducativa deve preservar a sua função social que inclui as representações de atividades que fazem parte de processos democráticos. Segundo Freire (1996), não há educação sem que

haja um cunho ideológico. Inferimos que dependendo da opção ideológica podemos aprisionar os sujeitos ou libertá-los, podemos reproduzir o modelo de sociedade que ansiamos.

Makarenko (1989) optou por libertar os sujeitos através de processos educativos que visassem atuação, participação e igualdade a todos. As ideias de Makarenko (1989) sobre o papel das funções educativas que encaram o sujeito como organizador da sua própria vida, são extremamente atuais. A práxis de Makarenko (1989) fundava-se no afeto e na disciplina, que não quer dizer, “porrete”, mas convivência coletiva harmoniosa e acima de tudo na educação cultural e acesso a vivência estética e a totalidade do conhecimento construído historicamente. Ele defendeu as ações pedagógicas planejadas e com intencionalidade.

A dialética da ação pedagógica é tão grande que nenhum meio pode ter efeito positivo se toda uma série de outros meios não é posta em prática simultaneamente [...]. Em si, todo meio pode ser bom ou mau, sendo o elemento decisivo não sua ação isolada, mas a de um conjunto de meios harmoniosamente organizados, (MAKARENKO, 1957, p. 258).

As concepções de educação para Makarenko (1989) sobre a vida coletiva enquanto método, se resumem como uma questão geral e particular, garantindo que cada sujeito desenvolva simultaneamente suas particularidades preservando sua individualidade, em meio ao coletivo e a favor do coletivo, (Makarenko, 1957), que corrobora com o pensamento de Vigotski (2001c), quando afirma que o indivíduo se desenvolve pela ação dialética entre este e o meio, transformando a si próprio e a sociedade.

Figura 6 - Colonistas da Colônia Gorki a caminho das obras de campo. 07/01/1930.



Fonte: <https://pedagogiasocialymarxismo.wordpress.com/gorkys-colony>.

#### 1.4.2 Costa e as meninas de Ouro Preto

Antônio Carlos Gomes da Costa foi um dos redatores do ECA (1999), que é considerado um dos códigos para crianças e adolescentes mais avançados do mundo. Ele exerceu a presidência da FEBEM durante o governo de Tancredo Neves (1983-1984), foi professor e dirigiu a Escola Barão de Camargos por quase sete anos.

A Escola Barão de Camargos começou as suas atividades na década de 70 finalizando-as por volta dos anos 90 (Figura 9). Costa também dirigiu e atuou na escola da FEBEM para meninas, em Ouro Preto, Minas Gerais. Ele deixou uma das grandes experiências na área de socioeducação, sendo referência para práticas pedagógicas no sistema socioeducativo no Brasil. Costa faleceu em 2011.

Em 1977, Costa, com 26 anos, aventurou-se no contexto socioeducativo. Como ele mesmo afirma, “[...] com um depósito de meninas nas mãos e Paulo Freire na cabeça” (COSTA, 2001, p. 11). A década em que se passou a aventura de Costa ainda estava sob os auspícios do Código de Menores de 1970 e não havia nenhuma distinção entre o tratamento de menores abandonados, órfãos ou jovens infratores. A sociedade em geral via qualquer um desses sujeitos que se encontravam na FEBEM como criminosos.

Pinto (1988) em pesquisa feita sobre o trabalho de Costa (2001), obteve a seguinte descrição das meninas da Escola Barão de Camargos:

Meninas das camadas marginalizadas, com conduta antissocial caracterizada por: agressividade, roubo, prostituição, vícios (cigarros, bebidas, drogas), e cujos traços psíquicos mais acentuados são insegurança e dependência, baixa tolerância à frustração, dificuldade em estabelecer relacionamentos significativos (PINTO, 1988, p. 180).

Os perfis das meninas eram vistos como problemáticos, não só para sociedade de Ouro Preto como para o próprio Costa (2008). Todavia ele conseguiu transpor a visão simplista que apenas nos leva a julgamentos sobre o caráter do outro, para percebê-las como sujeitos capazes em assumir sua própria história.

Formado em pedagogia, Costa (2008) teve em Makarenko (1989) e em Paulo Freire as suas grandes inspirações para buscar novas práticas ressocializadoras para a Escola Barão de Camargo. Baseada nos modelos correcionais-repressivos a escola não conseguia trazer nenhum significado para a vida das jovens, mas apenas reforçar o caráter rebelde e transgressor das mesmas. O modelo de vigilância e de dominação prevalecia no estabelecimento e a visão de educação transformadora não foi bem-vista pelos funcionários do local. Assim, a proposta de Costa não só teria que convencer as meninas da Escola Barão de Camargos como convencer os funcionários que resistiam a mudança de intervenção pedagógica (COSTA, 2008). A partir do conhecimento das experiências de Makarenko (1989), Costa entende que as ações pedagógicas deveriam ocorrer com base na realidade concreta da escola, das jovens internas e de todo corpo socioeducativo, situando a prática de ensino no contexto histórico.



Figura 7 - Escola Barão de Camargo



Fonte: Ferreira /2019.

O regime escolar que encontramos na Escola Barão de Camargos era qualquer coisa de absurdo. As meninas (de sete a dezessete anos) jantavam às 5 horas da tarde e, às 7 horas da noite, recolhiam-se a um imenso dormitório coletivo, de onde só saíam na manhã seguinte. Aos sábados e domingos, a rotina não era diferente. Isso, naturalmente, provocava revoltas, fugas e depredações. Para garantir a ordem, um soldado da Polícia Militar, armado de um pedaço de pau, montava guarda no portão do estabelecimento e, quando necessário, intervinha no interior (COSTA, 2001, p. 17).

Para dar início a nova jornada Costa (2008), resolveu reunir todas as internas da casa a fim de propor novas regras. De acordo com Freire (1996), o educador pensa certo quando não se nega a correr riscos e, correr riscos está em consonância com não permanecer com velhas práticas que impedem a imutabilidade da realidade. Uma das primeiras propostas foi permitir que as meninas saíssem para passear na cidade de Ouro Preto nos sábados e domingos, pois em razão do regime de cárcere, elas fugiam pelas janelas no período noturno causando a depredação do local, visto que as portas dos dormitórios eram trancadas com cadeado. As primeiras experiências com os passeios das meninas não foram muito boas, indo de pequenos furtos na cidade a atrasos nos horários de chegada. A cidade ficou em pavorosa, reclamaram que as meninas eram desordeiras, bêbadas e que haviam ido para o mato para prostituírem-se.

No dia seguinte, do padre às notícias de rádio davam conta do diretor louco que soltou as meninas nas ruas. Foram feitos abaixo-assinados pela cidade exigindo que medidas fossem tomadas. Acreditar no ser humano não é tarefa fácil e a sociedade, o Estado e as instituições

religiosas não tomam para si a corresponsabilidade da situação de violência que os jovens infratores são submetidos, mas querem uma resposta rápida a qualquer atitude violenta cometida por esses jovens. Freire (2001, p. 36,) entende que “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos impunidade dos que matam meninos nas ruas, [...]”.

A concepção de educação que Costa (2008) havia tomado para si, ousava reconhecer o outro com solidariedade e isso implicava o reconhecimento da dimensão histórica do sujeito. Reconhecer essa dimensão é uma tarefa que exige firmeza contra as correntes sociais que acreditam que o ser humano é um ser já definido desde o seu nascimento. Costa (2008) teve que enfrentar as forças moralistas da sociedade de Ouro Preto, passando por convocações de autoridades da cidade que tinha experiências educacionais na Escola Superior de Guerra e viam em sua atuação a impossibilidade do sucesso. Na cidade, Costa (2008) era difamado, chamado pejorativamente de comunista, corruptor de menores, libertino. Ele decidiu divulgar na cidade o seu trabalho e convocou os representantes das instituições para visitar o local, a partir daquele encontro com a comunidade algumas coisas foram mudando e as meninas continuaram com os passeios pela cidade.

Para a ação educativa é preciso sempre estar pronto a nos remeter à concepção de ser humano que se quer formar. Costa (2008, p. 33) entendia o ser como “[...] sujeito da sua história e da história, agente de transformação de si e do mundo, fonte de iniciativa, liberdade e compromisso nos planos pessoal e social”. Desde esse ponto de vista, compreendemos que a práxis deve estar intrinsecamente relacionada às condições sociais que estão presentes no passado e no presente. Portanto, condições dadas aos sujeitos poderão ser determinantes para a sua atuação presente.

Considerando que as condições dos sujeitos são dadas por sua história e pela história, Costa (2008) entendeu que as meninas da escola deveriam participar da formulação das próprias regras disciplinares. Direitos e deveres foram estabelecidos com participação da coletividade escolar. Dois documentos foram criados: para os educadores, o Código de Ética Escolar; e, para as meninas, O Guia da Educanda (COSTA, 2008). Desta forma, ao se tornarem participantes na construção das regras as meninas se tornaram também defensoras delas. Violações de direitos e maus-tratos foram abolidos e as reuniões para as tomadas de decisões tornaram-se comuns, “[...] uma vez, Maria José observou uma coisa interessante: mesmo aquelas meninas

mais desmazeladas não deixavam jogado em qualquer lugar o seu exemplar do Guia da Educanda. Normalmente, elas o guardavam consigo” (COSTA, 2008, p. 35).

Nos estudos sobre as ações de Costa (2008), observamos que uma das meninas que, estudava na escola estadual da cidade de Ouro Preto, convocou outras estudantes para fazerem uma reivindicação, com a intenção de pedir o afastamento de um professor que não era transparente na divulgação das notas. O que parecia para a direção da escola um ato de rebeldia, para Costa (2008) foi na verdade a verificação da lição aprendida, reuniam-se para reivindicar algo de seu interesse.

A ação educativa sugere a criação e a recriação dos conhecimentos aprendidos e a recriação do mundo. Surgiram outros episódios nos quais foram observadas a postura reivindicatória das meninas e a união da coletividade, como o episódio de violência de um educador contra uma interna gerando uma assembleia organizada pelas meninas e a confecção de vários cartazes com as seguintes frases: “Chega de violências! Queremos nossos direitos! Abaixo a pedagogia da violência!” (COSTA, 2008, p. 41). Aprenderam que eram sujeitos de direitos e exigiam o direito à não violência. Costa (2008) viu com grande satisfação a posição das garotas.

A função ressocializadora deve ser o desejo de que o educando construa sua representatividade no mundo, para ter uma visão clara das circunstâncias individuais e dos elos que estabelece com a complexidade social. São as práticas de ensino que podem o levar a consciência do seu estar no mundo. Nesse sentido, a presença do educador (professor) torna-se essencial para que os educandos possam compreender e interpretar o mundo através da práxis da reflexão, do diálogo, conduzindo-os a fazer as relações necessárias do “isso com aquilo”. Na Escola Barão de Camargos, algumas ações foram incentivadas:

Leitura de jornais, revistas, comentávamos o noticiário da TV, montávamos uma pequena biblioteca, organizávamos murais com recortes de jornais e revistas incluindo caricaturas e outras peças de humor. Além disso, nas salas de relações humanas, nas reuniões de pequenos grupos e nas assembleias, estávamos sempre repassando notícias e informações as educandas (COSTA, 2001, p. 47).

Percebemos que as ações ressocializadoras que Costa (2008) introduziu na escola eram muito parecidas com as ações desenvolvidas por Makarenko (1989) em suas instituições. No entanto, Costa adaptou-as as ações e às condições econômicas, sociais e culturais do contexto da Escola Barão de Camargos, criando condições objetivas para que a ação educativa acontecesse. Compreende-se que Costa (2008) partiu para a disposição de formulação de

acontecimentos ao invés de ficar apenas em palavras e em dialogismo. Nas ações de trabalho coletivo abriu campo de confiança entre as educandas e os educadores.

A clareza e a determinação da equipe quanto a esse aspecto foram fundamentais. Aí se alicerçava a nova organização do trabalho coletivo: a promoção de festas, as assembleias gerais de toda a comunidade educativa aos sábados, a ampliação do coral, organização da biblioteca, a confecção de jornal mural, o convite a visitantes para fazer palestras, as visitas às fábricas, a montagem de um mural de poemas, as comemorações do dia do trabalho, do dia da mulher, e outras datas de expressiva significação para nosso trabalho [...] (COSTA, 2008, p. 56).

Além da relação de confiança surgida no desenvolvimento das atividades coletivas, as educandas foram envolvidas na comunidade, puderam se envolver em atividades culturais que lhes proporcionaram o desenvolvimento de experiências estéticas, superação de problemas de afetividade, sociabilidade e, foi possibilitado o acesso às oportunidades de trabalhos, pois todo desenvolvimento humano acontece na coletividade. O domínio da conduta não acontece no indivíduo por si mesmo, mas mediado pela cultura e por outros indivíduos, (PAES, 2020). Costa (2008) entendeu que as ações assumidas deveriam ser sempre em prol da perspectiva de as educandas construir um projeto de vida, independentemente de suas histórias passadas.

Disso resulta “abrir mão” do que o sujeito não seria capaz para entender sobre o que ele é capaz, o que ele já traz consigo de conhecimento, quais as suas potencialidades, criando os acontecimentos necessários para despertar essas potencialidades. O educador, para Costa (2008), precisa ocupar o lugar de mediador ativo, mantendo a autoridade necessária para organizar e planejar os acontecimentos. No entanto, Costa (2008) adverte que todo o processo de ressocialização não é livre de conflitos, mas estes deverão ser geridos com responsabilidade e respeitabilidade. A proposta educativa para as meninas não poderia transformá-las de marginal externo da sociedade em marginal interno. As ações coercitivas para conter conflitos não conseguem afastar as condições de violência, apenas contê-las por um momento. Logo após seja desmontada a relação coercitiva violenta para disciplinar, os sujeitos tornam a condição anterior de conflito não conseguindo criar significados capazes para fazê-los refletir sobre seus atos.

Na sua passagem pela Escola Barão de Camargos, Costa (2008) buscou mostrar à sociedade de Ouro preto que as meninas que estavam ali internadas eram muito mais fruto de uma sociedade desestruturada, que levava sua parcela de culpa pela condição de marginalização desse grupo, que de uma estrutura inata. O educador buscou implantar uma relação de reciprocidade e dialogismo entre as internas, a sociedade e os educadores através de ações

práticas, da visão educativa planejada, diretiva e pautada no reconhecimento do outro. Costa (2008) levou para a escola a visão de trabalho coletivo de Makarenko (1989) e a visão educativa de Freire (1996).

Quanto aos resultados das ações educativas implantadas por Costa (2008) na Escola Barão de Camargos em entrevista com ex-internas da instituição, Ferreira chega à seguinte conclusão:

Essas meninas não estavam na FEBEM por serem insubordinadas, violentadas, ladras, drogadas, delinquentes, como Antônio Carlos descreveu, mas porque simplesmente não tinham outro lugar para ficarem. Mesmo ciente do estigma que a instituição carrega, as depoentes argumentam que a FEBEM de Ouro Preto oferecera para elas todas as condições para se tornarem mulheres bem-sucedidas, como consideram ser. Segundo pudemos constatar nos depoimentos, a FEBEM do imaginário delas é uma FEBEM acolhedora, um lar, um órgão que fora responsável pela formação delas. As experiências vividas por elas, possibilitadas especialmente pela direção de Antônio Carlos Gomes da Costa, com sua suposta visão libertadora baseada principalmente em Paulo Freire, [...] (FERREIRA, 2019, p. 154-155).

Embora possamos verificar que a condução pedagógica de Costa (2008) na Escola Barão de Camargos tenha impactado de forma positiva a identidade da maioria das internas, Pinto (1988) argumentou que, Costa (2008) também tinha a proposta de educação para o trabalho, pois além das atividades educativas, ele mantinha atividades de formação em áreas da indústria e serviços, horticultura, artesanato, datilografia, educação para a saúde, corte e costura, cozinha industrial e jardinagem. Os propósitos educativos eram escamoteados por uma formação de mão-de-obra barata. As meninas participavam dos lucros dos seus serviços recebendo em torno de 1/4 do salário mínimo trabalhando na confecção de vestuários para as Unidades da FEBEM-Minas Gerais da época.

Pinto (1988) questiona sobre a validade da atuação de Costa (2008) baseado em Paulo Freire e Makarenko (1989) sobre processo educativo, visto que, mesmo que houvesse a atuação educativa baseada na educação libertadora, havia a exploração das jovens que se encontravam sob a proteção do Estado, contribuindo, desta maneira, para a perpetuação do aparelho de Estatal de manutenção do *status quo* de determinadas classes sociais. Conforme a autora, a proposta de educação de apreensão crítica da realidade tornava-se incoerente e incompatível com a situação das meninas.

Figura 8 - Costa se despedindo das meninas da FEBEM de Ouro Preto.



Fonte: Revista Trip/2009. Foto: Otávio Rodrigues.

### **1.4.3 Paes e a arte na medida, arte como medida**

Paulo César Duarte Paes trabalha com adolescentes desde 1983, em Mato Grosso do Sul, em oficinas de arte-educação. Iniciou sua trajetória no Projeto Periferia Viva (PAES, 1999), onde percebeu que a relação entre educadores e os adolescentes (de rua) que participavam das oficinas era “um instrumento pedagógico” (PAES, 1999, p. 1).

Em 1994, assumiu a direção do projeto e criou programas que atendiam às crianças que não conseguiam permanecer na escola. Sua experiência prática o levou à pesquisa sobre os impactos da prática da arte-educação nos processos de ressocialização. O seu estudo teve como objeto investigar a prática de ensino da arte com internos de unidades com privação de liberdade. Foram observadas duas oficinas em duas unidades de internação no Estado do Mato Grosso do Sul: uma de artes cênicas e uma de artes plásticas, nos anos de 1993 e 1994. Segundo Paes:

[...] montamos oficinas de cinema, artes plásticas, teatro e prática desportiva, como forma de manter o vínculo com as crianças. Alguns dos meus alunos, em programas alternativos de educação escolar, desta época, voltariam a participar das oficinas nas ruas da cidade e nas unidades de internação de adolescentes, anos depois, (PAES, 1999, p. 10).

Observamos que no relato do autor há um percurso que os adolescentes fazem antes de chegar na internação. Não há uma intervenção eficaz na infância desses sujeitos a fim de impedir que eles cheguem a privação de liberdade. Há um contexto anterior aos sujeitos que concorrem para o cometimento de infrações que os levam a ser privados de liberdade.

Em 1988, Paes trabalhou como professor de arte para adolescentes em privação de liberdade na unidade feminina da Bandeirantes (Mato Grosso do Sul) onde montou com as adolescentes um espetáculo teatral que foi visto por centenas de crianças. A prática de ensino das artes, destacou-se nas ações educativas. Segundo Paes (1999), os internos se envolviam naturalmente às ofertas das práticas artísticas e através dessas práticas melhoravam o relacionamento entre eles, melhoravam as condições afetivas e a autoestima. Através da oficina de teatro, os adolescentes, conforme Paes (1999), adquiriram senso de responsabilidade e houve o despertar do potencial criativo, pois a partir do coletivo de adolescentes foi desenvolvido o roteiro de outra peça que apresentaram ao público no Teatro Aracy Balabanian, em Campo Grande - MS.

A segunda oficina observada por Paes foi a de artes visuais, na Casa de Guarda do Bairro Los Angeles e teve início com o levantamento de temas que pudessem representar a vida dos internos. Utilizando técnicas livres, ao final do processo, os adolescentes se desvincularam dos temas anteriormente definidos e expuseram seus trabalhos ao público.

Segundo Paes (1999), a prática de ensino das artes oferecida aos adolescentes das unidades de internação de Mato Grosso do Sul, precisava ser compreendida de maneira crítica. Seria importante compreender o sentido que a arte poderia despertar em cada sujeito além da alfabetização estética. Nessa perspectiva, importa para o educador que as experiências tenham sentido para a constituição histórico-cultural dos sujeitos. Portanto, a aprendizagem das artes se integra à identidade do sujeito que dela participa com a perspectiva de transformação deste e do meio.

Paes (1999) teve como referencial teórico a abordagem vigotskiana, utilizada por ele, para compreender como a prática de ensino das artes visuais relacionava-se com as condições históricas dos adolescentes. Por essa abordagem é possível sustentar que a educação deve ser compreendida dentro das relações sociais dos sujeitos. Não há sentido de aplicação de prática



de ensino sem que se leve em consideração as condições históricas do sujeito, o meio e a cultura. As experiências das práticas artísticas fazem o pensamento acontecer à medida que os sujeitos se apropriam da cultura. Assim, os sujeitos podem entender o mundo mais complexo que está a sua volta e ter consciência da sua realidade.

Baseado nos argumentos sobre a construção social do sujeito, Paes (1999) avalia que as oficinas impactaram de forma positiva e harmonizaram os relacionamentos entre internos e servidores das unidades (PAES, 1999) e a compreensão de si mesmos. Para Paes (1999), a arte-educação para os sujeitos em privação de liberdade deve ser a mesma arte-educação que ofertada para sujeitos que não estão presos, pois a maioria dos adolescentes tiveram o direito à aquisição cultural negada. Expressar-se artisticamente é uma condição que deve ser considerada para a vivência dos adolescentes com restrição de liberdade, pois a autoexpressão, seja qual for, é uma forma de educação estética e parte da educação como um todo, onde há o acesso aos símbolos produzidos historicamente; e, a partir destes a produção de novos símbolos e novas significações.

As Figuras 12 e 13 mostram as produções de adolescentes de unidades de internação de Mato Grosso do Sul. Nos desenhos há a narrativa das situações vividas pelos adolescentes. Na Figura 14 há a fuga ao tema da internação e a opção por um tema mais ameno.

Figura 9 - Painel pintado por três adolescentes, misturando técnicas e estilos diferentes. Guache sobre papel tamanho A-0



Fonte: Paes (1999).



Figura 10 - Pintura feita por adolescente da Unidade de Internação Socioeducativa de Mato Grosso do Sul/Guache sobre papel.



Fonte: Paes (1999).

Figura 11 - Pintura feita por adolescente da Unidade de Internação Socioeducativa de Mato Grosso do Sul/Guache sobre papel.



Fonte: Paes (1999).

## 1.5. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS PARA AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

A formação do professor das artes visuais, em geral, não lida com campos específicos de atuação. Quando o estudante ingressa no curso não há no currículo a designação de disciplinas que contemplem conhecimentos que sejam específicos para exercer a prática de ensino das artes visuais em determinados contextos educacionais como, por exemplo, no Sistema Socioeducativo. Apesar de tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto o Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2018) preconizarem a prática de ensino para baseada nas pedagogias críticas, os professores que atuam na área têm desenvolvido suas práticas com vistas a formação integral dos sujeitos da socioeducação? O professor pode superar os desafios da dualidade entre a punição e educação eficiente, garantido aos sujeitos aprendentes a prática educativa libertadora? Essas questões talvez possam ser respondidas pelo exame das formações inicial e continuada do professor e a construção da sua identidade. Essas formações parecem ser essenciais para que a prática de ensino das artes visuais alcance o fim desejado na educação das escolas das Unidades de Internação Socioeducativas, a saber, auxiliar na ressocialização dos sujeitos aprendentes por intermédio da educação estética.

Mas o que é socioeducação? Rodrigues e Mendonça (2008), afirmam que socioeducação é o processo que objetiva preparar os sujeitos em formação (adolescentes), para o exercício da cidadania<sup>4</sup>, a fim de desempenharem:

[...] papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza (RODRIGUES & MENDONÇA, 2008, p. 185).

Os processos socioeducativos devem ser capazes de despertar as habilidades intelectuais e afetivas de cada adolescente a fim de que ele possa apropriar-se do uso das suas potencialidades morais, intelectuais, espirituais e físicas e, possa conduzir sua formação

---

<sup>4</sup> Cidadania, conforme afirma Rodrigues & Mendonça (2008), relaciona-se a duas ações interligadas: a primeira faz referência a participação clara dos sujeitos na organização e condução da vida privada em todos os aspectos. A segunda, diz respeito ao atributo dos sujeitos fazerem suas escolhas. Os dois aspectos relacionam-se ao sujeito-cidadão. O exercício da cidadania pressupõe: Autonomia, responsabilidade e liberdade. Desta forma, todo cidadão deve participar na organização da vida social com responsabilidade e liberdade.

individual, sendo protagonista do seu processo formativo. O processo socioeducativo é determinado pelo cumprimento do Artigo 3º do Estatuto da Criança e do adolescente.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A formação do professor além de trazer os conhecimentos do campo no qual ele pretende atuar, solicita a ruptura com os processos de ensino estanques, com o objetivo de abrir frente para personalizar as práticas de ensino das artes visuais que atendam aos sujeitos do contexto da socioeducação. Esse atendimento deve ser de tal maneira, que a prática de ensino nesses espaços possa articular os conhecimentos teóricos e práticos que remetam ao reconhecimento dos sujeitos em suas individualidades, sua cultura, historicidade e cotidiano, garantindo-lhes os direitos preconizados no ECA. Desta forma, a formação inicial precisa criar mecanismos que direcionem o professor para “[...] analisar os problemas que envolvem sua prática e principalmente considerar todos os elementos internos e externos que compõe sua atuação profissional” (SCHOTTEN, 2013, p. 59), articulando os saberes adquiridos à realidade dos sujeitos aprendentes. Como afirmam Dominguez, Blanch e Fernández (2012), as teorias nascem para fornecer aos professores ferramentas de uso, mas a utilização dessas ferramentas dependerá do fim pretendido.

Diante disso, entende-se que a formação do professor deva estar balizada nas práticas educacionais de ensino libertadoras, na criação e recriação da realidade (FREIRE, 2002), que questiona a realidade concreta e as relações que são estabelecidas entre o homem, a natureza, com o outro e ainda com as condições econômicas e políticas, visando a aprendizagem para a transformação individual e social, com criticidade.

A prática de ensino que se pretende nesses espaços articula-se em meio às relações de emergência da atuação política e social, individual e coletiva dos adolescentes, sendo o caminho para a formação do sujeito-cidadão, instrumentalizando-o de conhecimento para atuação social. Todavia, a concepção do sujeito-cidadão liga-se à concepção de sociedade adotada em um determinado tempo e espaço e a prática de ensino das artes visuais articula-se ao modelo e à sociedade vigente e, conseqüentemente, relaciona-se a formação do professor, a qual pode suscitar a reflexão sobre a realidade que se apresenta direcionando o professor a tomar

posicionamento para nela intervir e transformá-la ou para manutenção das relações de dominação.

Read (2001) aponta que, há um dilema na escolha de concepção de ensino que envolve duas concepções formativas, assim:

[...] A escolha então parece ser entre a variedade e a uniformidade: entre o conceito de sociedade como uma comunidade de pessoas que procuram o equilíbrio por meio da ajuda mútua; e uma concepção de sociedade como um grupo de pessoas necessárias para se orientarem em direção a um ideal. No primeiro caso, a educação é direcionada para o incentivo do crescimento de uma célula especializada em um corpo multiforme; no segundo caso, a educação é direcionada para a eliminação de todas as excentricidades e para a produção de uma massa uniforme. O segundo envolve uma concepção particular do Estado e dos direitos de seus cidadãos - como, na verdade, ocorre também com o primeiro. Em termos modernos, a escolha fica entre uma teoria totalitária e uma teoria democrática da educação. Embora, teoricamente, a democracia possa propor um ideal de "homem comum" ao qual todos os cidadãos devem se conformar, e que fará com que todas as diferenças sejam categoricamente eliminadas, essa que é uma concepção de democracia que só pode se harmonizar com uma mentalidade autoritária. Na prática democrática, cada indivíduo tem seus direitos inatos: ele não é um material que possa ser jogado em um molde e receber um selo de autenticação (READ, 2001, p. 4).

À vista disso, o processo de formação do professor deve considerar os diferentes papéis sociais que este profissional exercerá na sociedade. No Sistema Socioeducativo, o professor deve ter consciência de seu papel social, promovendo a mediação entre os sujeitos aprendentes e o meio, e o conhecimento construído historicamente, a fim de suscitar a potencialidade dos sujeitos para que haja a transformação individual e social. Para Rodrigues e Mendonça (2008), na medida que o professor se disponibiliza propiciar o desenvolvimento adolescente, ele combina a identidade individual desenvolvida com a identidade do grupo social ao qual o sujeito pertence e sua inclusão como sujeito-cidadão atuante na sua realidade, compromissado com a transformação do mundo que o cerca.

Os documentos legais que direcionam as práticas de ensino no sistema socioeducativo têm base na premissa do reconhecimento do adolescente como sujeito em desenvolvimento e constituído historicamente. Contudo, a formação requerida para o professor exercer sua prática de ensino no sistema socioeducativo é adequada? Os cursos de capacitação concebem competências necessárias às práticas de ensino no âmbito das escolas nas unidades de internação? Essas questões precisam ser respondidas, pois o professor das artes visuais precisa se revestir de competências para responder as necessidades de aprendizagem a quem ele dirige a sua prática. Nesse sentido, a formação do professor das artes visuais precisa responder as perguntas: Quais são as ferramentas teóricas e práticas que precisam ser adquiridas pelo

professor na formação inicial e continuada para conferir a ele capacidade em auxiliar os sujeitos aprendentes do Sistema Socioeducativo? Como poderá exercer a mediação entre o currículo e prática de ensino das artes, o estabelecimento de relações entre estas, trabalhando de forma coerente, interferindo em situações e desafios na realidade concreta? (BISINOTO, 2017).

De acordo com Silva, Ziliotto; Feitosa, (2018, p. 11), a socioeducação “[...] é o exercício de oferecer aos adolescentes ferramentas e diretrizes a fim de que tenham condições de fazer melhores as escolhas, encontrando uma nova oportunidade de convívio em sociedade”, segundo Bisinoto (2014):

O perfil do professor para a prática na socioeducação abrange o reconhecimento da identidade docente, o desenvolvimento de competências e o domínio dos processos de ensino e aprendizagens. De acordo com a autora as competências começam a ser desenvolvidas durante a formação inicial e prosseguem durante todo o percurso profissional do docente. São definidas em determinado tempo e espaço com apoio dos “conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, atitudes e posturas”. A docência resulta da mobilização de todos esses elementos aplicados nas diversas situações concretas escolares com objetivo na aprendizagem dos sujeitos, (BISINOTO *et. al*, 2014, p. 40).

As normas que regem a prática de ensino nas unidades de internação podem não ser suficientes para alcançar o fim pretendido, (a ressocialização dos adolescentes), se não perpassarem o percurso formativo do professor, considerando que a identidade se constitui dos saberes e experiências adquiridos durante esse percurso, pois a formação se dá em todos os espaços que se atua e vive (SPENGLER, 2010).

Os cursos de capacitação podem não dar aos professores as condições para que eles atuem no Sistema Socioeducativo. Um dos pressupostos para a prática de ensino é a compreensão de que os adolescentes não podem ser vistos apenas pelos seus atos infracionais, mas também como sujeitos constituídos pelos fenômenos históricos, “[...] resultantes das tensões, das percepções e das demandas de diferentes sujeitos sociais, políticos e econômicos em determinado período (SILVA; ZILLOTTO; FEITOSA, 2018, p. 17). Assim, a formação do professor das artes visuais pode ser alinhada à construção e à pesquisa de conhecimentos sobre os sujeitos do Sistema Socioeducativo, para que obtenham elementos e conhecimentos relacionados a esses espaços de ensino.

Costa (1997) adverte que nenhuma teoria, técnica ou metodologia seria capaz de substituir a presença compassiva do professor frente às necessidades educativas dos sujeitos aprendentes da socioeducação. Desse modo, o olhar do professor deve ser voltado ao

desenvolvimento humano de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. Às dimensões do ser deve somar-se a presença solidária do professor, na reciprocidade e na interação social.

A prática de ensino de ensino deve centrar-se nas potencialidades dos adolescentes desvinculando-as do olhar crítico sobre as ações que resultaram na medida de internação, conforme percebe-se nas atuações de Makarenko (1989) e Costa (2008). Costa (2008) afirma que a proximidade leva ao exercício da compreensão da complexidade, a qual envolve a relação professor/aluno. Manter-se a proximidade, porém, sem ultrapassar os limites da prudência, do respeito e autoridade (não autoritarismo). Compreendendo que relações coercitivas não são possibilidades de desenvolvimento, “[...], mas realidades históricas que podem predominar ou não, devido a condições objetivas” (DELARI, 2013, p. 51).

As experiências observadas em contextos socioeducativos, já abordadas por esta dissertação, dão conta de que as práticas de ensino com adolescentes privados de liberdade deveriam ser baseadas no reconhecimento do outro, no reconhecimento da constituição histórico-social dos sujeitos, no processo educativo dialético e dialógico; e, não, na coerção e na violência para a disciplina. Embora algumas práticas observadas fossem desenvolvidas em espaços informais, elas abrangem processos formativos de sujeitos em situações de privação de liberdade e podem ajudar a construir propostas para a formação do professor das artes visuais.

A abordagem da prática de ensino com base na proximidade conduz à aceitação do outro e à disponibilidade para dedicar afeto a esse outro. O processo de aproximação, permite também o distanciamento das críticas e de conceitos pré-determinados que podem alijar a prática de ensino, por outro lado, também pode possibilitar aceitar o imprevisto, o indedutível, a criação e a irrupção para novo (IMBERT, 2003).

Costa (2006) identifica que o professor não pode enxergar os socioeducandos como um problema, mas concebê-los por uma visão emancipadora, junto a isso motivar as suas potencialidades, ressaltar os aspectos positivos das suas subjetividades. A visão emancipadora favorece as reflexões sobre a construção do autoconceito positivo, autoestima e autoconfiança. Nas palavras do autor, “os aspectos positivos [...] promovem [...] a emancipação do adolescente” (COSTA, 2006, p. 28-29). Desde essa ideia, o adolescente sai do seu lugar de “[...] dominado, para apropriar-se da cultura existente, refletir sobre ela, reelaborá-la, analisando-a criticamente para que possa servir de instrumento de transformação”, (BISINOTO, 2014, p. 51).

A promoção da prática de ensino das artes visuais nas escolas que se encontram nas Unidades de Integração Socioeducativa é, acima de tudo, fundamentalmente uma luta (COSTA, 1997), pois convoca para ação humana. Segundo Costa (1997), a proposta de educar deve ser uma aventura que poderá levar às intempéries, mas quando alcança os objetivos se torna gratificante. Nesse sentido, o professor pode aventurar-se no projeto de uma prática de ensino das artes visuais, pautada pela consciência política, ética e estética, que corrobore como o desenvolvimento cognitivo, cultural, psicológico e social do aprendente.

Para Imbert (2006, p. 18), a perspectiva da práxis é a de fazer um criador de realidades e de sentidos novos, por conseguinte, o sujeito aprendente volta-se a si mesmo e reconhece-se como ser autônomo, cognitivo, criativo, político e culturalmente.

## **2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DE ENSINO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Este capítulo tem o objetivo de abordar as práticas de ensino, tomando como referências as historicidades das concepções pedagógicas e, ainda, a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski que orienta para a constituição histórico-cultural dos sujeitos. A proposta é debater sobre a relação entre as práticas de ensino e a formação do professor das artes visuais a partir de tais ideias, realçando as questões da identidade desse professor e a implicação da sua formação profissional com a ressocialização dos adolescentes sob medida socioeducativa.

### **2.1 A JORNADA DA HISTORICIDADE**

Segundo Moreira e Tadeu (2011, p. 112), a pedagogia surge como:

[...] um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. É (...) uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir determinado “caráter moral”. Constituindo-se a um só tempo atividade política e prática, tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiências.

Buscamos através da narrativa, conforme afirma Da Silva (2019), uma reinterpretação do passado, que se reconstitui a partir da memória, do realinhamento do pretérito com as representações do presente. Conforme a perspectiva hegeliana assumida pelo autor “[...] o passado se constitui por uma série de ideias sobre a realidade que se modifica imperceptivelmente com o tempo” (DA SILVA, 2019, p. 17). Através das narrativas das pedagogias passadas, propomos compreender como melhor desempenhar a prática de ensino no presente de forma a alcançar a transformação social.

Para Touraine (2006), em princípio, o percurso do ser humano foi baseado na busca de sentido para a vida e este percurso esteve ligado à procura da divindade. Com o passar do tempo, a ele foram associadas as ideias de igualdade social e de luta pelo progresso. Diante das considerações de Touraine (2006) observamos que os processos de ensino-aprendizagem foram pautados, ora nas relações entre os seres humanos e o divino, ora na uniformização dos indivíduos, ora na formulação de métodos mecânicos que dessem impulso à industrialização, cujos desdobramentos nos impactam até hoje.

Segundo Guattari; Rolnik (1993), a tentativa de uniformização dos indivíduos provoca neles as resistências, e dos seus grupos de pertença, de maneira criativa porque eles buscam perceber e transformar o mundo de modo diferente do qual lhes está sendo imposto. Na busca incessante de sentido para suas vidas, os seres humanos criam e recriam processos de ensino-aprendizagem para superar os obstáculos de cada tempo. E, se por um lado eles criam processos de ensino-aprendizagem voltados para a dominação, por outro, a resistência à dominação permite a criação de processos que visam a libertação. Essas questões estão presentes desde os tempos mais antigos e se apresentam de forma sistematizada ou em processos informais.

Enquanto os processos informais ocorrem no cotidiano da sociedade onde podemos observar os ensinamentos necessários para a sobrevivência em determinada comunidade, os quais são transmitidos entre gerações, incluindo-se as tradições culturais, religiosas e artísticas; os processos formais se desenvolvem em ambientes próprios, como as escolas. Segundo Paes (2020), as escolas podem ter importante papel na reprodução de sistemas de dominação quando não permitem que os conhecimentos mais elaborados da sociedade sejam assimilados pelos sujeitos.

Os processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem no seio dos grupos sociais, das comunidades e dos povos, consideram as suas próprias experiências identitárias, suas espiritualidades, os rituais de passagem de uma fase da vida para outra. Logo, o desenvolvimento é influenciado pelas concepções culturais que elas trazem consigo,



significando o mundo através do convívio entre os sujeitos. Intervindo na aquisição das aprendizagens, a cultura se torna a esfera simbólica que direciona os processos sociais de forma dinâmica e histórica.

Os processos de ensino-aprendizagem sistematizados não são recentes. Civilizações antigas já articulavam o desenvolvimento de práticas de ensino, inclusive aquelas direcionadas, que continham intenção segregacionista e discriminatória. Na Grécia antiga, por exemplo, as classes sociais se distinguiam entre homens livres e escravos, para esses últimos não havia o direito à educação. Possivelmente, essa seja a primeira civilização onde podemos perceber o nascimento da prática de ensino sistematizada. O “paidagogo”, paidós (criança), agogô (condutor), era responsável pela formação da criança grega e geralmente era um escravo que estava responsável pelo seu desenvolvimento intelectual e cultural. O que tinha a função de educar e formar um cidadão grego, permanecia como escravo não alcançando nenhum direito. A ação do educador era exercida para a manutenção de uma sociedade que sustentava a democracia de uma pequena parte da população às custas da escravização da maioria (SOUZA, 2020).

No período que marcou a Idade Média, a posição social era determinada pela natureza divina, que por sua vez era definida pela Igreja. Essa condição era dada ao clero e à nobreza justificada pela existência das diferenças sociais e das formas de acesso ao conhecimento. O ensino estava ligado à Igreja e as escolas funcionavam junto a estas e aos mosteiros. Nesses espaços de ensino, eram ofertadas algumas disciplinas essenciais, tais como: gramática, aritmética, lógica, retórica, astronomia e música. Segundo Bagio *et al.* (2019), os filósofos cristãos compreendiam a educação como exclusivamente relacionada a Deus e, nesse sentido, a arte produzida também estava relacionada às questões religiosas.

Segundo Humberto Eco (2010, p. 40), a ideia do belo estava relacionada à divindade. De acordo com o autor, a apreciação estética no medievo consistia “[...] em colher todas as relações sobrenaturais entre o objeto e o cosmo, em perceber na coisa concreta um reflexo ontológico da virtude participante de Deus”. Nessa perspectiva, a estética tornava-se uma experiência transcendental que poderia elevar o espírito humano. A prática de ensino consistia na exposição oral pelo professor e na leitura feita pelos estudantes. As transformações econômicas, ainda na Idade Média, fizeram surgir uma nova classe social que, para consolidar seu poder postulou a necessidade de igualdade entre os homens. A velha sociedade feudal teria que ser substituída por uma sociedade igualitária.

Desde Comenius há a introdução da Didática Magna: A arte de ensinar tudo a todos (BAGIO *et al.*, 2019). A ideia de ensinar tudo para todos, à época, parecia uma ideia revolucionária. Essa ideia influenciou o ensino durante muito tempo, chegando à contemporaneidade. Um exemplo, foi a aplicação de cartilhas de alfabetização distribuídas pelo Brasil nos anos 1960, sem observar as características econômicas, sociais e culturais de cada região. O tudo para todos pode ter sido uma das raízes da marginalização educativa.

Em oposição às ideias de Comenius, Rousseau (1712-1778) formulou o Emílio da Educação. A prática de ensino era fundamentada na ação didática psicológica e natural. O ensino para Rousseau deveria ser individual. O aluno era direcionado a estudar o que lhe interessava. O professor tinha o papel de estimular o discípulo em suas curiosidades, dúvidas, críticas e reflexões. A ideia de ensino de Rousseau pode remontar à paideia (no sentido grego de educação integral), porém com a capacidade de perceber as necessidades individuais do discípulo. Bagio *et al.* (2019), afirmam que tanto Rousseau como Comenius acreditavam que o ensino tinha como objetivo a aprendizagem para fins sociais.

Substituindo uma sociedade com base no direito natural divino por uma sociedade do direito contratual (SAVIANI,1999), a burguesia teve como objetivo reformar a sociedade. E, para a consolidação dos seus ideais buscou um novo sistema de ensino no qual todos poderiam participar. A partir deste pressuposto, a burguesia parte para uma luta de transformação histórica quando advoga a igualdade entre os homens. Segundo Saviani (1999), a burguesia age a favor da história para fazer a revolução:

E, enquanto diferenças sociais configuraram injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir, consolidaram a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação democrática. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidaram a ordem democrática, democracia burguesa (SAVIANI, 1999, p. 51).

Na modernidade, o homem centra-se em si, “[...] à medida em que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social” (HALL, 2006, p. 29). Herbart (1766-1841), teórico conservador, propõe a educação para moralidade. Para ele, as crianças seriam desprovidas de quaisquer experiências, portanto, receptoras passivas de informações. Conforme Bagio *et al.* (2019), Herbart formalizou os passos as serem seguidos pelos sujeitos aprendentes a fim de assimilarem o conteúdo. Se as teorias pedagógicas de Herbart serviam a proposta de sociedade para a burguesia, a grande massa populacional era guiada pelos pensamentos unidirecionais que não lhes permitiam

compreender a realidade e não impulsionava a transformação do todo social (HORKHEIMER, 2000).

A princípio, o sistema burguês pregava a igualdade, mas após conquistar o poder deixava de ver os sujeitos como iguais. Excluindo as condições socioculturais e históricas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, o fator marginalizador passa a ser culpa do sujeito que é considerado incapaz de aprender. Logo, a ideia de igualdade é abandonada. A consolidação do poder é exercida através do desenvolvimento do sistema de ensino que possa transmitir o pensamento político, ideológico e econômico das classes dominantes para atender as novas demandas sociais. Leontiev (2004) considera que a sociedade burguesa não conseguiria entender os processos históricos e sociais envolvidos nas relações de aprendizagem, assim o sistema de ensino burguês excluía e classificava os sujeitos.

Saviani (1999) aponta que as pedagógicas que se desenvolveram junto a essas classes atenderam aos seus interesses. De acordo com o autor, as pedagógicas se dividem em dois grupos: o primeiro, percebe a educação como fator de superação da marginalidade social. enxerga a sociedade como fenômeno de relações harmoniosas e a marginalização dos sujeitos é um desvio dessa harmonia, mas que poderá ser corrigido com a educação, desvinculando os fatores sociais, históricos e políticos dessa causa. E, o segundo grupo as percebe como fator de discriminação social, ou seja, a educação seria o fato marginalizador de algumas classes sociais. Para Saviani (1999) a sociedade tem marcadores sociais que mantêm as classes sociais mais desfavorecidas à margem, pois estas têm objetivos antagônicos aos das classes dominantes, “[...] isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados” (SAVIANI, 1999, p. 16).

### **2. 1.1 Jornada para liberdade**

Buscamos compreender pela historicidade das pedagogias como as práticas de ensino, juntamente com outras circunstâncias sociais, políticas e econômicas, podem contribuir com as manutenções ou com as mudanças nos processos de ensino-aprendizagem dos adolescentes sob medida socioeducativa. Observamos que a depender do momento histórico o professor pode ter a sua atuação submetida às condições de determinadas opções políticas e socioculturais. Disso

é possível resultar que a sua prática de ensino pode contribuir com a docilidade dos corpos dos sujeitos para que sejam mendicantes de direitos ou pode mediar os seus processos de emancipação.

Segundo afirma Moraes (2009), a compreensão do mundo e a intervenção sobre ele só é possível se o sujeito puder compreender a estrutura e a maneira como os discursos são articulados com a finalidade de ocultar o verdadeiro sentido de poder. Sendo assim, as pedagogias devem ser priorizadas a partir da visão de sujeito que queremos formar. Por exemplo, os processos de ensino-aprendizagem orientados à educação para a libertação devem focar na formação de “[...] sujeitos capazes de compreender e agir politicamente em sociedade, na busca da superação não apenas de sua situação individual, mas com perspectiva de coletividade” (SILVA; ZILLOTTO; FEITOSA, 2018, p. 20). Desta forma, todas as atividades educativas voltadas aos sujeitos aprendentes devem ser endereçadas ao objetivo específico de transformação da condição que ele se encontra para constituir-se em um sujeito responsável, crítico e compromissado com o coletivo.

No Brasil, as bases teórico-pedagógicas que subsidiaram as práticas de ensino têm suas raízes na Europa e nos Estados Unidos, sendo os principais representantes Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart. Eles lançaram as bases para o desenvolvimento das práticas de ensino em todo mundo. Em especial Herbart, que sistematizou o processo de ensino-aprendizagem de forma que a prática pudesse auxiliar os sujeitos não só memorizarem o que haviam estudado, mas para compreenderem os conteúdos dados (LIBÂNEO, 1994). Porém, nas ideias de Herbart persistiam estratégias para uma aprendizagem mecânica.

Ainda que pudesse ser verificada a compreensão do sujeito, o professor era mantido como o detentor do saber, aquele que organiza os conteúdos sem considerar as necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Essas ideias têm suas raízes nas práticas de ensino desenvolvidas na Idade Média que tinham forte cunho autoritário e mantenedor de dominação. Pimentel (2015) entende que as influências das sociedades estrangeiras marcaram o ensino no Brasil e implantaram reformas educacionais baseadas em filosofias híbridas (americanas e europeias).

As formas híbridas adotadas pelo sistema de ensino brasileiro construíram ideias e concepções de cultura que não são próprias das experiências sociais brasileiras e introduziram experiências, culturas e valores de outras sociedades. Ortiz (1983) esclarece que se a cultura dominada (nação, grupo, classe, comunidade) não encontrar meios para resistir à compulsoriedade de signos e de referências alheios aos seus, o propósito de dominação cultural é facilitado. A resistência, possivelmente, se encontra nos pequenos vãos que podem ser

preenchidos para que se consiga conduzir a hibridação entre culturas sem que a identidade da cultura dominada seja devorada pela dominante. Mas para que isso aconteça as ideias que dão suporte a prática de ensino na cultura dominada devem romper com as validações dadas às ideias tradicionais que favorecem a dominação.

Isto posto, compreende-se que as pedagógicas que conhecemos, *a priori*, tiveram como propósito a dominação. De acordo com Saviani (1999), as pedagogias analisadas pelo viés das teorias não-críticas (primeiro grupo) que abrangem as Pedagogias Tradicionais e Escolanovistas, têm foco em preparar a sociedade para uma nova demanda de produção que, na Europa, desbancava o ciclo de produção feudal para sustentar a nova classe social emergente e necessitava que os cidadãos rompessem a barreira da ignorância para viverem como homens livres e esclarecidos (SAVIANI, 1999). A burguesia vê a educação capaz de conter a marginalização. Do ponto de vista da garantia de direitos, a questão da igualdade sugerida pela burguesia é justificada com o fim de atender às demandas de mercado, com foco nos indivíduos, porém, em alguns casos, retirando destes a possibilidade de acesso ao conhecimento científico, de maneira que eles não tinham compreensão da lógica existente no sistema produtivo.

A prática de ensino nas pedagogias tradicionais é centrada na figura docente, sendo ele o detentor do “[...] saber constituído de verdades acumuladas pela humanidade [...], a concepção de ensino como impressão de imagens ora propiciadas pela palavra, ora pela observação sensorial” (LIBÂNEO, 1994, p. 61). O foco na figura do professor alijava as necessidades dos sujeitos aprendentes pois não deixava margem para haver participação real de suas experiências que, desse ponto de vista, seriam desprovidos de suas personalidades e individualidades.

O ensino centrado na figura professor não dá abertura para que outros saberes decorrentes dos ensinados sejam pesquisados ou comparados às experiências reais. O conhecimento não se expande, pois, a figura do professor não pode ser contestada. O fracasso das pedagogias tradicionais encontra-se nas suas incapacidades de perceberem o sujeito em sua complexidade e em sua realidade concreta.

No início do século XX, as novas possibilidades de práticas de ensino estavam em consonância com as modificações sociais que ocorreram, que atenderiam as demandas do avanço da produção da Revolução Industrial, era tempo de uma nova pedagogia para um novo momento. Nessa perspectiva, surge a Pedagogia Nova ou Escolanovismo, com foco voltado para as questões relacionadas às diferenças individuais, às questões biopsicológicas, às questões relativas aos sentimentos e aos processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, Saviani (1999) afirma que as denominadas pedagogias novas impediram o acesso aos conhecimentos

mais elaborados pelas camadas populares, pois as bases epistemológicas tinham como foco a dominação.

A pedagogia nova sofreu o impacto do Golpe Militar de 1964 e houve um retrocesso no que diz respeito as práticas de ensino. Com o Regime Militar há a implantação da pedagogia tecnicista que se apoia na “[...] neutralidade científica e é inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.” (SAVIANI, 2002, p. 12). Nem o professor, nem o aluno são colocados em foco. O meio pelo qual pode se chegar ao objetivo de aprendizagem pretendido passa a ser o centro. Desloca-se o objetivo dos processos de ensino-aprendizagem de atividade-fim para atividade-meio. Não é possível a criticidade na relação de ensino quando a ação do sujeito é voltada apenas para o cumprimento de uma estratégia prévia para alcançar um fim, o de produção.

Por outro lado, segundo Moreira (1995), as décadas de 1960 têm características ambíguas no âmbito educacional formal, pois ao mesmo tempo que se apoiam em modelos estrangeiros para o desenvolvimento da pedagogia tecnicista, atendem ao surgimento de pedagogias que consideravam as experiências do sujeito e as questões relativas à construção social. Essas discussões conduziram os estudos para a composição desta dissertação às pesquisas sobre as pedagogias críticas, das quais se destacam a pedagogia libertadora, de Freire e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Saviani.

Vale ressaltar que, o ensino das artes visuais sob a influência da pedagogia tecnicista, passa a ter como tendência o desenho geométrico e o domínio de técnicas de produção. O tecnicismo centra-se em modelos prescritos e saberes pré-determinados. Ao mesmo tempo que prepara os sujeitos para o fazer fabril, tensiona o corpo, limita a reflexão e a sensibilidade. O sujeito é privado de expressividade, pois está sendo treinado para movimentos repetitivos, com pouco espaço para a criação livre e a prática de ensino é isolada do saber construído historicamente. Esse viés tecnicista também influenciou o ensino das artes nas instituições de internação de crianças e adolescentes, principalmente com adoção do Código de Menores (BRASIL, 1979), que estava em consonância com o novo modelo de educação pretendido pelo Regime Militar e deveria atender as novas demandas de produção do capitalismo industrial.

As pedagogias críticas, mais especificamente as não reprodutivistas, estão relacionadas a uma visão de educação que sofre influências dos fatores sociais e culturais. Estas pedagogias não estabelecem uma prática de ensino específica, mas apenas manifestam como essas práticas se constituem, explica Saviani (1999). Consideram que a escola não poderia ser diferente do que é, para isso empenham-se em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola da

sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: os seus determinantes materiais (SAVIANI, 1999). Neste caso, a análise das tendências pedagógicas pelo viés da teoria crítico-reprodutivista poderia explicar a questão da marginalidade relativa ao contexto educacional desde o ponto de vista das questões socioeconômicas e históricas. De acordo com Saviani (2002), com base na teoria crítico-reprodutivista, a escola cumpre com a sua função segregadora que faz parte de um processo educativo que reproduz os sistemas de denominação, sendo a marginalidade consequência do próprio objetivo desse processo.

A pedagogia libertadora, de Paulo Freire e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Demerval Saviani, têm como fundamentos a valorização do professor e o ensino de qualidade. As duas teorias percebem a educação como possibilidade de desenvolvimento crítico e histórico dos sujeitos, conduzindo-os para a busca de “[...] transformações sociais e econômicas e a superação das desigualdades sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 69). Na pedagogia libertadora, a prática de ensino está focada na orientação para os temas sociais, que dizem respeito à realidade política, social e cultural dos sujeitos aprendentes.

Neste sentido, o professor “[...] busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e por isso o professor é coordenador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 69). Segundo Saviani (1999), a pedagogia libertadora se distancia da pedagogia tradicional, pois o sujeito aprendente é protagonista do processo de ensino-aprendizagem. A prática de ensino se assenta na capacidade de problematizar um conhecimento que seja de interesse dos sujeitos, com base na reflexão e na necessidade prática do conhecimento a ser adquirido.

A pedagogia libertadora foi desenvolvida paralelamente às pedagogias renovadas e fazem oposição ao ensino mecânico, o qual Freire (1996) denomina de educação bancária. Partimos da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdo, memorização e verbalismo; e, advoga-se em favor de uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. Seu alvo inicial foi, com efeito, a alfabetização de adultos (SAVIANI, 1999, p. 77).

Junto ao exposto, Romão (2008) afirma que Freire também possibilitou o resgate de “racionalidades silenciadas” (ROMÃO, 2008, p. 81) e de teorias contemporâneas que buscam se desvencilhar de epistemologias dominantes. Romão ressalta que Freire proporcionou novos espaços de enunciação científica quando sugeriu a escuta nos Círculos de Cultura, “[...] ele não

só faz emergir as Razões Oprimidas, como também as histórias sociológicas do conhecimento (ou as sociologias históricas do conhecimento)” (ROMÃO, 2008, p. 81).

A pedagogia libertadora busca a discussão sobre as lutas sociais, o papel da escola, a formulação de projetos que tornem “[...] possível uma escola articulada com os interesses concreto do povo” (LIBÂNEO, 1994, p. 68). Na pedagogia Freiriana, a atividade humana e a dialética são conceitos centrais. Porém, apesar de basear-se em uma perspectiva filosófica dialética, Freire inova ao trazer a análise reflexiva a partir da realidade concreta dos educandos (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010). Freire (1996) via em cada sujeito aprendente um diapasão de possibilidades e considerava os processos de ensino como processos de transformação da realidade, que residia na conscientização coletiva dos processos políticos. Tendo como objetivo a revolução social do ponto de vista humanitário na conscientização de determinada comunidade em determinado contexto (GADOTTI, 1991).

Freire (2002) concebia as ações educativas como ações libertadoras, buscava aproximar o sujeito da sua realidade à medida que a questionava criticamente. As experiências cotidianas concretas são a base para o desenvolvimento cognitivo e o questionamento das relações estabelecidas com outros e com o mundo para transformar a realidade. Esse ponto de vista, da experiência concreta, é defendido por Vigotski, em relação a educação estética. Por outro lado, o autor alerta:

O ensino profissionalizante da técnica de cada arte enquanto problema de formação geral e educação deve ser introduzido em certos limites, reduzido ao mínimo e, principalmente, combinado as duas outras linhas da educação estética: a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

Por isso, a importância da escolha de uma base epistemológica para prática de ensino das artes visuais baseada nas pedagogias críticas, pois compreendem a prática de ensino das artes visuais como instrumento da vida para criar e recriar o mundo com consciência da realidade. De acordo com Freire (1996), as relações sujeito-sujeito e sujeito-mundo não podem ser dissociativas, pois nenhum sujeito pode educar o outro e não educar a si mesmo, todavia a educação ocorre entre sujeitos e sujeitos mediados pelo contexto.

A pedagogia crítico-social (SAVIANI, 1999) é inspirada no materialismo dialético e se constitui pela valorização do trabalho docente, da escola e da busca por uma educação de qualidade para o povo. A pedagogia crítico-social (SAVIANI, 1999) entende que o desenvolvimento humano deve ser mediado pelas relações sociais e pelo mundo, identifica-se



com as ideias sobre o desenvolvimento histórico-cultural, fundamenta-se sobre as ideias das pedagogias críticas. Para Saviani (2005), a educação tem função social e é seu dever a transmissão de bens culturais que foram e são produzidos socioculturalmente pela humanidade preservando a condição humana de geração em geração.

Compreendemos que a educação é um dos pilares para a apropriação cultural e construção das identidades e da transformação social. A escola socializa a filosofia, a arte e a ciência e renova o conhecimento. Por outro lado, com base em ideologias de domesticação, as forças políticas, em geral, procuram implantar um currículo para a escola que seja estático e pobre, fragmentando o conhecimento. As pedagogias críticas se posicionam na direção oposta a essa ideologia, construindo um currículo rico e dinâmico, que precisa ser passado para as novas gerações para que estas se transformem e transformem a sociedade desestruturando o *status quo* vigente.

As pedagogias coadunadas com as práticas de ensino fazem parte das produções humanas. Foram construídas historicamente e culturalmente de acordo com as demandas sociais de cada época e tempo. Junto a isso, a socialização do conhecimento, sua importância ética e política também foi capturada pelas ideologias das classes dominantes para a manutenção de uma sociedade profundamente injusta. As desigualdades e as dissonâncias na socialização do conhecimento são condições do presente, mas foram sedimentadas na longa história das sociedades.

Reivindicamos que os papéis da escola e do professor na contemporaneidade devem ter como objetivo os processos de ensino-aprendizagem pautados pela transformação individual e coletiva, fundamentados na história crítica e na ação dos homens como agentes que modificam o meio e si mesmos. Segundo Duarte (2013, p. 38): “[...] entre a psicologia histórico-cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica”, e esta deve alicerçar a prática de ensino do professor desde a sua formação ao planejamento de atividades para a aula, para que haja a transformação individual do aluno a fim de transformar o mundo”.

O trabalho do professor está inserido no processo de educação que é amplo e ampara toda a formação do sujeito, desde a sua personalidade até as suas qualidades físicas e de caráter. É na prática de ensino que os sujeitos são instruídos quanto ao conhecimento sistematizado que ocorre em espaços próprios, como a escola. Saviani (1999), enxerga a prática de ensino como uma oportunidade para a ruptura das desigualdades sociais. De acordo com o autor, a prática de ensino pode oferecer oportunidade para que o sujeito aprendiz possa questionar o instituído e tenha acesso aos conhecimentos mais elaborados.

As pedagogias críticas estão em consonância com o pensamento vigotskiano, que considera a constituição humana complexa e resultante do processo de desenvolvimento que se enraíza de maneira profunda nas ligações entre história individual e a história da sociedade. A prática de ensino decorrente das pedagogias críticas são mediadoras das relações de aprendizagem interferindo no comportamento humano que leva os sujeitos aprendentes a vivenciarem situações estimuladoras, adquirindo novos comportamentos. A prática dialógica, presente nas pedagogias críticas rompe as fronteiras erguidas em razão de classes sociais, questões raciais e de gênero para reconhecer e considerar as subjetividades dos sujeitos.

## 2.2 VIGOTSKI, AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO EM ARTES VISUAIS

As ideias das pedagogias críticas cruzam com o pensamento de Vigotski, pois têm como fundamento o desenvolvimento humano através das experiências socioculturais que influenciam a construção da subjetividade dos sujeitos. As pedagogias críticas visam “[...] a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana” (MOREIRA & TADEU, 2011, p. 113). Vigotski (1991) atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica, (atividade mediadora do ensino), a qual implica o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. Para Vigotski (1991) existe uma relação dialética entre as condições históricas e materiais que constroem a realidade social do indivíduo e a sua história individual, que por sua vez produzem uma estrutura mais complexa que se torna produto dessas ligações e se enraízam no processo de desenvolvimento humano, formando a consciência.

De acordo com a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, o psiquismo está relacionado com a própria história da humanidade (VIGOTSKI, 1991). Segundo essa abordagem, as ações do homem sobre a natureza resultaram na transformação dela para que ele pudesse se adaptar e, dialeticamente, a natureza também agiu sobre o homem transformando-o, isso se dá em um constante processo dialético.

Para Vigotski (1991) as experiências dos indivíduos não ocorrem de fora para dentro, mas de acordo com as interações sociais que estes experimentam através da atividade, ocorrem

internamente e fundamentam a personalidade do indivíduo. Tudo no desenvolvimento humano diz respeito as relações sociais. Segundo Vigotski (1991, p. 64):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas e, depois, no interior da criança. Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

De acordo com o pensamento de Vigotski (1991), o indivíduo adquire a condição de sujeito através da interação cultural e social. Dependendo das relações materiais e culturais a que está submetido o indivíduo, desde o seu nascimento, a sua personalidade será constituída. Comporta no desenvolvimento sociocultural duas condições: a biológica, que dá suporte para o desenvolvimento do aparato cerebral, por exemplo, e a cultural, que concorre para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Funções psicológicas têm um suporte biológico (produto da atividade cerebral); – o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; – a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Essas duas condições, biológica e cultural, aderem entre si para dar origem ao comportamento do indivíduo. Então, o desenvolvimento do indivíduo e de seu comportamento ocorre sempre ao exame tanto de sua história anterior, quanto das suas origens biológicas e da organicidade social e cultural na qual ele está imerso. De acordo com o pensamento de Vigotski (1991), o indivíduo adquire a condição de sujeito através da interação cultural e social. A consciência de si ocorre quando o sujeito se apropria das atividades envolvidas em relação a algo. O reconhecimento de sua ação, do objetivo da ação, do processo resulta no reconhecimento de si, do outro e do mundo através da objetivação da ação.

Ser sujeito é saber de si, explica Vigotski (2003). Para conhecer algo é necessário que percebamos seus significados e sentidos; e, a partir desta percepção, dar-lhe novos significados e sentidos. Quando temos consciência das nossas ações somos capazes de dominá-las e transformá-las, desta maneira, agimos sobre nossa realidade e a recriamos. Quando nos apropriamos das produções sociais e culturais o nosso ser entra em movimento e coloca em circulação toda a atividade humana: cognição, afetividade, criatividade, mas cada sujeito se apropria de forma única. Para Vigotski (2007), a atividade no ser humano não existe sozinha,

individualmente, mas com participação do outro. Somos resultado das nossas relações e do meio que nos circunda.

Para que as condições de desenvolvimento ocorram, os sujeitos dão passos qualitativos nas relações entre a objetividade sociocultural e a subjetividade individual que transcorrem permanentemente (VIGOTSKI, 1995). Para Duarte (2016), duas forças operam no desenvolvimento sociocultural dos sujeitos, a transformação e a conservação. Incorporamos as práticas passadas às novas e isto ocorre tanto nas relações de ensino informais quanto na educação escolar, que têm grande importância para que o desenvolvimento do sujeito aconteça.

A prática de ensino faz a mediação do conhecimento auxiliando os sujeitos aprendentes a criarem novos conhecimentos a partir dos já existentes, de forma dialética. Esse processo dialético, como já foi abordado, está presente na perspectiva histórico-crítica de Saviani (1999), na qual a educação é vista como processo dialético da reprodução do ser-humano em cada indivíduo.

Para Saviani (1999), o trabalho educativo é ato que produz intencionalmente e diretamente nos indivíduos algum conhecimento. Por isso, as atividades de ensino devem permitir o acesso aos conhecimentos que darão suporte para atuar e compreender o mundo (PAES, 2020). Produzir algo que já existe é reproduzir, desta forma, a prática de ensino deve ser de modo dialético, para construir algo novo através do que já existe, transformando realidade, dando continuidade na criação do novo, fazendo avançar não somente os sujeitos, mas toda sociedade.

A compreensão da aprendizagem baseada na construção histórico-cultural é condicionada a três elementos: superação, cooperação e emancipação. No entanto, só é possível a superação quando existe condições materiais concretas e a colaboração entre os sujeitos, conseqüentemente, levando-os à emancipação, que se relaciona à liberdade de ação e de pensamento exercida no coletivo, com coletivo e pelo coletivo (BISINOTO, 2017), sendo o meio fonte de desenvolvimento, agindo o sujeito permanentemente em relação ao meio e este sobre o sujeito.

A arte também sofre a influência dos contextos e relaciona-se com as experiências históricas e socioculturais, sendo a sua produção afetada por esses fatores. Dessa forma, ela não pode ser explicada e expressada apenas sob o ponto de vista individual porque requisita o ciclo da vida social (VIGOTSKI, 1999). Nisto, temos mais uma convergência das ideias das pedagogias críticas com o pensamento de Vigotski (1999), pois ambos mostram as dimensões (social, política, econômica) da vida do homem, com suas rupturas e continuidades, trazendo

aos processos de ensino-aprendizagem à realidade e não apenas o empirismo, mas os interesses relacionados ao cotidiano sociocultural.

No que diz respeito à educação estética, Vigotski (2010) argumenta que ela deve ser introduzida na própria vida, pois, a arte transfigura a realidade, de situações e dos objetos, “[...] a casa, o vestiário, a conversa, a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética” (VIGOTSKI, 2010, p. 352). No entanto, essas experiências cotidianas não podem ser isoladas das formas mais elevadas do conhecimento estético:

[...] quando se fala em educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo, (VIGOTSKI, 2010, 352).

Compreendemos a arte como mais uma das produções históricas da humanidade, que também se envolve com os processos de ensino-aprendizagem. A formação de professores das artes visuais passa essencialmente pelas experiências estéticas que o sujeito teve antes e durante a sua formação. As experiências fixam-se à identidade professor e se articularão aos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da sua formação profissional.

A prática de ensino das artes visuais, em conformidade com o desenvolvimento histórico-cultural, deve considerar que a arte nasce como um fenômeno humano fazendo parte das relações estabelecidas entre o homem, o mundo físico, social e cultural e se manifesta nas várias dimensões que o caracterizam como parte desse mundo. Para Vigotski (1999, p. 92) a arte: “[...] é expressão permanente dos instintos mais antigos e conservadores”. E, ainda, “[...] a arte deve ser considerada uma das funções vitais da sociedade e em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto” (VIGOTSKI, 1999, p. 9). Segundo o autor, a arte comporta três elementos para sua manifestação: forma externa, conteúdo e forma interna.

Neste sentido, esses três elementos se fundem para amalgamar as fundamentações estéticas na formação psicológica do sujeito no decorrer de seu desenvolvimento. As emoções que a arte suscita em cada sujeito é individual, ocorre internamente, mas se torna social. O caráter estético da arte encontra-se no plano psicológico, porém “[...] a arte só se realiza quando se consegue vencer o sentimento, sendo, portanto, um ato de criação que envolve aspectos da cognição e da linguagem usada para exprimi-la” (FREITAS, 2006, p. 76). As sensações, a

fantasia e a percepção do sujeito espectador define o caráter estético da arte, (VIGOTSKI, 1999). Se o caráter estético existe na apreensão individual, a arte terá diferentes percepções para cada sujeito e sociedade. Em diferentes tempos e espaços do desenvolvimento social as impressões que a natureza deixa no homem é vista de diferentes aspectos, (VIGOTSKI, 1999), a arte também tem significações e provoca experiências diferentes para cada sujeito.

De acordo com Vigotski (2001), através da arte a emoção pode libertar os sujeitos dos recalques, pode orientar e motivar para a organização dos comportamentos, porque ao despertar as emoções, estas se transmitem em ações, há consciência dos sentimentos, reestruturando as ações dos sujeitos. Vigotski (2001) afirma que os afetos podem ser acessados através das mais variadas formas de manifestações artísticas. Assim a arte tem também a função de superação de sentimentos individuais, pois ela traz em si a capacidade de proporcionar a vivência comum. O sujeito que produz uma obra vivencia a ação e a ação é a base para a transformação, pela ação tanto se cria, como se transforma. O sujeito que aprecia a obra vivencia outro sentimento, relações internas que ele estabelece com o objeto estético podem levá-lo a ressignificá-los criando uma unidade entre ambos, dessa forma há uma experiência comum: sujeito-sujeito, sujeito- meio, sujeito-objeto.

Assim, a formação de professores de artes visuais pode promover mudança nos sujeitos por meio das experiências estéticas se, e somente se, situações são criadas para suscitar-las; a produção, apreciação, a pesquisa de materiais, a crítica, a elaboração de projetos, a escuta, neste caso, são estratégias importantes. O meio acadêmico das artes visuais deve ser o ambiente de trocas sobre a arte, de experiências globais de vida e da experimentação da transformação por novas ideias (hooks, 2013). É o lugar em que a arte cumpre seu papel sociológico e estético na forma mais intensa. Os aspectos dessas experiências, que se desenvolvem na formação do professor, possivelmente reverberam na identidade do docente.

A partir das experiências com as mais variadas produções artísticas, teorias, práticas de produção, apreciação, o professor cria outras representações do meio e forma outros conceitos. Sendo produtor e produto de sua própria história de formação, ele pode através das próprias experiências dar-lhes novos contornos estéticos e sociais. De acordo com Vigotski (1999), as condições as quais o sujeito é submetido determinam as transformações que irão operar nos seus gostos e na sua identidade. Sequencialmente às transformações ocasionadas pela experiência formativa do estudante, culmina no desenvolvimento de sua prática tendo com o objetivo suscitar novas ideias, gostos e experiências nos sujeitos aprendentes.

Para Vigotski (1999), a arte pode ser uma ferramenta para libertar o psiquismo, pois a criação artística faz parte das necessidades psíquicas. O desdobramento psicológico relacionado à criação artística pode ser direcionado à transformação de energias que, segundo Vigotski (1999), não foi direcionada a um objetivo imediato. A arte é uma forma de acessar os sentidos e significados dos sujeitos como via de promoção de sua tomada de consciência e transformação. A consciência de nossas ações faz com que sejamos aptos a dominá-las, interferindo e transformando-as, recriando a realidade. A transformação da realidade auxilia na evolução do sujeito para tornar-se capaz de estabelecer nova realidade e emancipar-se, passando a ser sujeito ativo criando e recriando a realidade. Zanetti (2017) sugere o ensino das artes como a possibilidade de autodescoberta e auto invenção que alimenta as relações com os outros, assim a experiência estética torna-se uma prática de liberdade, pois a arte propõe a liberdade, pressupõe a visão crítica, o reconhecimento do outro e de si mesmo.

De acordo com Vigotski, o ensino da arte deve ser pautado pelo acesso aos saberes artísticos produzidos historicamente:

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso quando se fala em educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente a arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios sublimando na arte o seu psiquismo (VIGOTSKI, 2010, p. 351-352).

Na prática de ensino das artes visuais o professor pode ampliar a capacidade dos sujeitos aprendentes, provocando-os a refletirem sobre os processos heterônomos, a perceberem-se como criadores através da internalização da totalidade do conhecimento desenvolvendo as próprias experiências estéticas, constituindo-se como sujeitos autônomos, ampliando o conhecimento de si mesmo, do mundo e do outro, rompendo com as relações de poder que estão submetidos. O ensino da arte precisa ser entendido, em si, como uma potencialidade que pode levar os sujeitos à liberdade, sem que necessariamente seja acessório de outras disciplinas.

Dessa forma, advogamos que os processos de ensino-aprendizagem das artes visuais devem ser considerados sob a perspectiva das pedagogias críticas porque desta forma podem auxiliar na busca das potencialidades dos adolescentes sob medida socioeducativa. Freire (1996) afirma que se não houver a reflexibilidade crítica da ação professor tanto a teoria como a prática, ele não consegue ser efetivo na transformação do sujeito, tornando-se apenas replicador de instruções ao invés de dar possibilidades para a construção ou produção do saber.

Para os adolescentes que cumprem medida de internação a escola é a principal instituição que pode proporcionar o acesso à educação que proporcione aquisição, pelos adolescentes, dos conhecimentos científicos, estéticos e éticos para alcançar a liberdade (PAES, 2020).

O ensino das artes visuais deve ser verificado como um grande repertório de possibilidades, tanto do ponto de vista da formação do pensamento e domínio intelectual da criação, como do ponto de vista da sublimação, enquanto intervenção nos fenômenos psíquicos superiores, contribuindo tanto no desenvolvimento do sujeito quanto na possibilidade de ressignificação da construção histórico-cultural dos adolescentes. O ensino das artes deve ser visto como disciplina indispensável na ressocialização de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, não de forma utilitarista, mas com o fim da educação estética para somar-se a outros conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de internação.

### 2.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA SUA ATUAÇÃO JUNTO AOS ADOLESCENTES SOB MEDIDA

Segundo Hall (2006), a formação da subjetividade se dá através da interação com o outro. Todos os sentimentos são assimilados de fora para dentro, amor, afeto, ódio e compaixão sempre serão construídos em relação ao outro desde o nascimento e vão se formando por toda a vida. Conforme o autor, a identidade dos sujeitos se organiza sempre pela incompletude, por isso, afirma ele, não é algo dado ao nascer, mas ocorre pelos desdobramentos das relações sociais estabelecidas.

Para o conhecimento sobre a formação da identidade é primordial que entendamos a sua relação com a formação do professor e como essa relação impacta na forma como este professor vai exercer a prática de ensino. Ao longo da seção, pretendemos discutir sobre a identidade no campo sociológico e psicológico, abordando as ideias de Ciampa (1984), Berger (1985), Hall (2006) e Bauman e Vigotski (1995).

De acordo com Ciampa (1984), a jornada de vida é transpassada por várias identidades. Elas sofrem mutações conforme as relações sociais com quais os indivíduos se envolvem. O autor afirma que as identidades adquiridas podem se igualar ou se diferenciar daquelas que majoritariamente estão presentes nos diversos grupos sociais com os quais nós mantemos



relações. Quando os indivíduos recebem o nome e sobrenome de seus pais, por exemplo, tem a identidade da sociedade familiar. Seremos sempre ao mesmo tempo um ser único e um ser pertencente a um grupo que nos identifica, a família.

No entanto, quando há ambiguidades na identificação daqueles com os quais nós necessitamos de um vínculo (pai, mãe ou professor não age como tal), podem ocorrer distorções quanto às relações afetivas e de autoridade por parte dos filhos, dos estudantes. Conforme Ciampa (1984), do ponto de vista psicológico, são as ações que dão o reconhecimento às identidades. Se o pai não age como pai ou a mãe não age como mãe, não poderão ser reconhecidos como tais. Se o professor não age como professor, não pode ser reconhecido como professor.

Do ponto de vista da sociológico, Berger (1985) afirma que a identidade se forma em uma relação dialética, pois ao mesmo tempo que interioriza a realidade social também exterioriza o próprio ser. Segundo Berger (1985, p. 164), a infância é a primeira socialização, a qual ele denomina de socialização primária, “[...] quando o indivíduo assume o mundo no qual os outros vivem” e envolve processos biológicos, sociais e psicológicos.

Essa primeira identificação permanece em nós e ao longo do tempo vamos incorporando outras identidades em um constante devir. É na socialização primária que o indivíduo é carregado das emoções que irão o influenciar por toda a vida. Nesse sentido, salienta-se que se o ambiente, as atitudes e as emoções que são passadas na socialização primária podem conduzir o indivíduo a reprodução das emoções experienciada, “[...] o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais entrincheirados na consciência” (BERGER, 1985, p. 180).

Para o Berger (1985), a socialização primária termina quando o indivíduo assimila as generalidades do grupo de pertença. Berger (1985) e Ciampa (1984) concordam que a construção da identidade é um fenômeno social e não inato, ou seja, é resultado das interações sociais. Há uma consciência estabelecida no indivíduo que adquire personalidade subjetiva e é reconhecido como sujeito. Mas o que é o sujeito? Toma-se o conceito de Castoriadis (1985, p. 128), “[...] sujeito é uma consciência articulada com o outro no suporte de uma corporeidade”.

Tomando as definições de Berger (1985) e Ciampa (1984), compreendemos que a formação identitária dos adolescentes que estão no sistema socioeducativo são decorrentes experiências sociais, históricas e culturais. Eles expressam para o mundo exterior o que foi internalizado na socialização primária no processo de desenvolvimento (BERGER, 1985; VIGOTSKI, 1999). Podemos encontrar a razão dos problemas de construção identitária que

envolvem os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, nas condições de socialização primária: condições materiais desiguais e ambientes violentos, por exemplo. Ausência de referenciais paternos ou maternos pode também ter contribuído para que a apreensão da subjetividade tenha os situados no mundo de forma equivocada.

Se a identidade é resultado de nossas construções histórico-culturais, segundo Vigotski (1991), as relações subjetivas ocorrem pela troca contínua entre o mundo interno e externo, portanto, os adolescentes externalizam o que foi internalizado em suas relações sociais na primeira socialização, condições sociais (externas) podem construir a identidade dos indivíduos; condições econômicas, relações de afeto e condições sociais (internas), questões biológicas e psíquicas (subjetividades), são formadas através do exercício social desde o nascimento.

Desconsideramos assim, quaisquer menções às predicações inatas que muitas vezes são atribuídas aos adolescentes dos sistemas socioeducativos, como, por exemplo, em expressões populares: *esse menino nasceu assim, não tem jeito é da natureza dele, pau que nasce torto morre torto*, entre outras. Dessa maneira, as ações de determinados grupos, dentro do sistema socioeducativo acabam impedindo a emergência de práticas de ensino emancipatórias, pois se o sujeito é considerado com identidade estanque e acabada, a prática de ensino perde o sentido.

A identidade adquirida na socialização primária não é única, pois segundo Berger (1985), existe a socialização secundária. O autor aponta que a socialização secundária está relacionada à profissionalização concordando Ciampa (1984), que afirma que nos tornamos algo de acordo com o nosso agir e fazer. É nas ações que adquirimos identidade profissional, na prática. Nos tornamos um produto das nossas próprias ações. Berger (1985, p. 85) condiciona a tomada de posse de uma nova identidade na internalização dos “[...] vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional”.

Como se torna professor? O sujeito torna-se aquilo que pratica. Esse processo se relaciona pela contradição entre permanecer naquilo que já sou e fazer surgir algo novo em mim. Para Berger (1985) a identidade secundária se desenvolve na distribuição social do conhecimento, conseqüentemente, do trabalho. Ou seja, a identidade profissional se manifesta quando as ações invocam essa identidade, porém ela sofre mutações de acordo com as experiências no desenvolvimento da carreira, isso não exclui a identidade primeira (socialização primária), que influi na escolha da profissão.

A despeito dos argumentos da formação da identidade, apresentada pelos autores acima, Hall (2006) afirma que, na contemporaneidade há uma crise nas identidades devido ao rompimento das fronteiras culturais decorrentes da globalização. As hierarquias identitárias foram rompidas, uma vez que as continuidades históricas das sociedades tradicionais foram descontinuadas.

As identidades nacionais que antes constituíam os sujeitos foram homogeneizadas e formas híbridas de identidade dão nova configuração aos sujeitos. Se antes as distâncias que separavam as várias sociedades já tinham introduzido a trocas culturais, o sujeito pós-moderno tem agora de entrar em contato com várias culturas e informações em tempos cada vez mais curtos com o advento da internet. Segundo Hall (2006) as identidades se fragmentaram. Hall (2006, p. 89) argumenta que “[...] culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novas, produzidas na modernidade tardia”.

De acordo com Bisinoto (2014), a identidade do professor não é estagnada, assim como a própria identidade do sujeito em seus aspectos subjetivos não o é. Estas se entrelaçam, conduzindo seu percurso e suas práticas. Desse jeito, o professor não pode ser visto como amálgama de características inatas que o conduziriam a decidir sobre a sua profissão, pois a identidade profissional é uma aquisição. Segundo Bisinoto (2017), a constituição da identidade do professor se relaciona com as diferentes configurações de ordem social e com o contexto histórico. Ainda sob a perspectiva da autora, a identidade do professor:

[...] é construída historicamente, tanto por meio das inúmeras relações de trabalho, como daquelas partilhadas na vida pessoal, estando sempre vinculada a um momento social e cultural determinados. Essa natureza dinâmica e interdependente caracteriza a identidade profissional como um processo histórico e relacional que é, ao mesmo tempo, próprio e particular, mas também plural e coletivo. (BISINOTO, 2014, p. 29)

Para Bisinoto (2014) a identidade é permeada pelas experiências pessoais e pelos contextos históricos. Ela começa a ser construída na socialização primária quando por alguma razão o sujeito introjeta aspectos da atuação de professores que o marcaram na educação infantil ou ensino médio e podem influenciar na escolha profissional e, posteriormente, na formação inicial, aspectos identitários também podem ser consolidados no contato com os docentes da graduação. O processo de formação, portanto, é de suma importância para a concretização da identidade profissional, pois o estudante internaliza as relações instaladas.

Berger (1985, p. 185) sugere que na socialização secundária os componentes afetivos e cognitivos continuam presentes e necessitam de “[...] aparelho legitimador, frequentemente acompanhado de símbolos rituais ou materiais”. Neste caso, a linguagem exerce uma

simbologia importante, pois ela trará ao grupo, campos semânticos próprios da profissão. Segundo o autor, a linguagem própria da profissão forma um arcabouço de imagens alegóricas que se tornam alicerces da função. A interiorização processada conduz “identificação subjetiva com a função” (BERGER, 1985, p. 186). Contudo, a linguagem só dará ao sujeito a identidade de professor, na medida que este a entende e a exercita. No entanto, a identidade do professor não se encerra somente na aquisição da linguagem, das teorias e das práticas de ensino; elas constituem-se também pela vida pessoal, pelas condições sociais e políticas que podem influir positiva ou negativamente sua atuação.

Para Bisinoto (2014), a identidade do professor também se alicerça na valorização profissional, que pode estar inserida no projeto político de poder. Nesse sentido, em relação ao ensino das artes, a Lei nº 5692 (BRASIL, 1971), que regulamentou no currículo a Educação Artística, (SALOMÉ, 2010), capitaneou a implementação das licenciaturas curtas nas universidades que duraram de 1971 até 1980 e tornaram, de algum modo, o ensino das artes precarizado, conseqüentemente, a formação dos educadores artísticos e a suas práticas de ensino.

Segundo Nascimento (2005), a Educação Artística estava vinculada ao ensino polivalente (o educador artístico ensinava música, teatro, artes plásticas e desenho) para desenvolver a criatividade, técnicas, expressões, habilidades. De lá para cá, o retrocesso nas políticas de formação e contratação de professores e a atribuição de funções de ensino das artes visuais a professores que não tem identidade com a disciplina, (como os professores das séries iniciais ou de outras áreas das artes), continua a contribuir com a desvalorização dos professores das artes visuais. As experiências formativas em áreas específicas forjam a identidade do professor, que possivelmente não pode ser construída em cursos de curta duração ou cursinhos porque demanda a experiência dos graduados em espaços específicos, com seus pares, com docentes da área de conhecimento.

Nos anos 60, ainda que não houvesse a formação sistematizada, a emergência das Pedagogias Críticas levantou aos movimentos de valorização do professor clamando por uma formação mais sólida para que se oferecesse uma educação de qualidade à grande massa populacional (LIBÂNEO, 1994). A possibilidade de perceber a diversidade social e cultural, bem como, as necessidades singulares dos indivíduos permitiram um novo olhar sobre a identidade do professor, que saiu do lugar de identidades pré-estabelecidas para as identidades metamórficas (CIAMPA, 1984). Frente a isso, a prática de ensino volta-se para a transformação cultural e social, a educação passa a ter uma alternativa para cumprir o seu papel de

colaboradora para a construção de uma sociedade democrática e justa socialmente, a identidade do professor se transforma e se reconstrói, revertendo a possibilidade de aceitar a imutabilidade da identidade e as verdades que se apresentam como naturais.

Embora os sujeitos possam pertencer ao grupo de professores, há características específicas da área e do ambiente que atuam e que lhes darão identidade singulares, diferenciando-os da generalidade dos profissionais. O fato de haver escolas inseridas em unidades de internação, local onde persistem algumas formas de violências institucionais, que segundo Minayo (2009) se manifestam nos preceitos de funcionamento, na forma burocrática, podem replicar estruturas injustas da sociedade, que por sua vez podem afetar a identidade do professor. Por consequência, a sua atuação em sala de aula.

O clima e a cultura organizacional podem afetar de forma positiva ou negativa na constância do exercício profissional. Afeta de forma negativa, o ambiente cujas relações se baseiam na dominação simbólica que se manifestam pela incorporação de atitudes de subjugação pelos sujeitos, medo de rebeliões, desconfianças e estigmatização referentes aos sujeitos aprendentes, conseqüentemente o professor pode adquirir traços de identidade autoritários como: atitudes prepotentes, intimidatórias, discriminatórias e raivosas (MINAYO, 2009). Ou pode influenciar de forma positiva com a aquisição de traços identitários pautados no afeto, no reconhecimento do outro e na busca pela transformação do outro.

Frente ao exposto, a socialização com outros professores no mesmo ambiente poderá promover a assimilação de saberes, relações de afeto que irão construir laços emocionais e simbólicos sem os quais a identidade da profissão não pode ser construída. É na sensação de pertencimento ao grupo que o sujeito é identificado como professor (SCHOTTEN, 2013). Além das relações de afeto, de troca de experiências, os conflitos também serão experiências importantes na formação da identidade profissional. A comunidade escolar imprime subjetividade ao professor, seja positiva ou negativa. Assim, a construção da identidade é processada com a apropriação individual de sentidos da história pessoal e profissional ao longo de toda a vida, o que inclui assimilar mudanças temporais, políticas e as inovações (NÓVOA, 2000).

#### 2.4 AS PRÁTICAS DE ENSINO E AS PERSPECTIVAS DA VIOLÊNCIA

O conceito de violência é fundamental para compreendermos como as práticas de ensino das artes visuais podem interferir na continuidade, ou não, do processo de violência que os

sujeitos que fazem parte do sistema socioeducativo estão submetidos. A violência não é inata aos sujeitos, mas é produto das relações sociais e perpassa toda a história da humanidade e das suas transformações (MINAYO, 2009). Segundo a Organização Mundial da Saúde, a violência é classificada como:

Uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p. 5).

De acordo com Minayo (2009) a violência consiste nas mais diversas formas de desigualdades: étnicas, culturais, sociais, de gênero e faixas etárias. A violência persiste na produção da fome, da miséria e das diversas maneiras de manutenção de exploração e subjugação de pessoas por outras. Abandono afetivo, violência doméstica, moral e psicológica são formas que sustentam as condições de miséria da maior parte da população brasileira e fazem parte da vida de muitos jovens. Alguns tipos de violência, são ramificações de um único tronco: a desigualdade econômica. Segundo Santos:

Fala-se, hoje, muito em violência e é geralmente admitido que é quase um estado, uma situação característica do nosso tempo. Todavia, dentre as violências de que se fala, a maior parte é sobretudo formada de violências funcionais derivadas, enquanto a atenção é menos voltada para o que preferimos chamar de violência estrutural, que está na base da produção das outras e constitui a violência central original. Por isso, acabamos por apenas condenar as violências periféricas particulares. Ao nosso ver, a violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas, nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, cuja associação conduz à emergência de novos totalitarismos e permite pensar que vivemos numa época de globalitarismo muito mais que de globalização. Paralelamente, evoluímos de situações em que a perversidade se manifesta de forma isolada para uma situação na qual se instala um sistema da perversidade, que, ao mesmo tempo, é resultado e causa (SANTOS, 2001, p. 55).

Embora fato histórico, a violência se manifesta de forma diferente nas sociedades, mas em algumas ela se manifesta com maior intensidade. A violência também se transforma com o decorrer do tempo, conforme as modificações sociais, portanto, acompanhando os processos históricos da humanidade.

Segundo Minayo (2009), a violência se baseia na utilização da força, privilégios e poder para dominar, provocar danos e submeter outros, seja indivíduo, grupo e/ou coletividade. De acordo com a autora todos os sujeitos estão predispostos à violência, no entanto, se furtar a ela é uma construção social e somente através da igualdade social, política e econômica ela pode ser contida.

A não-violência é a condição de reconhecer o outro e seus direitos. Os adolescentes têm certos direitos negados em muitos aspectos, não têm lugar de fala, pois, muitas vezes são tratados como sujeitos rebeldes, sem responsabilidade e até mesmo seus espaços políticos são retirados. Esta forma de violência feita contra os adolescentes é a reprodução histórica das ações dos homens e o adolescente reproduz o que vivencia. Há também, a violência criminal que vitimiza os adolescentes envolvidos em gangues, tráfico de drogas e agressões contra os bens e contra a vida do próximo.

O envolvimento com gangues é de certa forma a necessidade de participar de um grupo, de ser aceito. Porém, torna-se uma grande jornada para a morte quando as gangues têm como objetivo a morte de adversários e o domínio de territórios de tráfico de drogas. Minayo (2009), afirma que a violência entre gangues vitima os adolescentes, principalmente, os das classes menos favorecidas que já sofreram outros tipos de violências decorrentes das desigualdades sociais.

Além de sofrerem com a violência criminal, os jovens também podem sofrer com a violência institucional, resultante da ação discriminatória de certos agentes públicos. Esse tipo de violência rotula jovens negros, pobres e de territórios específicos. Até mesmo o vestuário pode ser fator discriminatório. As abordagens policiais em relação a esses jovens são violentas “como se fossem criminosos” (MINAYO, 2009, p. 33). A violência institucional pode perdurar após apreensão do adolescente que cometeu algum ato infracional. Violências físicas, morais, falta de educação de qualidade, falta de acesso à qualificação para o trabalho, falta de acesso à saúde, podem persistir quando os adolescentes recebem a medida socioeducativa de privação de liberdade.

De acordo com Minayo (2009), a violência é uma questão sociopolítica e necessita ser controlada. Porém o combate da violência se firma na busca de igualdade econômica, educacional, igualdade de direitos, de cidadania, na valorização de cada sujeito e da vida humana. Segundo a autora:

São necessárias também estratégias intersetoriais de enfrentamento. Dependendo das situações concretas, as ações coletivas demandam entendimento com a área de educação, de serviços sociais, de justiça, de segurança pública, do ministério público, do poder legislativo e, sempre, com os movimentos sociais, visando à promoção de uma sociedade cujo valor primordial seja a vida (e não a morte) e à convivência saudável de seus cidadãos (MINAYO, 2009, p. 41).

No sistema socioeducativo, é recomendável o professor estar preparado para contornar situações de violência. Entender todo o contexto da escola na qual ele exerce a prática, conhecer

a historicidade dos alunos, a formação de sua identidade e suas dinâmicas. É importante que o professor esteja preparado para as situações inusitadas, pois poderá haver situações em que o professor será demandado a mediar os corriqueiros conflitos entre adolescentes, visto que, estes trazem para a Unidade de Internação Socioeducativa conflitos adquiridos na rua e na maioria das vezes esses conflitos explodem na sala de aula, quando encontram seus desafetos.

Entender para quem ensina, qual objetivo do ensino e o porquê de usar determinado saber, atitude, comportamento, aspectos materiais, logísticos, inteligência emocional e a capacidade de tomar decisões em situações que as exigem. Ao receber a permissão para entrar em sala de aula para exercer a prática de ensino, o professor tem como função educar os sujeitos para transformação de si próprio e da sociedade, num *continuum*. Daí a importância de o professor conhecer o aluno pela sua história concreta, suas questões socioculturais e econômicas.

Dewey (1979) adverte para que a prática de ensino não seja isolada das experiências da vida dos sujeitos. Na perspectiva dialética, somente relacionando o conhecimento à vida concreta do aluno, ele aprende a ler o mundo, (FREIRE, 1996). Segundo Nóvoa (2019, p. 6): “[...] não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões”.

Na prática de ensino, o professor necessita mobilizar os recursos externos e internos, dialeticamente. Desde os conhecimentos teóricos e práticos à percepção de sentidos, crenças, aspectos identitários de gênero, sexo, cultura, desenvolvendo o processo de historização da vida e identidade profissional no dia a dia (BISINOTO, 2014), colocando em prática o saber extraído das pedagógicas, para planejar os conteúdos que serão trabalhados em aula, como os conteúdos para o ensino das artes visuais, que devem ser planejados de maneira que tenha sentido para as demandas do adolescente sob medida socioeducativa.

Considerando as discussões teóricas desenvolvidas anteriormente, acerca da prática de ensino, foi proposta a abordagem qualitativa como metodologia, tendo como interesse desvendar a percepção de professores de artes visuais relativas às suas práticas no sistema socioeducativo, levando em consideração a trajetória formativa até a atuação profissional neste sistema. As discussões teóricas propostas tiveram o intuito de desvelar as questões originárias que permeiam a prática de ensino a partir de referenciais teóricos pedagógicos e a atuação desses profissionais, tendo como pressuposto a construção histórico-cultural desses sujeitos.



### 3 JORNADA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa, cujos resultados subsidiaram a composição desta dissertação, delineou-se pela a abordagem qualitativa para contemplar as singularidades de cada participante do estudo, sendo, portanto, ligada à realidade histórica de cada uma e aos seus presentes históricos. A opção pela abordagem qualitativa ocorreu ainda porque ela permitiu a exploração da subjetividade dos sujeitos pesquisados, considerando-se as apreensões e os pensamentos individuais relativos aos seus percursos de formação, as construções das suas identidades profissionais e a reverberação dessas identidades na prática de ensino.

Ao delinear a pesquisa sobre bases qualitativas vamos ao encontro do pensamento de Vigotski (2001) acerca da construção histórico-cultural dos sujeitos, de suas identidades e a própria formação do professor. Weller; Pfaff (2013) explicam que as abordagens qualitativas são cabíveis na área educacional, pois podem ir além de investigações de políticas educacionais do Estado, abrangendo a formação e a prática de ensino.

Conforme Gatti; André (2013), o pesquisador ao tomar o procedimento metodológico qualitativo, envolve-se no emaranhado de interpretações e sentidos que os homens desenvolveram no campo sociológico e por conseguinte no campo educacional. A investigação foi construída com base não só na percepção da pesquisadora, mas, na busca do todo que compõe o campo: documentos, grupo a ser pesquisado, as condições históricas, políticas, econômicas, tecnológicas e as contradições que existem na sociedade.

A análise dos documentos são parte inseparáveis do todo que constrói o campo da pesquisa aqui apresentada. Os documentos legais relacionados na revisão de literatura não só apontam um modelo de educação para a sociedade, mas também um projeto político para educação no Sistema Socioeducativo. Portanto, não só dão legitimidade para a atuação do professor no Sistema Socioeducativo como demarcam as ações que devem ali, ser desenvolvidas.

Em articulação com as falas das participantes, os documentos apontam para o contexto sociocultural ao qual foi submetido este estudo, relacionando “[...] as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados)” (GERHARDT et al. 2009, p. 84). Conforme Demo (2009), podemos permitir que o corpus da pesquisa seja constituído pelos documentos e pelas falas das participantes, e que sejam interpretados à luz pressupostos políticos, econômicos, sociais e ideológicos.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como procedimento, a fim de tentar captar as condições reais da prática de ensino das participantes. Segundo Minayo (2001, p. 267): “[...] por ter um apoio na sequência das questões, a entrevista semiaberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa”.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) que favorece a análise qualitativa, dando ao pesquisador a capacidade de fazer as interpretações subjetivas, mas com fundamentação metodológica da análise. Podemos questionar sobre o fato da utilização da Análise de Conteúdo de Bardin, pois esse tipo de análise pode ser considerado um tanto positivista, porém há a janela de interpretação dos dados categorizados com intuito de buscar soluções para o campo educacional presente. Todavia, não são soluções permanentes, justamente por entendermos que a pesquisa está no campo da formação crítica dos sujeitos e poderá sofrer mudanças de acordo com os aspectos históricos e sociais, tanto dos sujeitos como da própria sociedade. A análise qualitativa consistiu na análise de conteúdos relativos às ideias que as participantes têm acerca das práticas desenvolvidas, teorias, planejamentos, experiências, dificuldades, relações com outros professores e corpo de servidores no Sistema Socioeducativo.

### 3.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTO, SUJEITOS E HISTÓRIA

O desenho metodológico foi construído pela perspectiva qualitativa composta pelos seguintes procedimentos e instrumentos: (a) entrevista semiestruturada e (b) análise documental com o uso de tabelas e esquemas elaborados especificamente para a recolha das informações integrando o corpus da pesquisa juntamente com os projetos pedagógicos, planos de ensino, entre outros documentos pertinente para alcançar os objetivos da pesquisa. A etapa 1 da pesquisa se ocupou na verificação da atuação dos professores de artes visuais em sala de aula nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas (NUENS) e na análise de suas práticas em relação às ideias fundamentais da institucionalização de adolescentes na contemporaneidade.

O questionário para as entrevistas foi elaborado a partir da revisão de literatura e baseado nos estudos realizados durante a construção do embasamento teórico. A etapa 2

constituiu-se da análise documental endereçada à recolha de informações sobre o planeamento e a aplicação das práticas de ensino dos professores de artes visuais, comparando-os às percepções dos professores quanto sua atuação no Sistema Socioeducativo. Os documentos foram obtidos através de endereços eletrônicos correspondentes a busca definida: SEEDF, SEJUS, SECRIA e por intermédio do contato com as participantes.

### **3.1.1 Contexto**

No Distrito Federal existem nove unidades de internação para adolescentes em cumprimento de medida: Unidade de Internação Socioeducativa provisória de São Sebastião, Unidade de Internação Socioeducativa de Planaltina, Unidade de Internação Socioeducativa do Recanto das Emas Unidade de internação Socioeducativa de São Sebastião, Unidade de Internação Socioeducativa de Saída Sistemática, Unidade de internação Socioeducativa de Brazlândia, Unidade de Internação Socioeducativa de Santa Maria e Unidade de Internação Socioeducativa Feminina do Gama, esta última inaugurada no ano de 2020. Essas UIS totalizam 800 adolescentes cumprindo medida. Eles estão distribuídos nestas unidades que podem abrigar de 90 a 180 adolescentes (à exceção da Unidade de internação Socioeducativa Feminina, que tem capacidade para 52 meninas, com idades entre 12 e 21 anos). À época da pesquisa, a Unidade de Internação Socioeducativa de Brazlândia não tinha ainda a formação de corpo docente, pois estava funcionando provisoriamente na Unidade de Internação Socioeducativa de São Sebastião.

O contexto da pesquisa está circunscrito nos Núcleos de Ensino instaladas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (NUENS). Os NUENS estão institucionalmente vinculados às Regionais de Ensino das Regiões Administrativas onde estão instalados, por esse motivo, funcionam sob a direção de uma escola da Região Administrativa. Os NUENS possuem coordenação própria e têm seus próprios Projetos Pedagógicos vinculados ao Projeto Político Pedagógico das Unidades de Internação Socioeducativas. O total de professores que trabalham com as artes nas unidades de internação é nove. Há, ainda, um especialista nessa área. Dentre os participantes da pesquisa, que atuam em sala de aula, nem todos eram formados em artes visuais.

Por consequência da pandemia de Coronavírus<sup>5</sup>, todos os NUENS estavam disponibilizando para os adolescentes o ensino remoto. Para tanto, a Secretaria de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal formularam o “Plano Pedagógico para realização de atividades não presenciais ou híbridas nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas”, esses documentos normatizavam as ações educacionais para que os adolescentes em cumprimento de medida de internação não ficassem desassistidos,

Desde o início de março de 2020, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desenvolveu um conjunto de ações com o intuito de garantir o isolamento social necessário à prevenção e disseminação do novo Coronavírus (COVID-19). Contudo, é crucial compreendermos que, a despeito da necessidade de isolamento social, não podemos nos furtar ao compromisso de garantir o direito à escolarização. Nesse sentido, a retomada das atividades escolares aconteceu, inicialmente, de forma não presencial. A proposta agora é iniciarmos ações para o retorno presencial, adotando-se o modelo híbrido de modo que parte das atividades sejam realizadas presencialmente (...). Ciente disso, a SEEDF busca fortalecer a oferta de escolarização na socioeducação, resguardando o caráter educativo e de ressocialização que deve nortear as ações das Unidades de Internação, no sentido de amenizar ao máximo o sofrimento desses(as) estudantes em razão da privação de liberdade (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Os NUENS atendem à organização escolar em ciclos, acompanhando as especificidades da UIS. Deve-se garantir a carga mínima de 800h/aula anuais para o ensino fundamental e para o ensino médio. No âmbito dessa carga, devem ser ofertadas três horas dos componentes curriculares Artes e Educação Física para o ensino fundamental, “[...] podendo ser utilizada para este fim, quando houver possibilidade, horas-aula no tempo integral, conforme matrizes curriculares” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 42). Observamos que é despendido maior tempo para o ensino das artes no Sistema Socioeducativo. Verificamos que pode haver o direcionamento intencional na organização escolar, a fim de contemplar o eixo cultura, esporte e lazer do SINASE (BRASIL, 2012), proporcionando maior tempo em atividades de artes e educação física.

### 3.2 PARTICIPANTES

---

<sup>5</sup> A questão da pandemia foi mencionada apenas para situar o leitor quanto ao contexto histórico que a sociedade brasileira estava passando no momento da pesquisa, porém não era intenção da pesquisa examinar as práticas de ensino desenvolvidas durante a pandemia de Coronavírus.

O estudo contou com quatro participantes professoras de artes que atuam nas escolas dos NUENS nas UIS e um especialista em artes visuais que, apesar de não atuar em sala de aula, desenvolve atividades de ensino e planejamento na área. Como forma de preservar a identidade dos participantes não será informada em qual Unidade de Internação Socioeducativa cada profissional atua. As participantes atuam em sala de aula no ensino fundamental e no ensino médio, e o especialista atua na promoção, planejamento e desenvolvimento de oficina de artes visuais extraclasse. Não foi possível alcançar a diversidade de gênero, pois, durante o período de busca de contatos para coleta de dados, com os possíveis participantes da pesquisa, nos deparamos somente com dois professores do sexo masculino, porém, não houve disponibilidade desses professores para marcarmos a entrevista.

A seleção dos participantes ocorreu apenas com base no critério de que exercessem a prática de ensino das artes visuais e atuassem em NUENS ou que fossem especialistas das artes visuais, de contrato temporário ou efetivos. O critério de exclusão foi a falta de interesse dos professores contactados em participar da pesquisa. Depois de ao menos três tentativas de contato via WhatsApp, sem obter resposta, foi feita a exclusão. Foi também feita uma exclusão anterior ao contato pelo WhatsApp, pois o professor não permitiu que a coordenação do NUENS fornecesse o seu contato para a pesquisadora. No que diz respeito à quantidade de participantes, compreendemos que o número total atende aos critérios necessários para a abordagem qualitativa e se legitima mais pela qualidade dos dados levantados, que pelo número de participantes, segundo argumenta Gonzáles Rey (2005). Os dados dos participantes podem ser observados a seguir Tabela 1.

Tabela 1 - Dados dos participantes

<i>Pseudônimo</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de atuação no sistema socioeducativo</i>	<i>Atuação</i>	<i>Tempo de Docência</i>
<i>Frida Kahlo</i>	<i>F</i>	<i>41 anos</i>	<i>Graduação em artes visuais, teoria e história da arte, mestrado incompleto, UnB</i>	<i>6 anos</i>	<i>Docência</i>	<i>18 anos</i>
<i>Anita Malfatti.</i>	<i>F</i>	<i>39 anos.</i>	<i>Graduação em artes visuais pela Universidade de Brasília, Pós Graduação em orientação educacional, Bacharelado em Direito, mestranda, na área de direitos sociais e processos reivindicatórios.</i>	<i>5 anos</i>	<i>Docência</i>	<i>20 anos</i>
<i>Tarsila do Amaral</i>	<i>F</i>	<i>41 anos</i>	<i>Graduação em Artes Cênicas na Universidade de Brasília, mestrado pela Universidade de Brasília, dois cursos em artes cênicas voltada para o sistema o Sistema Socioeducativo</i>	<i>6 anos</i>	<i>Docência</i>	<i>20 anos</i>
<i>Fayga Ostrower</i>	<i>F</i>	<i>31</i>	<i>Graduação em Artes Plásticas, UnB Pós-graduação em ensino fundamental e educação infantil, cursos livres, mestranda, UnB</i>	<i>3 anos.</i>	<i>Especialista</i>	<i>7 anos</i>

### 3.3 PROCEDIMENTOS

O contato com professores e especialista deu-se, em um primeiro momento, através do aplicativo de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz (WhatsApp), e posteriormente, foram marcadas as entrevistas com dia e hora designados pelos participantes. Não foi possível o encontro presencial devido a pandemia de Coronavírus. Desta forma, as entrevistas foram realizadas por intermédio de aplicativos de vídeotelefonia. Essa estratégia não permitiu a promoção de um contato mais próximo, a preparação de um cenário apropriado para

a entrevista e não permitiu que a pesquisa de campo se estendesse para as visitas inicialmente programadas às unidades de internação onde estão localizados os NUENS.

As entrevistas foram efetivadas entre os meses de janeiro e março de 2021. Embora tivessem a previsão de duração de 30 minutos, algumas se estenderam para mais de uma hora. Os nomes de todas as pessoas citadas nas entrevistas foram trocados por pseudônimos de mulheres que deixaram legados artísticos na história da arte, a fim de resguardar suas identidades. Foram feitas as transcrições das entrevistas, que posteriormente foram lançadas no software de análise de dados para pesquisas acadêmicas e científicas.

A utilização do software para a análise qualitativa, embora tenha facilitado o trabalho de codificação e categorização dos dados, não excluiu a leitura dos segmentos codificados e a exploração do material de forma criteriosa, a fim de que as inferências fossem feitas sob a perspectiva do referencial teórico (BARDIN, 1977). Vale ressaltar que, do conjunto de entrevistas realizadas com os cinco participantes, uma das entrevistas foi descartada por erro na gravação do áudio.

#### 4. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

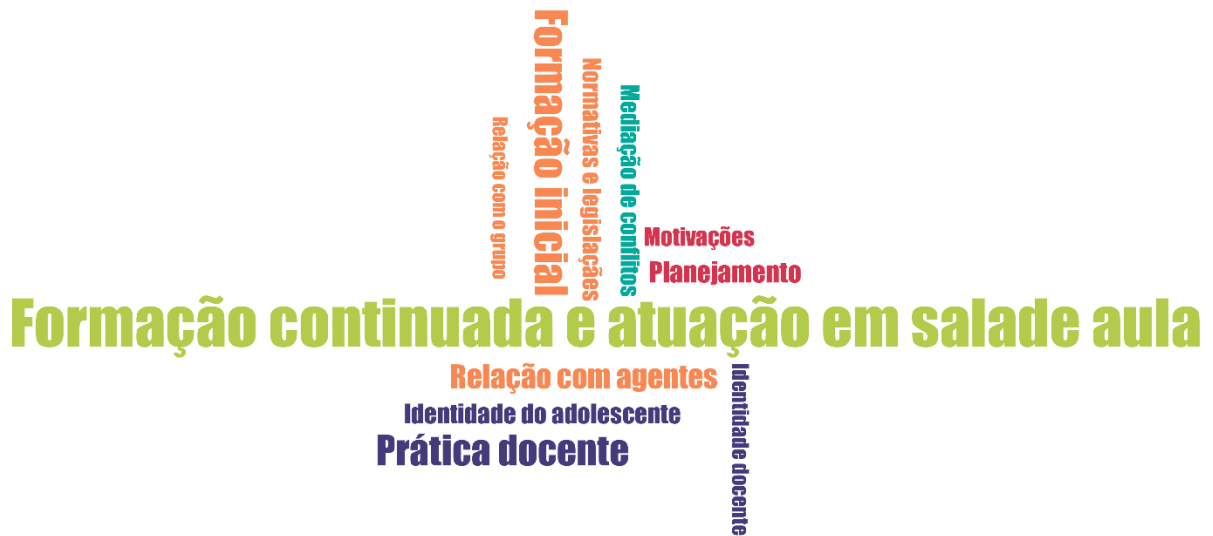
Figura 12 - Elas Falam...



Fonte: Arquivos da autora.



Figura 13 - Sobre o que elas falam



Fonte: MAXQDA

A Tabela 2 informa sobre as categorias e os seus desdobramentos em subcategorias que foram estabelecidas a partir dos resultados, para auxiliar nas análises à luz da produção acadêmico-científica e dos fundamentos teórico-conceituais apresentados anteriormente.

Tabela 2 - Categorias e subcategorias analisadas a partir dos resultados de pesquisa

<i><b>Categoria 1</b></i> <i><b>Formação Inicial</b></i>	<i><b>Categoria 2</b></i> <i><b>Prática de ensino</b></i>	<i><b>Categoria 3</b></i> <i><b>Formação continuada</b></i>	<i><b>Categoria 4</b></i> <i><b>Atuação em sala</b></i>
<i><b>Subcategorias</b></i>	<i><b>Subcategorias</b></i>	<i><b>Subcategorias</b></i>	<i><b>Subcategorias</b></i>
<i>Motivações que levaram a exercer a prática de ensino no Sistema Socioeducativo</i>	<i>Planejamento</i>		<i>Relação com o grupo de professores</i>
	<i>Materiais para aplicação das técnicas das artes visuais</i>		<i>Mediação de conflitos</i>
			<i>Relação com os agentes de segurança</i>

Na *Categoria 1 - Formação Inicial*, nos resultados das respostas das participantes sobre tinham tido alguma experiência de prática de ensino no Sistema Socioeducativo antes ou durante o percurso formativo profissional, verificamos nas análises que duas, entre as quatro participantes do estudo, tiveram essa experiência.

*“No processo de formação inicial eu não estudei, nem vi nada sobre sistema socioeducativo, prisional, nada.” Frida Kahlo: 44 - 44 (0)*

*“Eu não tive experiência com o socioeducativo, nem sabia que o socioeducativo existia né?” Fayga Ostrower: 188 - 188 (0)*

*“Não, infelizmente não (...). Anita: 67 - 67 (0)*

*“Sim, desde a época da graduação, depois da formação com projeto social, voltado para área de cultura, sempre com teatro “Tarsila 55 - 55 (0)*

*“Fiz toda graduação voltada para isso, e na época do antigo CAJE, a minha pesquisa era sobre a arte no CAJE” Tarsila 52 - 52 (0)*

Ao analisarmos esses resultados, verificamos que, em geral, a formação para atuar na socioeducação não ocorre nos estudos iniciais das licenciaturas. E, quando ocorre na formação são por iniciativa própria, conforme revelam as falas de Tarsila. Sendo assim, reitera-se a preocupação com a possibilidade de o professor atuar no NUENS sem um aprofundamento profissional no que diz respeito às condições e às circunstâncias que envolvem a sua atuação. Conforme discutido anteriormente, a atuação do professor no atendimento de adolescentes sob medida socioeducativa deve ser de tal maneira, que a prática de ensino nesses espaços articule os conhecimentos teóricos e práticos que remetam ao reconhecimento dos sujeitos em suas individualidades, sua cultura, historicidade e cotidiano, garantindo-lhes os direitos preconizados no ECA. Desta forma, a formação inicial precisaria criar mecanismos que possibilitassem ao futuro professor recursos para “[...] a analisar os problemas que envolvem a sua prática e principalmente considerar todos os elementos internos e externos que compõe sua atuação profissional” (SCHOTTEN, 2013, p. 59), articulando os saberes adquiridos à realidade dos adolescentes sob medida socioeducativa. Como afirmam Dominguez, Blanch e Fernández (2012), as teorias nascem para favorecer aos professores ferramentas para as suas práticas profissionais, mas a utilização dessas ferramentas dependerá do fim pretendido. Junto a isso, conforme alertado por Minayo (2001), no sistema socioeducativo, é recomendável que o professor esteja preparado para contornar as situações de violência. Entender todo o contexto da escola na qual ele exerce a prática.

Ainda sobre a relação entre a formação inicial, os resultados obtidos das falas das participantes revelaram que as experiências necessárias para as suas atuações foram adquiridas no dia a dia do exercício profissional, motivadas pelo desejo de atuar com a Socioeducação.

*“[...] Para o socioeducativo, eu quis me preparar, eu não quis pular de paraquedas, eu vislumbrei o interesse e a oportunidade. eu queria algo diferente, eu queria experimentar, mas eu também não queria ir no escuro, então eu vi, inclusive eu busquei por essa vaga no curso, porque não tinha (inint) [00:24:56 - 00:25:03]..”  
Frida Kahlo: 44 - 44 (0)*

*“O professor que entra lá, ele entra cru, cru, cru, cru, sem noção de segurança, sem noção dos riscos que corre, risco a gente corre. “Frida Kahlo: 84 - 84 (0)*

*“Bom, capacitações específicas para o sistema, eu comecei fazer depois que já estava lá dentro, por conta própria, correndo atrás de cursos”. Anita 4: 59 - 59 (0)*

*“Tem uma escola nacional da socioeducação, que lá tem pós-graduação, tem cursos de capacitação, e é lá que eu me abasteço em relação ao sistema. Lá em bem direcionado ao Sinase e ao sistema socioeducativo, somado a isso as minhas pesquisas voltadas para arte.” Tarsila 59 - 59 (0)*

Sobre os resultados derivados das análises, observamos que mesmo com a determinação da Portaria nº 257 (DISTRITO FEDERAL, 2013) para que todos os profissionais que atuam na política pública de escolarização nas UIS tenham uma formação sobre as temáticas relacionadas à socioeducação com carga horária de, no mínimo, 80 horas anuais, essa formação continuada não é obrigatória. Conforme discutido anteriormente, o professor precisa somente comprovar curso na área de Direitos Humanos, não necessariamente específico em socioeducação, quando assina contrato com a SEEDF, quer seja servidor efetivo ou de contrato temporário. Junto a isso, para o professor com cargo efetivo, além dos cursos em Direitos Humanos é necessário participar do concurso de remanejamento, apresentar plano de aula, documentos e participar de entrevista na gerência regional de ensino. Para os professores com contrato temporário que desejam atuar em núcleos de ensino das UIS basta comprovar curso na área de Direitos Humanos, não especificamente na área socioeducativa, realizar visita técnica ao NUENS, fazer uma entrevista e entregar a documentação na regional de ensino.

Os resultados derivados das análises das falas das participantes, reiteram as discussões e problematizações anteriores sobre a não obrigatoriedade da formação continuada robusta em temáticas da socioeducação, que pode gerar lacunas no atendimento à escolarização dos adolescentes sob medida socioeducativa. Reiteramos que a falta de conhecimento sobre as particularidades que envolvem aqueles adolescentes, tais como: necessidades nutricionais, uso de drogas, violência sexual, referências culturais, familiares; podem levar os professores às visões simplistas sobre as dificuldades de aprendizagens e do problema de reprovação, estigmatizando os estudantes como sujeitos incapazes, problemáticos; e, sem possibilidade de mudança em sua condição.

Um outro aspecto que emergiu das análises dos resultados relacionados à *Categoria 1 - Formação Inicial* foi sobre o interesse de estagiários dos cursos de licenciatura que, no

cumprimento da sua carga obrigatória de estágio, atuaram nas escolas dos NUENS. Segundo as falas das participantes,

*“A formação na universidade eu acho que é importante, [...] Fayga Ostrower: 212 - 212 (0)*

*“É que nesses dois anos né que eu entrei no socioeducativo eu tive uma estagiaria que é lá do IdA da UnB”. Fayga Ostrower: 184 - 184 (0)*

*“Ela se inscreveu para o estágio e o estágio não falava onde exatamente, o que era. Ela ficou sabendo quando ela passou, chegou e lá” Fayga Ostrower: 188 - 188 (0)*

*“Ela aceitou o desafio e ela se envolveu muito, se apaixonou muito e foi muito positivo, e ela divulgou, contou, fez com que várias colegas conhecessem o trabalho de artes no socioeducativo a ponto de ter várias pessoas interessadas em fazer projetos e fazer pesquisas, estudar sobre isso, inclusive ela está fazendo um PIBIC.” Fayga Ostrower: 192 - 192 (0)*

*“Foi essa oportunidade de conectar com a universidade, e está ampliando a busca, a pesquisa sobre isso.” Fayga Ostrower: 194 - 194 (0)*

As análises dos resultados sobre a relevância das experiências dos estágios obrigatórios remetem ao que foi discutido desde as ideias sobre a abordagem da prática de ensino com base na proximidade com o contexto. No caso dos estágios obrigatórios, eles podem se constituir como uma oportunidade para aproximação entre a universidade e os NUENS, permitir também o distanciamento das críticas e de conceitos pré-determinados que podem alijar a prática de ensino, possibilitar ao estagiário lidar com o imprevisto, o indedutível, a criação e a irrupção para o novo (IMBERT, 2003).

Sob a perspectiva de Costa (2001), o professor não pode enxergar os socioeducandos como um problema, mas concebê-los por uma visão emancipadora, junto a isso motivar as suas potencialidades, ressaltar os aspectos positivos das suas subjetividades. A visão emancipadora favorece as reflexões sobre a construção do autoconceito positivo, autoestima e autoconfiança. Nas palavras do autor, “[...] os aspectos positivos [...] promovem [...] a emancipação do adolescente” (COSTA, 2006, p. 28-29). Desde essa ideia, o adolescente sai do seu lugar de “[...] dominado, para apropriar-se da cultura existente, refletir sobre ela, reelaborá-la, analisando-a criticamente para que possa servir de instrumento de transformação” (BISINOTO, 2014, p. 51).

Frente ao exposto, ao ter um contato precoce com a promoção da prática de ensino das artes visuais nas escolas que se encontram nas Unidades de Internação Socioeducativa, o estagiário pode ver de perto uma proposta de educar que poderá levá-lo às intempéries, por outro lado, poderá orientá-lo para perceber que quando se alcançam os objetivos sólidos, trabalhar com os adolescentes pode se tornar gratificante. Nesse sentido, o professor em

formação pode sentir-se motivado a aventurar-se em uma prática de ensino das artes visuais pautada pela consciência política, ética e estética, que corrobore com o desenvolvimento cognitivo, cultural, psicológico e social de adolescentes em conflito com a lei.

Por fim, os resultados das análises dos resultados relativos à subcategoria que compõe a *Categoria 1 - Formação Inicial*, que trata especificamente *das motivações que levaram a exercer a prática de ensino no Sistema Socioeducativo*, podem ser verificados nas falas das participantes,

*Bom a primeira motivação é realmente emprego né, é raro ter concurso em artes plásticas, [...]”*  
Fayga Ostrower, Pos. 176

*“[...] eu resolvi fazer esse estágio dentro do Sistema Socioeducativo e durante esse estágio eu já me apaixonei, eu falei: É isso mesmo que eu quero.”* Anita : 44 - 44 (0)

*“[...], partiu de uma disciplina que fiz no Multiuso, na Universidade de Brasília. essa disciplina somada a uma escola que eu peguei de contrato temporário em São Sebastião, onde alguns dos jovens que eu dava aula da aceleração estavam cumprindo medida, me despertou essa curiosidade de saber como a arte podia intervir [...].”* Tarsila: 52 - 52 (0)

*“No sistema, foi por atuar com direitos humanos, então eu comecei a ver que era muito recorrente essa pauta nos direitos humanos, [...]”* Frida Kahlo: 42 - 42 (0).

As análises desses resultados indicam que, de algum modo, o “tornar-se” professora dessas participantes foi motivado pela possibilidade de fazer surgir algo novo em si. Segundo Berger (1985), a identidade secundária se desenvolve na distribuição social do conhecimento, consequentemente, do trabalho. Ou seja, a identidade profissional se manifesta quando as ações invocam essa identidade. Porém, a identidade profissional sofre mutações de acordo com as experiências e no desenvolvimento da carreira, isso não exclui a identidade primeira (socialização primária), que influi na escolha da profissão. É possível que a motivação para atuar na socioeducação, expressada pelas participantes, tenha sido o desafio do novo, o desvendar um campo de atuação inédito e desafiador pela ausência do conhecimento necessário para a atuação em sala de aula. Ao mesmo tempo, pela vinculação provocadora com um público-alvo carente de receber conhecimento.

Os resultados que subsidiaram as análises orientadas pela *Categoria 2 - Prática de Ensino* emergiram das falas das participantes sobre o ensino das artes visuais ministrado por elas como auxiliar no processo de ressocialização dos alunos que frequentam os NUENS. Todas as participantes revelaram que acreditam no potencial desse ensino como um fator que contribui com a ressocialização.

*“Sim, (inint) [00:44:12], a artes, ela tem um poder imenso, de recuperação, de ressocialização. Igual eu falei, de recuperar a autoestima, fazer com que o aluno se sintia à vontade para se expressar [...].” Anita 4: 61 - 61 (0)*

*“sim, eu acredito que sim. Nós vivenciamos muitas experiências, onde os estudantes através das artes desenvolvem várias habilidades que acabam levando-o a uma mudança de comportamento.” Anita 4: 65 - 65 (0)*

*“As artes visuais, elas servem como uma ponte de confiança, eu vou trabalhando aquilo que ele conhece, porque a maioria das escolas, as artes visuais imperam ainda, então é o que ele já conhece. Então ele se familiariza com desenho, com grafite. Vou indo nessa linguagem.” Tarsila: 55 - 55 (0)*

*“O currículo, eu sigo de artes visuais e me gera essa confiança com eles, para que eles possam no momento certo, interagir com as artes cênicas.” Tarsila: 55 - 55 (0)*

*“Então, é uma disciplina muito potente e que vai além do currículo.” Tarsila: 65 - 65 (0)*

*“Com estudo de arte e levar essa outra, essas possibilidades de transformar a percepção, né, eu acho que a arte contribui para isso para aprendizado cognitivo ou perceptivo que vai além da memorização de fatos e conteúdo.” Fayga Ostrower: 176 - 176 (0)*

*“Eu acredito, porque não só as artes, a educação de um modo geral, ela tem um poder transformador e muitos dos nossos alunos.” Frida Kahlo: 46 - 46 (0)*

Sobre a potência transformadora da arte, observamos que as falas das participantes vão ao encontro das ideias da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (2010), a arte pode ser uma ferramenta para libertar o psiquismo, pois a criação artística faz parte das necessidades psíquicas. Os desdobramentos psicológicos relacionados à criação artística podem ser direcionados à transformação de energias que, de acordo com o autor, não foram direcionadas a um objetivo imediato.

A arte é uma forma de acessar os sentidos e os significados como uma via de promoção de tomada de consciência e transformação. A consciência de nossas ações faz com que sejamos aptos a dominá-las, interferindo e transformando-as, recriando a realidade. A transformação da realidade auxilia na evolução do sujeito de modo que ele se torne capaz de estabelecer outra realidade e de emancipar-se, passando a ser sujeito ativo criando e recriando a realidade.

Ainda sobre os resultados e as análises apresentadas, observamos que coadunam com o pressuposto de Zanetti (2017) que sugere o ensino das artes como a possibilidade de autodescoberta e auto invenção que alimenta as relações com os outros. E, ainda, a experiência

estética como uma prática de liberdade, pois a arte propõe a liberdade, pressupõe a visão crítica, o reconhecimento do outro e de si mesmo.

Nestes termos, verificamos que na prática de ensino das artes visuais o professor pode ampliar a capacidade dos sujeitos aprendentes, provocando-os a refletir sobre os processos heterônomos e perceberem-se como criadores, através da internalização da totalidade do conhecimento, desenvolvendo as próprias experiências estéticas para constituírem-se como sujeitos autônomos, ampliando o conhecimento de si mesmo, do mundo e do outro, rompendo com as relações de poder as quais está submetido. Sob essa perspectiva, reivindicamos que o ensino da arte precisa ser entendido, em si, como uma potencialidade que pode levar os sujeitos à liberdade, sem que necessariamente seja acessório de outras disciplinas.

Dessa forma, é que reiteramos a reivindicação anterior e advogamos que os processos de ensino-aprendizagem das artes visuais devem ser considerados sob a perspectiva das pedagogias críticas porque desta forma podem auxiliar na busca das potencialidades dos adolescentes sob medida socioeducativa. Freire (1996) afirma que se não houver a reflexibilidade crítica da ação professor tanto da teoria como da prática, ele não consegue ser efetivo na transformação do sujeito, tornando-se apenas replicador de instruções ao invés de dar possibilidades para a construção ou produção do saber. Para os adolescentes que cumprem medida de internação a escola é a principal instituição que pode proporcionar o acesso à educação que permita a aquisição, pelos adolescentes, dos conhecimentos científicos, estéticos e éticos para alcançar a liberdade, (PAES, 2020).

As análises da *Categoria 2 - Prática de Ensino* evidenciam, pelos resultados obtidos desde as falas das participantes, as suas percepções sobre o tema.

*“O grafite embora a gente não tenha trabalhado com uma regularidade, nas oportunidades (inint) [00:28:29 - 00:28:33], sente que aquilo pode ser uma profissão, pode ser uma ferramenta para ele. O desenho e a pintura, hoje em dia, eu não os vejo pensando, eu vou ser um artista, eu vou pintar quadros, então eu não os vejo vislumbrando esse caminho.” Frida Kahlo: 48 - 48 (0)*

*“Na internação, eu vi muito, eu acho que o grafite o hip hop que foi levado, na verdade assim, eram duas Ongs. “Fayga Ostrower: 236 - 236 (0)*

As análises desses resultados revelam que as práticas de ensino ainda se pautam pelos processos de ensino-aprendizagem das técnicas utilizadas pelas expressões artísticas. Anteriormente, observamos a ideia evidenciada pelas participantes de que a arte pode contribuir com a ressocialização dos adolescentes, pela perspectiva deste estudo, coadunam com a

potência da arte explicitada por Vigotski. Por outro lado, as práticas de ensino indicadas pelos resultados das falas das participantes parecem explicitar que ainda não foi superada a ênfase na técnica.

Antes, discutimos que a prática de ensino das artes visuais, em conformidade com o desenvolvimento histórico-cultural, deve considerar que a arte nasce como um fenômeno humano fazendo parte das relações estabelecidas entre o homem, o mundo físico, social e cultural e se manifesta nas várias dimensões que o caracterizam como parte desse mundo. Para Vigotski (1999, p. 92) a arte “[...] é expressão permanente dos instintos mais antigos e conservadores”. E, ainda, “[...] a arte deve ser considerada uma das funções vitais da sociedade e em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto” (VIGOTSKI, 1999, p. 9). Segundo o autor, a arte comporta três elementos para sua manifestação: forma externa, conteúdo e forma interna.

Neste sentido, esses três elementos se fundem para amalgamar as fundamentações estéticas na formação psicológica do sujeito no decorrer de seu desenvolvimento. As emoções que a arte suscita em cada sujeito é individual, ocorre internamente, mas se torna social. O caráter estético da arte encontra-se no plano psicológico, porém “[...] a arte só se realiza quando se consegue vencer o sentimento, sendo, portanto, um ato de criação que envolve aspectos da cognição e da linguagem usada para exprimi-la” (FREITAS, 2006, p. 76). As sensações, a fantasia e a percepção do sujeito espectador define o caráter estético da arte (VIGOTSKI, 1999). Se o caráter estético existe na apreensão individual, a arte terá diferentes percepções para cada sujeito e sociedade. Em diferentes tempos e espaços do desenvolvimento social as impressões que a natureza deixa no homem é vista de diferentes aspectos, (VIGOTSKI, 1999), a arte também tem significações e provoca experiências diferentes para cada sujeito.

De acordo com Vigotski (2010), através da arte a emoção pode libertar os sujeitos dos recalques, orientando e motivando a organização dos comportamentos, pois ao despertar as emoções, estas se transmitem em ações e há consciência dos sentimentos, reestruturando as ações dos sujeitos. Vigotski (2010) afirma que, os afetos podem ser acessados através das mais variadas formas de manifestações artísticas. A arte tem também a função de superação de sentimentos individuais, pois ela traz em si a capacidade de proporcionar a vivência comum. O sujeito que produz uma obra vivencia a ação. E, a ação é a base para a transformação, pela ação tanto se cria, como se transforma. O sujeito que aprecia a obra vivencia outro sentimento, relações internas se estabelecem com o objeto estético e podem levá-lo a ressignificá-los



criando uma unidade entre ambos, dessa forma há uma experiência comum: sujeito-sujeito, sujeito- meio, sujeito-objeto.

Frente ao exposto, seria esperado que os professores de artes visuais pudessem contribuir com as mudanças nos sujeitos por meio das experiências estéticas se, e somente se, situações são criadas para suscitá-las; a produção, apreciação, a pesquisa de materiais, a crítica, a elaboração de projetos, a escuta, neste caso, são estratégias importantes. Nestes termos, consideramos que as práticas de ensino na sala de aula dos NUENS podem ser ampliadas para além do ensino de técnicas, possibilitando experiências estéticas.

Ainda sobre as análises dos resultados orientados pela *Categoria 2 - Prática de Ensino*, verificou-se na *subcategoria planejamento*, uma diversidade de posicionamento das participantes sobre as referências para as suas atuações em sala de aula. Sobre as pedagogias, observamos a preponderância das pedagogias críticas, em outros poucos casos, a citação de legislações ou de subsídios disponibilizados para o exercício do fazer artístico.

*“Sempre Freire, Freire no coração, na mente, vamos embora. E essa que é a maior revolta é a gente não conseguir aplicar a educação popular nas escolas [...]” Fayga Ostrower: 262 - 262 (0)*

*“Desvendando as realidades delas e pensando as práticas educativas a partir disso. O Freire com certeza. Morin foi uma referência transformadora na minha formação, juntamente com o pensamento complexo eu tenho estudado o pensamento sistêmico[...].” Fayga Ostrower: 264 - 264 (0)*

*“Fritjof Capra.” Fayga Ostrower: 266 - 266 (0)*

*“(...) Freire, Morin, Wallon, Vigotski, também são super, mas assim não é assim, não e eu nem te digo porque eu pego, me apoio nessa teoria, não, já tá enraizado em mim. A formação ela foi eficaz, a graduação eu aprendi muito bem, tão bem que já é uma coisa que acontece naturalmente, depois que eu planejo que eu olho para o meu trabalho eu falo: ah isso aqui então tá relacionado com aquela teoria...” Fayga Ostrower: 270 - 270 (0)*

*“Klaus Viana” Fayga Ostrower: 272 - 272 (0)*

*“Fazia até milênios que eu não ouvia esse lance de qual é a sua prática pedagógica”. No início a gente ainda pensa, mas depois você está no meio do fazer e você vai fazendo, acho que, não sei, como que eu me enquadraria hoje, mas na minha formação, eu tinha muita aquela ideologia da metodologia triangular, da (inint) [00:37:09], da Ana Mae. ...” Frida Kahlo: 58 - 58 (0)*

*“A prática que eu tento trabalhar, é da pintura, que é algo que é muito prazeroso para eles, só que não é sempre que é possível, por uma questão de e....” Frida Kahlo: 70 - 70 (0)*

*“Prática lá em unidade, a minha experiência é uma prática muito limitada.” Frida Kahlo: 72 - 72 (0)*

*“..., além da gente ter que lidar muito bem com as diretrizes da educação do Distrito Federal, as diretrizes orientadas pelo MEC, a gente ainda tem que ter esse trabalho voltado para as diretrizes do sistema socioeducativo. Vem o Sinase, vem o projeto político pedagógico do sistema e a gente vem costurando todos esses documentos para garantir que o estudante tenha acesso a uma educação que seja pensada para ele e adaptada para ele.” Tarsila: 117 - 117 (0)*

*“Bom, como eu disse o currículo em movimento, as diretrizes educacionais, diversas, dentre elas a do próprio sistema socioeducativo, Paulo Freire as vezes, Boal, dentre outros.” Anita 115 - 115 (0)*

Com relação à *subcategoria planejamento*, da Categoria 2 - Prática de Ensino, as análises dos resultados emergiram das falas sobre se as participantes levavam em consideração as experiências culturais e visuais dos adolescentes e como era o planejamento das atividades no dia a dia na sala de aula. As análises dos resultados também revelam divergências. Enquanto duas participantes consideram importante a reflexão crítica sobre os contextos sociais e a identidade do adolescente, outra participante considerou a construção dessa prática de ensino como utópica e outra afirmou que não houve avaliação diagnóstica, a fim de desenvolver atividades relacionadas às experiências culturais dos adolescentes, no entanto, ela diz focar atividades que levavam a reflexões críticas em suas práticas de ensino.

Outro fator importante observado pelas análises dos resultados é que o planejamento também pode ter o objetivo de preparar os adolescentes sob medida socioeducativa para as provas institucionais com os conteúdos que podem ser avaliados nas provas de ingresso no Ensino Superior. De acordo com os resultados emergidos das análises das falas de duas participantes, os documentos legais, tanto do Sistema educacional quanto do Sistema socioeducativo, são elementos essenciais para o planejamento da prática de ensino das artes visuais.

Continuando a discussão dos resultados da análise dos dados sobre as falas acerca do planejamento das atividades, as participantes revelaram como articulam o dia a dia da sala de aula com as mudanças no planejamento. Observamos que é mencionada a parceria entre os pares para a produção do planejamento, tornando-o um elemento de crescimento profissional.

*“Os nossos projetos, o nosso PPP, a coluna vertebral dos projetos da escola, estão com a carteira de arte.” Tarsila 65 - 65 (0)*

*“A gente vem primeiro olhando para ele, dentro das suas dificuldades, dentro do que ele vivenciou, dentro do que ele traz para escola e a partir disso a gente desenvolve projetos, desenvolve os planejamentos de aula voltados a atendê-lo.” Anita 4: 67 - 67*

*“... então, na escola da unidade de internação a gente busca esse processo de ensino-aprendizagem como um todo, partindo das questões individuais de cada aluno, olhando as dificuldades e o processo de cada um deles de forma individual e a partir disso a gente consegue alcançá-lo em relação ao conteúdo.” Anita: 67 - 67 (0)*

*“Nosso planejamento é feito em conjunto. Então desde que Anita chegou na escola, a gente tem essa rotina de sentar e fazer o planejamento em conjunto (...), e eu faço questão de fazer essas trocas de quando em vez para a gente ter esse alinhamento na hora do planejar, mesmo ela sendo de um seguimento e eu de outro, e a gente faz esse trabalho em conjunto.” Tarsila: 81 - 81 (0)*

*“A gente também sempre insere nesse planejamento questões relativas ao ENEM, ao ENCEJA, então nós sempre estamos bem atentas a preparar nossos alunos para essas provas institucionais.” Anita: 83 - 83 (0)*

*“Alinhado também a BNCC, não é Anita.” Tarsila 84 - 84 (0)*

*“Sim, sempre. Sempre alhamos ao conteúdo programático da disciplina.” Anita: 112- 112 (0)*

*“Essas considerações, elas são um norte no nosso trabalho, na verdade a gente parte do que ele traz para poder planejar, para fazer o planejamento.” Tarsila 113 - 113 (0)*

*“..., a gente consegue atender a expectativa curricular, (...) os nossos projetos, eles são alinhados com as outras disciplinas, é interdisciplinar, é intersetorial, da segurança dos funcionários da unidade e essa junção toda, a gente consegue fazer esse trabalho.” Tarsila 86 - 86 (0)*

*“A gente leva muito em consideração o que ele traz de cultura, as vivências dele na rua e os nossos trabalhos são sempre buscando fazer essa interação entre quem ele é como sujeito e o que nós temos a oferece enquanto educadoras.” Tarsila 113 - 113 (0)*

*“Então todas as atividades que a gente fazia, eu e a Monaliza, elas eram muito bem pensadas, criteriosas nesse sentido do que elas iriam propor além da técnica né, de desenho pintura, mas qual que é a reflexão que viria por trás daquilo né? Então eu sempre tive esse cuidado de casar a prática a técnica artística com uma reflexão de projeto de vida de investigação de autoconhecimento. Nesse sentido acredito que qualquer técnica pode promover isso, tendo esse planejamento raiz.” Fayga Ostrower: 236 - 236 (0)*

*“Não a gente não chegou a fazer esse trabalho diagnóstico na Unidade Tal, como te falei a gente teve muita dificuldade de conseguir dar aula lá, né? [...]” Fayga Ostrower: 258 - 258 (0)*

*“Nessas oficinas eles eram mais flexíveis mesmo, não era uma coisa muito engessada não, então tinha esse espaço para improvisado e para acolher também, as vezes elas mesmas sugeriam alguma dinâmicas então a gente tinha essa abertura assim.” Fayga Ostrower: 279 - 279 (0)*

*“A gente vem primeiro olhando para ele, dentro das suas dificuldades, dentro do que ele vivenciou, dentro do que ele traz para escola e a partir disso a gente desenvolve*

*projetos, desenvolve os planejamentos de aula voltados a atendê-lo.” Anita 4: 67 - 67 (0)*

*“Desenvolvemos diversos projetos voltados a questão de cidadania, da cultura de paz, da não violência. Então a gente sempre está trabalhando essa questão da autoestima, a questão dos direitos [...].” Anita 4: 79 - 79 (0)*

*“[...], infelizmente essa parte do planejamento é mais bagunçada, porque hora sai uma turma, hora sai a outra, tem turma que você vê hoje, depois ver dez dias depois, baixo efetivo, escolta, não sei o quê, aquele lenga lenga [...].” Frida Kahlo: 60 - 60 (0)*

*“Continuei com o caderninho, inclusive, as vezes o pessoal: Frida o quê que foi no dia tal? Espera aí... Porque para mim isso é importante, esses registros, as percepções que você tem...” Frida Kahlo: 62 - 62 (0)*

*“Depende, tem coisa. Hoje, está tão difícil, porque hoje o meu planejamento é totalmente diferente do que era um ano atrás, então esse planejamento considerando a experiência (inint) [00:35:45 - 00:35:48], é bem utópico, a gente faz o planejamento com base em conteúdo que dá de cumprir, e a gente vai percebendo se o aluno já tem conhecimento ou não e vai tentando agregar[...].” Frida Kahlo: 70 - 70 (0)*

*“...A oferta de material, sempre eu penso primeiro nessa questão, da segurança, questão da disponibilidade do material. Felizmente, lá a gente sempre teve uma direção que apoia, [...].” Frida Kahlo: 74 - 74 (0)*

*“Eu me tornei uma pessoa mais alerta, por conta disso.” Frida Kahlo: 76 - 76 (0)*

*“Eu fui aprendendo na prática e a minha organização, isso me levou, por exemplo, eu sempre vou de jaleco com bolso para guardar materiais e conferir, acompanhando o tempo da aula para dar tempo de distribuir, de recolher material, para não ser pega de surpresa. Eu aprendi no fazer, eu não tive alguma preparação.” Frida Kahlo: 80 - 80 (0)*

*“Porque para mim, eu penso em que primeiro, eu consiga dar aula, eu tenho um objetivo, eu tenho um planejamento.” Frida Kahlo: 80 - 80 (0)*

*“(...) Eu vejo que ali sempre teve esse interesse, enquanto grupo, de promover um espaço educacional, ali o aluno é aluno, ele não é um interno, então os projetos que são desenvolvidos lá, é sempre buscando promover isso, o prazer pelo estudo, o prazer em se descobrir, em ser protagonista de algo bom, isso é bacana. A gente um grupo com muitos defeitos, toda escola, mas nisso, eu acho que a gente, pelo o que eu escuto falar de pessoas que conhecem outras unidades, a gente está a um passo na frente, porque a gente acredita muito no potencial dos meninos, para nós são alunos.” Frida Kahlo: 98 - 98 (0)*

Em relação aos resultados da subcategoria – materiais para a aplicação das técnicas das artes visuais, da Categoria 2 - Práticas de Ensino, os resultados das análises das falas das participantes revelaram que as experiências com a manufatura e/ou com a utilização de materiais artísticos na formação inicial foram importantes. Ainda que algumas poucas participantes não tenham tido essas experiências em seus percursos formativos.

*“Eu tive uma formação maravilhosa em relação a prática, a minha formação foi muito prática, desde aprender a fazer uma tela, esticar tecido, preparar o fundo, fazer tinta, tudo[...].” Frida Kahlo: 68 - 68 (0)*

*“Eu ia para marcenaria, aprendi cortar madeira na serra, tudo isso, eu tive essa Prática. O que eu consigo oferecer para eles, tem um abismo muito grande, mas quando possível tento trabalhar a pintura e as técnicas de colorir. Infelizmente o lápis de cor é um material mais prático e menos danoso, porque giz de cera é um inferno e canetinha também.” Frida Kahlo: 72 - 72 (0)*

*“Então, até eu, com lápis de cor, até eu aprendi, comprei livrinho e praticava em casa, e as vezes tinha aluno que não tinha interesse nenhum, e durante a aula eu ia pintando também [...]. Esse efeito professora? Pega uma cor e mistura com a outra. Às vezes a gente não tem a cor pronta, a gente consegue fazer uma textura.” Frida Kahlo: 70 - 70 (0)*

*“Como é que eu defino? Primeiro pelo ambiente, por exemplo, tinta, não é sempre que dar para trabalhar, por exemplo, porque a gente que troca de sala, não o aluno. Então dependendo quando tem projeto, eu tento inserir, porque eu ofereço oficinas.” Frida Kahlo: 74 - 74 (0).*

*“[...] pela minha formação, lá na UNB, de saber fazer tinta, saber preparar tinta, eu sei que tinta é adequada para trabalhar dentro de uma sala de aula. (...) (inint) [01:15:23], ele é maravilhoso.” Frida Kahlo: 92 - 92 (0)*

*“O que eu pude com ele, eu fiz umas três disciplinas, eu era fã de carteirinha. Então, eu aprendi muito com ele, isso me deu bagagem para saber, por exemplo, o grafite, por quê que o grafite também não é muito trabalhado?” Frida Kahlo: 94 - 94 (0)*

*“Os materiais que a gente tem, que a gente utiliza sempre em sala, que pode causar algum ferimento, realmente, é a tesoura e o apontador e nós não temos problemas com isso, a segurança sempre nos auxilia.” Tarsila: 90 - 90 (0)*

*“Em relação a formação, os materiais utilizados, oriundos da formação, a minha formação é em artes cênicas, então eu tive duas disciplinas voltadas para as artes visuais que foi uma com a Djanira da Mata. (...) Tive aula sobre desenho 1, foi a única experiência de artes visuais na minha formação, foi desenho 1[...].” Tarsila: 92 - 92 (0)*

*“[...]O material do meu curso, que a gente mais utiliza, é a questão de telas de tintas, então eu costumo realizar trabalhos práticos com uso de tintas, de pincéis, e de tela. E é da minha formação, e levo para eles também.” Anita: 90 - 90 (0)*

*“[...], que trago para os meninos de materiais em relação as artes visuais, vem de uma pessoa que eu conheci em quatro anos de trabalho na rede particular (...). Fora isso, o compartilhamento com a dona Anita, eu tento partilhar algumas coisas de cênicas e ela partilha comigo várias coisas de visuais e a gente vai caminhando nisso.” Tarsila: 92 - 92 (0)*

*“Mas principalmente a consciência de que tudo é material em arte né de que o espaço e o corpo são materiais em ar do som, material em arte. Então não só trabalho com as meninas, mas toda uma pesquisa de coletar materiais em artes dentro da internação. Então eu tirava fotos ali do ambiente, eu gravei o som daquela daquele portão de metal que a gente (inaudível 61:35), no guincho porque eu acho que isso também influencia nossa realidade. A gente todo dia passar naquele portão e daquele monte de grade. Então tudo isso é material em arte, né?” Fayga Ostrower: 283 - 283 (0)*

*“Eu acho que isso também influencia a nossa realidade, então tudo isso é material em arte, né?” Fayga Ostrower: 285 - 285 (0)*

*“Ah, eu buscava simplificar ao máximo, argila era argila, né, argila com plástico ali na mesa, e nas outras atividades a gente usava canetinha, lápis de cor, coisas bem simples mesmo.” Fayga Ostrower: 293 - 293 (0)*

No que diz respeito aos resultados das análises orientadas pela *Categoria 3 - Formação Continuada* observamos que a SEEDF tem a previsão para oferecer cursos para os profissionais que atuam nos NUENS com temáticas sobre socioeducação para o aperfeiçoamento desses profissionais. Contudo, verificamos que esses cursos são escassos. Mesmo depois de estarem exercendo a prática no sistema, as dificuldades de capacitação continuam, conforme revelado pelas falas:

*“(…) Mas, não é uma rotina, não se tem capacitações para os professores voltados para o sistema específico, isso acontece de forma esporádica.” Tarsila 4: 59 - 59 (0)*

*“... Agora na pós graduação eu entrei nesses cursos da escola nacional de socioeducação para poder ter um embasamento melhor e mais voltado para o sistema.” Tarsila 59 - 59 (0)*

Nestes termos, verificamos pelas análises dos resultados, que as participantes frequentaram curso oferecido pela Secretaria de Justiça sobre segurança protetiva, mas que nem todos os professores conseguem fazer esse curso. A segurança protetiva é voltada para a autodefesa em casos de conflitos. Os professores adquirem alguma noção sobre o ECA e o SINASE. De acordo com as análises dos resultados, houve um curso oferecido pela EAPE voltado aos temas sociais.

*“ Eu participei de uma formação continuada (inint) [01:12:02 - 01:12:06], escola de governo, até os meninos (inint) [01:12:08] que participam, que estavam a frente de segurança protetiva, então foi muito bacana” Anita 4: 94 - 94 (0)*

*“ [...], na formação continuada, acho que em 2016, o curso de segurança protetiva, mas já estava trabalhando no sistema e foi ofertado, um curso maravilhoso[...].” Frida Kahlo: 76 - 76 (0)*

*“( ...) Eu fiz, agora, em 2020, acho que eles ofereceram duas vezes, a procura muito baixa, de democracia, cidadania e democracia desde escola, algo assim. Foi um divisor de águas para mim, muito bom. Oferecido pela EAP com parceria do Instituto Auschwitz, que é lá de São Paulo”. Frida Kahlo: 116 - 116 (0).*

Quanto a percepção das participantes em relação aos alunos do sistema socioeducativo, pelas análises dos resultados orientados pela *Categoria 4 - Atuação em Sala de Aula*, verificamos que elas entendem que há grande defasagem escolar entre os adolescentes sob medida socioeducativa.

*“A gente vem primeiro olhando para ele, dentro das suas dificuldades, dentro do que ele vivenciou, dentro do que ele traz para escola e a partir disso a gente desenvolve projetos, desenvolve os planejamentos de aula voltados a atendê-lo. Bom, o que eu vejo nos nossos alunos, é que eles chegam na escola totalmente desmotivados a questão pedagógica, a escola da rua<sup>6</sup>...” Anita 4: 67 - 67 (0)*

*“... Chegam achando que estudar é só uma obrigação, então a gente vem trazendo através da arte, dos projetos, que isso é uma conquista.” Anita: 79 - 79 (0)*

*“São meninos, eles são frutos de toda exclusão, de todo preconceito que a escola da rua gerenciou em relação a eles enquanto estudante. São estudantes que não se enquadraram na escola, que não se adaptaram ao padrão escolar e foram excluídos, transferidos, muitas vezes foram subjugados e a partir disso desistiram da escola...” Tarsila: 69 - 69 (0)*

*“No feminino existem dois, eu vejo dois tipos de internas, tem as que estão porque são vulneráveis, né? Que estavam no lugar errado com a pessoa errada né? Que, que envolveu, que o namorado é envolvido, geralmente esse namorado é um homem mais velho, então assim que foram levadas pela condição de meninas que vivem em zonas de conflito e são expostas as drogas muito cedo, muitas que vem de abrigos. Outras que são também, são também vulneráveis tiveram realmente envolvimento em crimes muito sérios, que foram os casos de assassinatos...” Fayga Ostrower: 242 - 242 (0)*

*“A percepção que eu tenho, é que há uma grande defasagem, seja de conhecimentos, ou seja de experiências. Então, a percepção que eu tenho, é de que a minha realidade é mais difícil do que se eu estivesse eu uma escola regular. Os meus alunos, eles vão chegar sempre com um déficit, ou porque passaram vários anos fora de escola, ou porque estavam em uma escola e de maneira negligenciada, então alguma falha aconteceu. (...) Eles também continuam saindo deficitários, porque a gente não consegue suprir no tempo da internação (inint) [00:34:51 - 00:34:54], deficiência de conteúdo, e a deficiência de aprendizagem. Então, é como se eles estivessem sempre com um passo atrás dos demais.” Frida Kahlo: 54 - 54 (0)*

Ainda sobre as análises orientadas pela *Categoria 4 - Atuação em Sala de Aula*, subcategoria *mediação de conflitos*, os resultados revelaram que para a lidar com essa situação as participantes não tiveram nenhuma formação inicial. Duas participantes citaram a importância de mediar os conflitos através do alinhamento de temas transversais à prática de ensino das artes visuais. Uma das participantes não deixou clara a resposta e outra participante entende que a questão do enfrentamento do conflito relaciona-se às experiências obtidas na

---

<sup>6</sup> Escola de rua é a designação que as professoras que atuam nas NUENS do Sistema Socioeducativo dão as escolas que não estão inseridas em Unidades de Internação.

prática de ensino no decorrer da carreira. Verificamos também se elas tinham algum temor em exercer a prática de ensino das artes visuais no Sistema Socioeducativo.

*“Eu procuro fazer esse tipo de caminho, de avaliação, mas temor eu nunca tive, já dei muita bronca, já tirei de sala de aula, se foi necessário, sempre procurei cumprir os conteúdos. Tem gente que não se adequa, porque tem medo, tem medo de pedir para o menino, faz a atividade, senta, faz isso, não era assim, então vai deixando as coisas embolarem, esse temor eu nunca tive, esse receio.” Frida Kahlo: 52 - 52 (0)*

*“15 anos atrás que eu não sabia o que fazer, a primeira briga que eu presenciei em uma sala de aula. A gente quando faz a faculdade não tem esse capítulo, essa disciplina, agressão em sala de aula, ...” Frida Kahlo: 84 - 84 (0)*

*“Foram dez anos em ensino regular, então essa situação de risco, por exemplo, de prever que aluno pode brigar, de tentar escapar da situação, tudo isso eu fui aprendendo na prática, antes do socioeducativo.” Frida Kahlo: 92 - 92 (0)*

*“Assim as pessoas todas ficam um pouco assustadas. Eu acho que eu acabava pegando por contágio isso, que eu sempre fui sempre de enfrentar as situações críticas com coragem né? Acreditando que vai dar tudo certo, se não a gente nem vai ...” Fayga Ostrower, Pos. 252-253*

*“A gente usa esse outro lado, que é um lado da mediação de conflito, é o lado da cultura de paz, é o trabalho voltado para o foco, para concentração desse menino.” Tarsila 4: 65 - 65 (0)*

*“Essa questão da violência em si, eu lido com os meninos em sala de aula, muito voltada para os jogos, os jogos teatrais.” Tarsila: 98 - 98 (0)*

*“... Sempre alinhamos ao conteúdo programático da disciplina.” Tarsila 112 - 112 (0)*

*“a cada conteúdo de história da arte, a cada artista que a gente apresenta, a cada obra de arte, a gente tenta também fazer essas intervenções, essas mediações de conflito.” Anita 4, Pos. 79*

*“...o trabalho que os agentes tem feito na Unidade tal, ele tem sido bem eficiente em relação ao combate a violência, eu não tenho muito a falar, eu não presenciei, dizem que antes havia muita briga, mas depois que eu entrei, eu não visualizei esse número alarmante como era antes, então eu acho bem tranquilo.” Anita, Pos. 94*

*“A gente chega lá, a gente aprende na prática, a gente traz algumas vivências da escola da rua, porque na escola da rua também tem briga e dentro de sala, algumas coisas que a gente aprende ali, lidando com os meninos e quando a gente entra no sistema, a gente acaba que utiliza...” Tarsila Pos. 96*

*“Mas, essa questão da violência em si, eu lido com os meninos em sala de aula, muito voltada para os jogos, os jogos teatrais...” Tarsila: Pos. 98*

Observamos nas análises, que as participantes coadunam com as ideias de Minayo (2009). Tomando as ideias da autora, entendemos que no Sistema Socioeducativo, é



recomendável que o professor esteja preparado para contornar situações de violência. Entender o contexto escolar na qual ele exerce a prática, conhecer a historicidade dos alunos, a formação de sua identidade e suas dinâmicas. É importante entender para quem se ensina, qual objetivo do ensino e o porquê de usar determinado saber, atitude, comportamento, aspectos materiais, logísticos, inteligência emocional e a capacidade de tomar determinadas decisões em situações que as exigem. Ao receber a permissão para entrar em sala de aula, para exercer a prática de ensino, o professor tem como função educar os sujeitos para transformação de si próprio e da sociedade, num *continuum*. Daí a importância de o professor conhecer o aluno pela sua história concreta, suas questões socioculturais e econômicas.

Em relação ao relacionamento entre agentes de segurança das UIS e participantes do estudo, a análise dos resultados pela orientação da *subcategoria - relação com os agentes, da Categoria 5 - Atuação em Sala de Aula* revelaram que a maioria das participantes não têm problemas na relação, conforme evidenciam as falas:

*“Sempre tive uma relação amistosa, me sinto tranquilo, embora a gente saiba que tem agentes que são inconvenientes. Às vezes até interferem, isso incomoda muito quando eles gritam com aluno sendo que, sem chamar você e falar, está acontecendo alguma situação na sala. Eu sempre tive uma situação, uma postura tranquila, eu sou do tipo, quem não deve, não teme. Eu sempre fui respeitosa com os alunos e com eles, então nunca tive problema ...”* Frida Kahlo: 86 - 86 (0)

*“... Eu sempre procurei ser muito correta, sem estar fazendo favor, sem estar pegando telefone ou passando recado, esse tipo de coisa, sempre fui muito correta. Me sinto tranquila em relação ao que eu faço, mas em relação ao que é oferecido por eles, nem sempre eu fico tranquila, porque eu acho que deixa a desejar.”* Frida Kahlo: 88 - 88 (0)

*“Já teve situações, por exemplo, de chegar, professora vai usar algum material? Eu acho, às vezes, que eles ficam até tranquilos na minha porta, porque confiam na minha postura. Já tive colega, infelizmente, professora de artes, que era muito mal vista. Então, os agentes ficavam muito na porta, porque temiam que pudesse acontecer algo na sala, pelo comportamento mais displicente, mais liberal dos alunos, ser mais permissiva. ...”* Frida Kahlo: 90 - 90 (0)

*“... mas tem muito problema também, os agentes ficam nos celulares enquanto eu fico dando aula, e aí acontece isso né, não tem ninguém olhando.”* Fayga Ostrower: 297 - 297 (0)

*“A internação é muito opressora! Assim, porque a gente não tem essa liberdade para se expressar, nem eu como professora sinto que eu tenho liberdade para falar o que vier ali no momento. Às vezes a gente precisa, pô! A gente tá lidando com meninas de uma realidade muito absurda, e esse, às vezes eu quero entrar em um tema que eu, que vai tocar nessas fragilidades e tem uma pessoa ali com olhar avaliador, né? (...).”* Fayga Ostrower: 299 - 299 (0)

*“Não na verdade, inclusive, a primeira atividade que eu dei para meninas, foi uma história, uma aula, um resumo de história das artes, as agentes gostaram aprenderam...”* Fayga Ostrower: 302 - 302 (0)

*“A gente, hoje, conta com uma equipe de agentes da escola da Unidade tal e eu me sinto muito tranquila, porque a gente tem desenvolvido uma parceria muito bacana com os agentes. Nós já realizamos vários projetos onde os agentes, sem planejar, não fazia parte do nosso planejamento, mas no decorrer do projeto o agente estava totalmente envolvido... Anita: 102 - 102 (0)*

*“O Dalí, pintou a sala de arte.” Tarsila: 103 - 103 (0)*

*“Os agentes sempre tão envolvidos nos trabalhos de arte, então a gente tem os agentes como parceiros.” Anita 4: 104 - 104 (0)*

*“(...) eu citei as questões atrás, que o nosso trabalho é multi interdisciplinar e intersetorial, então a presença desse funcionário, além de garantir a segurança, ainda é uma possibilidade de parceria...” Tarsila: 106 - 106 (0)*

*“Não, não fazem observações relacionadas a disciplina não. Eu vejo, há um movimento, principalmente quando está tendo projeto, um vai e vem de menino, e traz menino no contra turno, mas eles são muito parceiros, não tem nenhuma chateação não.” Tarsila 4: 110 - 110 (0)*

Considerando os resultados alcançados e analisados, observamos a relevância da formação inicial e da formação continuada para a constituição do professor para atuar em sala de aula do NUENS. Junto a isso, verificamos também que a prática de ensino das artes visuais só será fundamentada por formações robustamente articuladas com a socioeducação. No Sistema Socioeducativo, e à luz do pensamento dos pressupostos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, o professor de artes visuais pode contribuir no processo de ressocialização dos adolescentes sob medida socioeducativa. Porém, essa ação por si não pode sozinha operar o desenvolvimento do adolescente. Para desenvolver-se o adolescente necessita estar amparado por condições sociais razoáveis como: saúde, moradia, acesso aos bens culturais, educação de qualidade, condições afetivas, espaços vivenciais saudáveis e livres de violência, (seja da violência criminal ou estrutural) e de preconceitos.

Segundo Makarenko (1989, p. 258), “[...] a dialética da ação pedagógica é tão grande que nenhum meio pode ter efeito positivo se toda uma série de outros meios não é posta em prática simultaneamente, [...]. Em si, todo meio pode ser bom ou mau, sendo elemento decisivo não sua ação isolada, mas a de um conjunto de meios harmoniosamente, organizados”. Assim começando a reflexão pela formação do professor, embora esta possa ter impacto sobre sua atuação prática, os elementos políticos, econômicos e sociais que direcionam a prática de ensino das artes visuais no Sistema Socioeducativo a influenciam, pois a formação profissional é construção histórica e estão sujeitas aos mecanismos sociais que fazem parte do currículo universitário.

A mesma base material dialética que opera na formação do professor, também opera na atuação prática do ensino no Sistema Socioeducativo. Os resultados do estudo demonstram a falta de conhecimento na formação inicial sobre atuação no Sistema Socioeducativo. Podemos sugerir que há pouco interesse político e econômico em considerar importante a atuação do professor nos espaços de ressocialização. Ora, se a identidade do professor e suas subjetividades são construídas conforme a perspectiva histórico-cultural, as condições objetivas que se produzem durante sua formação impactam na identidade profissional oferecendo elementos psicológicos que irão afetar a ação dialética no ensino, podendo agir para a transformação ou manutenção do status quo do sujeito aprendente.

Paes argumenta (2020) que, para a manutenção dos sujeitos com objetivos produtivos ou separados como lixo humano, basta conservar uma ideologia que escamoteie a realidade objetiva da sociedade. Ou seja, não se oferecerem condições objetivas para a formação do professor que tenham como pressuposto romper com as pedagogias tradicionais que apenas reproduzem o ensino, não havendo a possibilidade para que haja significativo desenvolvimento dos adolescentes envolvidos em atos infracionais.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) aponta que, para a concretização da prática de ensino das artes visuais é primordial fortalecimento da formação do professor. No entanto, os cursos de licenciaturas de professores das artes visuais, (licenciatura), têm enfrentado dificuldades tanto no que diz respeito à qualidade do ensino quanto à valorização profissional. Verifica-se que existe um conflito entre as normas e legislações da SEEDF, quando fazem concursos para o exercício da prática de ensino das artes visuais, pois os professores são chamados a exercerem a polivalência do ensino das artes, assumindo áreas de ensino nas quais não foram formados.

Ao mesmo tempo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal coloca a formação do professor de artes visuais como de primordial importância para esta área de ensino. Desta forma, persiste a dicotomia entre a área de formação e a atuação prática do professor das artes visuais. Os concursos públicos que ainda estão pautados na polivalência e as instituições de ensino que a exercem estão, portanto, descumprindo a lei, além de estarem causando prejuízo para a aprendizagem dos alunos, que têm direito à qualidade de ensino também estipulada pela Resolução CNE-CP nº 2/2015 (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018, p. 228), podendo existir deficiências no exercício da prática de ensino das artes visuais.

Na fala da professora Tarsila há a deficiência no conhecimento dos materiais em artes, pois sua formação inicial é em artes cênicas. É na formação inicial que se adquire capacidade

técnica, didática e teórica para atender as exigências das disciplinas. Apesar da professora não se furtar a desenvolver o ensino das artes visuais e procurar introduzir os conceitos relativos as artes cênicas, Pimentel e Magalhães (2018) advertem que a integração dos campos de saberes deve ter o mesmo valor, para que todos os campos artísticos tenham seu aprofundamento “sob a orientação de um especialista”. (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018, p. 299). Essas condições dadas aos professores de artes também conferem a importância do seu papel social. Daí termos os elementos sociais que não só influenciam as condições objetivas para a prática das artes visuais como também influenciam a identidade do professor.

Em relação a formação das participantes do estudo, destaca-se o grau de especialização das mesmas, evidenciado o comprometimento com a formação continuada. Apenas uma das participantes não tinha concluído o mestrado. Essas informações demonstram o protagonismo feminino na área das artes visuais nos NUENS, não só pelas informações aqui contidas, mas quando buscamos os dados para essa pesquisa, constatamos a presença de apenas três professores do gênero masculino que exerciam a prática de ensino das artes visuais no Sistema Socioeducativo.

Quanto aos cursos profissionais, específicos das artes visuais, a Secretaria de Educação não oferece muitas oportunidades. Apesar de as normativas e as legislações terem como pressuposto a formação continuada dos professores, a falta de atualização quanto aos novos pensamentos sobre artes visuais deixa os profissionais presos a teorias e práticas que não atendem as novas configurações de identidade dos alunos e aos novos rumos que o ensino das artes visuais e a própria arte tem tomado contemporaneamente.

A formação continuada é um desafio, pois pode envolver novos estímulos para o desenvolvimento da subjetividade do professor, visto que sua identidade profissional não fica estagnada, mas é metamorfósica (CIAMPA, 2005), porém precisa de estímulos para que haja as condições de desenvolvimento. Conforme o professor busca capacitação tem mais responsabilidade com sua prática e poderá atuar com melhores ferramentas teóricas, práticas e técnicas no desenvolvimento do ensino. Todavia, nos cursos oferecidos para este contexto, (NUENS), identifica-se que as participantes pontuam os cursos de segurança protetiva como importantes, mas não há falas sobre a necessidade de cursos específicos em artes visuais.

Acentua-se que os cursos, congressos, eventos e palestras sobre temas específicos das artes visuais são momentos importantes que permitem interações, diálogos e trocas entre profissionais desta área, permitindo que experiências e práticas sejam compartilhadas de acordo com a realidade de cada um, mas discutidos a partir de concepções teóricas relativas às artes

visuais e às novas demandas tecnológicas solicitadas na produção artística. A falta de atualização dos professores pode estancar a prática de ensino, não acompanhando as mudanças operadas na própria sociedade.

A subjetividade do professor continua a ser desenvolvida nos espaços de formação continuada e através da relação dialética com seus pares nos espaços relacionais da profissão, como sugere Tarsila do Amaral quando cita que há trocas de saberes sobre a prática de ensino das artes visuais com Anita. No momento do planejamento, faz dele uma ação conjunta com outros professores e outros profissionais, conferindo a sua identidade, subjetividades; através da internalização da realidade externa, do mundo coletivo.

Nos achados da pesquisa, dos quais resultaram essa dissertação, infere-se que não há somente a internalização de saberes e das experiências relativas à profissão, mas também há a construção de subjetividades que fazem parte da cultura prisional. O temor de rebeliões, brigas e mortes, situações de violência, conforme a fala de Fayga, contamina os profissionais.

A realidade do professor, do adolescente, da instituição escolar é composta de uma gama de singularidades que necessitam ser consideradas para o planejamento e a execução das atividades de ensino no sistema socioeducativo, a fim de responder as necessidades dos socioeducandos. E todas essas singularidades compõem não só a identidade do professor como a dos adolescentes, sendo todos sujeitos ativos da relação dialética do ensino. O planejamento das atividades curriculares envolve a atenção às necessidades do sujeito, mas não devem ser deixadas de lado o desenvolvimento de capacidades superiores do conhecimento, que envolve o conhecimento construído na atualização dos saberes através de escolhas metodológicas e processos apropriados para prática.

Em relação aos conceitos teóricos, identificou-se certo conformismo na fala de Frida, quando ela não mais identifica em sua prática de ensino os pressupostos teóricos que a embasa. Sua ação torna-se repetitiva e não produz o conhecimento estético que pode fundamentar a criação consciente de uma nova história e processos criativos significativos para os alunos, que os conduzirão ao desenvolvimento. Quando a professora oferece o lápis de cor para os adolescentes pintarem, o ato de pintar torna-se um fazer mecânico, embora haja intencionalidade no ensino do conhecimento das cores, na produção de uma nova cor. Já nas falas de Tarsila, Anita e Fayga, há certa disposição para alinhar a prática aos conhecimentos teóricos e a realidade social dos alunos. Enquanto Frida vê como utopia esse alinhamento.

Para Freire (1998), o “inédito viável”, o utópico só terá existência através da práxis que visa alcançá-lo. Se não houver a flexibilidade crítica das práticas de ensino não há a

transformação efetiva dos sujeitos. A teoria quanto a prática torna-se apenas instruções ao invés de dar possibilidades para produção do saber, Freire (1996), se não está compreendida dentro da visão utópica.

Em relação aos dados das participantes, nos achados do estudo, conferimos que Frida é a participante com mais tempo de atuação no Sistema Socioeducativo. Inferimos que o tempo gerou na professora um certo conformismo com a atuação prática, tendo uma atuação repetitiva e cansativa. No entanto, a ação da professora também é condicionada pelas próprias circunstâncias onde está inserido o espaço escolar, que deve seguir normas de segurança, não há espaço adequado para o desenvolvimento de oficinas de artes e as ações de professores e especialistas é observada pelos agentes socioeducativos constantemente, conforme os relatos das professoras, infere-se que não só há vigilância sobre os adolescentes, como também sobre a atuação do professor.

As atividades que envolvem materiais cortantes, embora duas participantes afirmem que há tranquilidade no seu uso, pode deixar sempre uma expectativa de que pode haver alguma situação adversa. Assim, as professoras devem ter atenção não só ao planejamento dos conteúdos curriculares, mas ao tipo de material em artes que poderá ser usado, e também planejar a forma de cuidado com o material. As participantes citam as limitações de uso de materiais em artes. Nas narrativas de Tarsila e Anita, estas prezam por estabelecer uma ponte de confiança entre os alunos e professor, passo fundamental para que as atividades se desenvolvam.

À presença solidária do professor, Costa (1997) (presença, no sentido de aceitação sem julgamento) afasta a intenção do aluno de utilizar o material para algum ato violento. A presença também se relaciona a não levar em consideração o passado dos alunos, mas situá-los enquanto sujeitos do presente, conforme a atuação de Makarenko (1989).

Verificamos novos olhares para o ensino das artes visuais, de acordo com as experiências de Fayga Ostrower, cuja prática busca estimular os sentidos, dando abrangência ao significado de materiais em artes, buscando criar atitudes e hábitos estéticos nos socioeducandos, (VIGOTSKI, 2003). A educação estética é fonte indispensável para ampliar o conhecimento dos adolescentes. Mesmo nas situações mais adversas o professor pode levar os alunos a vivenciarem situações estéticas que fazem parte do cotidiano da internação.

O momento de percepção sensorial dos estímulos, não passa do impulso inicial necessário para despertar uma atividade mais complexa, e que, per si, carece de todo o sentido estético [...] nas artes plásticas, o fundamental é o invisível e o intangível, (VIGOTSKI, 2003, p. 228).

No entanto, é necessário trabalhar os conteúdos mais elaborados do ensino das artes visuais e não ser mero repetidor, pois a repetição faz parte das pedagogias dominantes (SAVIANI, 1996). Para Vigotski (2010), o objetivo central do ensino das artes deve ser o desenvolvimento máximo dos alunos e não somente relacionar as artes a outros conteúdos. Tarsila e Anita enfocam a questão da violência como tema transversal ao currículo das artes visuais e a mediação dos conflitos através do teatro.

Embora seja oportuno a articulação da educação estética aos temas transversais, Vigotski (2010, p. 324) adverte que a educação estética não pode ser usada para atingir “ [...] resultados pedagógicos alheios à estética. Essa estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos, deve servir de guia e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral.” [...] “Não se comunica a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica. “Transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção do aluno” (VIGOTSKI, 2003, p. 227). Portanto, o desenvolvimento dos temas transversais não pode se sobressair em relação a disciplina das artes visuais. “Os temas transversais figurariam nas diferentes disciplinas como coadjuvantes, uma complementação aos limites de fronteiras disciplinares” (DA SILVA, 2019, p. 74).

O professor pode direcionar o adolescente para vivências estéticas como prática de ensino aliada ao currículo estimulando atividade criadora, a fim de levar os adolescentes a processos de transformação das emoções reprimidas auxiliando no processo de ressocialização. Essa condição de prática de ensino não anula as subjetividades dos sujeitos e permite que eles percebam o desenrolar da história mesmo em condições de privação de liberdade.

Na fala de Fayga Ostrower, compreendemos que a vivência através do ensino da arte cria os estados sensíveis que levam os sujeitos a darem os saltos qualitativos necessários para o processo de subjetivação do conhecimento que poderá transformar os comportamentos. (VIGOTSKI, 2003). Verificamos que as participantes consideram que o ensino das artes visuais é capaz de trabalhar questões emocionais nos adolescentes, podendo suscitar a superação de questões do inconsciente que não foram realizadas (VIGOTSKI, 2003), contribuindo para o processo de novo estar no mundo, o reconhecimento do outro e de si mesmo, aspirando o despertar das subjetividades dos alunos. A ideia de transformação vai ao encontro do pensamento de Freire (2002), que acredita que os sujeitos são inconclusos, portanto, podem ser

sensibilizados pelas experiências concretas no processo educativo e romper determinadas circunstâncias, como sujeitos históricos.

O ensino das artes transforma-se em autodescoberta e auto invenção e essa vivência estética propõe a prática de liberdade (ZANETTI, 2017). E, relaciona-se “[...] à concepção da criatividade como sublimação, isto é, como transformação dos tipos inferiores de energia psíquica não-consumidos e que não encontra saída na atividade normal do organismo em tipos superiores” (VIGOTSKI, 2003, p. 232). As experiências estéticas auxiliam os jovens encontrar vazão para emoções não extravasadas e libertá-los de influências psíquicas obscuras que insurgem em violências (VIGOTSKI, 1999). A arte torna-se experiência imprescindível para superar os desejos não realizados, conforme a fala de Anita.

A articulação entre os conteúdos teóricos e a prática de ensino das artes visuais, é necessária para que esteja claro o tipo de sujeito que se pretende formar. Os conteúdos curriculares devem ser bem definidos para que fiquem compreensíveis tanto pra o professor quanto para o aluno, pois as influências teóricas afetam não só a aprendizagem dos alunos, como a atuação dos próprios professores, conferindo subjetividades que irão posteriormente reverberar na identidade do adolescente e do professor, bem como na relação com a sociedade, definindo condições sociais, econômicas políticas e culturais para o desenvolvimento coletivo.

Conforme planeja sua aula o professor deve levar em consideração as referências estéticas, nas quais os adolescentes devem se apoiar para o desenvolvimento criativo. Nas falas de Tarsila e Anita, embora elas levem em consideração as referências visuais dos adolescentes, elas consideram as normas da BNCC, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e as normativas e legislações para o Ensino no Sistema Socioeducativo e ao Projeto Político Pedagógico da escola e da Unidade de Internação Socioeducativa a qual estão vinculadas. Alinhando os pressupostos legais à realidade histórica dos adolescentes.

Para a concretização do trabalho pedagógico proposto por este Currículo, que efetive a integração das quatro linguagens artísticas, é importante destacar a necessidade de fortalecimento na formação docente. Assim, por meio da promoção de experiências coletivas e individuais, a Arte contribuirá para a construção de atitude e valores sociais de respeito à diferença no e do outro, revelando e desvelando mundos particulares (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 58).

Destacamos que os PPPs, além de conter bases para a atuação prática do professor, também estabelecem referenciais teóricos e práticos para o ensino dos conteúdos das artes visuais norteando as ações dos professores e o Currículo em Movimento do Distrito Federal e conduzem a prática de ensino para um fazer baseado no referencial de sujeito que a sociedade



almeja. Por isso a prática de ensino não depende somente do professor, a qualidade de ensino não depende somente do professor, mas das condições materiais e políticas que lhes são impostas pelo próprio currículo, pela LDB (BRASIL,1996), BNCC (BRASIL,2017) pelo SINASE, e por normas e resoluções específicas do Sistema Socioeducativo. A esse respeito, as professoras Anita e Tarsila destacaram a importância dos dispositivos legais para direcionarem as suas práticas. Destacamos que as profissionais com menos tempo de atuação no sistema socioeducativo trazem o conhecimento de teóricos comprometidos com as pedagogias críticas, que têm alinhamento ao pensamento vigotskiano.

Consideramos, que as professoras que tiveram a vivência em estágios no Sistema Socioeducativo buscaram desenvolver a sua prática nesses locais e desenvolvem pesquisas a partir das suas experiências com a população socioeducativa. Esses achados estão presentes nas falas de duas participantes que destacam a vivência no período de graduação em estágios e projetos em NUENS, como motivadores para atuação no sistema, posteriormente a formação. Uma participante indica a vivência com uma estagiária como aspecto positivo tanto para a profissional quanto para estagiária que expandiu sua experiência para à pesquisa acadêmica.

Compreendemos que não há legislação ou normas que indiquem a atuação de estágios em sistemas de internação de adolescentes ou disciplinas específicas que abarquem esse campo de atuação para o professor das artes visuais, porém entende-se que o enfoque em conhecimentos específicos para esta área de atuação com teoria e prática articuladas, pode suscitar competências que possam atender as exigências do perfil profissional solicitado pela SEEDF para atender esse contexto específico de atuação do professor de artes visuais que queira atuar no Sistema Socioeducativo. Conforme tabela 4, abaixo.

Tabela 3 - Perfil exigidos para os professores do Sistema Socioeducativo

<b>Conhecimento</b>	<b>Características</b>
<b><i>Teóricos pedagógicos</i></b>	<p><i>Compreensão da função social da escola.</i>  <i>Compreensão da relação entre os processos ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.</i>            - <i>Capacidade de análise crítica sobre o fenômeno da violência, pobreza e criminalidade.</i>            - <i>Compreensão da adolescência como fenômeno sociocultural.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Compreensão dos princípios estruturantes do SINASE e do ECA</i></li> <li>- <i>Clareza do papel da escolarização no processo socioeducativo.</i></li> <li>- <i>Habilidade em desenvolver metodologias pedagógicas ativas.</i></li> <li>- <i>Habilidade no trabalho colaborativo e metodologias baseadas em projetos.</i></li> <li>- <i>Habilidade para a criação de estratégias pedagógicas inovadoras.</i></li> <li>- <i>Compreensão da concepção e das práticas de avaliação formativa.</i></li> </ul>
<p><b><i>Éticos, sociológicos e filosóficos</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Habilidade para fazer a transposição didática dos conhecimentos científicos.</i></li> <li>- <i>Sensibilidade à condição peculiar de restrição de liberdade na qual se encontram os alunos.</i></li> <li>- <i>Empenho em contribuir para o processo de educação integral do aluno.</i></li> <li>- <i>Flexibilidade para adequar-se a diferentes configurações e estruturas escolares.</i></li> <li>- <i>Disponibilidade para aprender e ressignificar crenças e pontos de vista.</i></li> <li>- <i>Responsabilidade no cumprimento das normas institucionais.</i></li> <li>- <i>Capacidade de agir de forma equilibrada e profissional diante de situações emocionalmente adversas.</i></li> <li>- <i>Habilidade para agir em situações desencadeadoras de frustração ou pressão.</i></li> <li>- <i>Comprometimento em persistir e perseverar em seus ideais e planejamentos, mesmo diante de insucessos ou limites circunstanciais.</i></li> <li>- <i>Habilidade de auto avaliação e reflexão sobre a própria prática.</i></li> <li>- <i>Comprometimento com a própria formação e aperfeiçoamento profissional.</i></li> <li>- <i>Manutenção de postura crítica e ética em relação às situações experienciais no cotidiano das instituições.</i></li> <li>- <i>Comprometimento social em agir de forma profissional, pautando-se nos princípios de ética, direitos humanos e cidadania.</i></li> <li>- <i>Seriedade em responsabilizar-se pelas próprias.</i></li> </ul>

Todavia, ainda que seja importante a experiência do graduando em NUENS, a experiência isoladamente não é garantia para que o professor posteriormente possa ter êxito na sua atuação, pois a atuação prática do professor das artes visuais não pode sozinha ajudar no processo de ressocialização do adolescente, como se a arte fosse a tábua de salvação, mas, pode influenciar do cenário social, relacionando o planejamento do conteúdo das artes visuais bem articulado às questões normativas e de legislações, em ação articulada com as várias instituições sociais, assistenciais, culturais, desportivas.

Os estágios supervisionados na NUENS podem ser uma excelente oportunidade para que práxis sejam desenvolvidas e o graduando possa desenvolver sua autonomia e aprofundar os conhecimentos tanto dos conhecimentos teóricos, curriculares e práticos relativos as artes visuais quanto à de legislação aplicada ao Sistema Socioeducativo. Desta forma, é necessário que haja reformulações nas atuações práticas dos professores das artes visuais para o Sistema Socioeducativo, para que acompanhem as mudanças sociais, políticas e econômicas que podem interferir na formação do perfil deste profissional que atendem demandas específicas da população socioeducativa, de acordo com os “Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares da ENS”, que teve aprovação do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA em Abril de 2014 (PORTAL ENDICA/ENS). De acordo com as falas das professoras, a responsabilidade no sistema socioeducativo não está somente no ensinar, consiste também em gerenciar todos os imprevistos que poderão surgir em sala de aula.

Para Vigotski (2010) o ensino das artes deve ter como objetivo a apropriação dos conhecimentos estético construídos pelo homem ao longo de sua história. Destarte, o planejamento da aula de artes deve ter como objetivo o desenvolvimento estético dos adolescentes. Se o planejamento se detém em conhecimento inferiores, ou somente nas experiências visuais dos adolescentes, há somente a reprodução de práticas pedagógicas que não permitem os sujeitos recriarem o mundo. Mas os conhecimentos superiores devem ser articulados aos saberes singulares de cada sujeito. Nas falas das professoras elas citam o grafite como a atividade que mais se relaciona às experiências dos socioeducandos, no entanto, é necessário que o gosto por essa atividade seja suplantado pelos conhecimentos gerais sobre a arte, incluindo a aquisição de conhecimentos estéticos de todos os tempos, introduzindo a educação estética na própria vida dos adolescentes (VIGOTSKI, 2010, p. 252).

Na fala de Frida, há a possibilidade de o grafite ser um meio para o trabalho. Mesmo que seja possível que a educação estética tenha como o objetivo a formação para o trabalho, traz-se

a memória o ensino das artes com cunho de formação de mão-de-obra, preconizado nas instituições de menores do século passado. A professora Frida, narra o desinteresse sobre desenho e pintura, mas em uma avaliação mais profunda, observamos que as dificuldades de aquisição de materiais, aulas técnicas, espaços apropriados para o estudo; ou seja, condições materiais necessárias, que na maioria das vezes não está ao alcance dos alunos que vão para as unidades internação, são determinantes para que não haja interesse por diferentes áreas das artes visuais. O interesse está relacionado as condições objetivas oferecidas para experimentar atividades desta natureza.

Em relação às estratégias e metodologias de ensino percebe-se que as práticas abarcam tanto práticas pedagógicas tradicionais, como práticas voltadas para as pedagogias críticas. Achamos nessa pesquisa o rompimento com práticas de ensino engessadas e conteudistas. Inferimos que os professores estão recorrendo a metodologias que atendam às necessidades dos alunos, potencializando o protagonismo do adolescente, conforme sinaliza o SINASE, ECA, Currículo em Movimento do Distrito Federal e a própria arte, que é dinâmica e autônoma. De acordo com Vigotski (2010), o ensino da arte deve ir além da técnica, mas fundamentar-se na percepção e no conhecimento das obras de arte e de toda a história da arte, do conhecimento mais complexo e total que perpassa a própria existência do ser humano.

As professoras entendem que as condições sociais a que estavam submetidos os adolescentes, antes de irem para Unidade de Internação Socioeducativa foram elementos importantes que definiram a medida. Conforme Vigotski (2010) a construção dos sentidos e da subjetividade se dá através das condições objetivas dadas aos sujeitos, o que está fora do sujeito constitui a vivência. Se as condições externas se modificam, o indivíduo também se modifica. Dessa forma, também a identidade dos adolescentes se modifica de acordo com suas vivências. Uma das condições externas que as professoras apontaram é a defasagem escolar.

Essa condição parece estar presente na maioria dos adolescentes que recebe medida socioeducativa de internação. Esses achados estão relacionados à pesquisa de Paes (1999), que observou que há um percurso que o adolescente faz antes de chegar na internação, pois estes sujeitos percorrem outras medidas, e nestas a questão do desenvolvimento educacional não é observado, junto com outros fatores sociais que os levam a privação de liberdade.

Embora Vigotski (2018) afirme que o meio age de forma distinta sobre diferentes sujeitos, a maioria dos adolescentes do Sistema tem como característica, a defasagem escolar. Nesse sentido as participantes destacam a deficiência da prática de ensino das artes visuais nas escolas da rua. Esses resultados sinalizam que não só os professores que atuam em NUENS

devem ter conhecimento amplo da condição de seus alunos, mas todos os professores que atuam no SEE. Conhecer não somente na sua imediatividade, mas ter ciência das questões de classe econômica, social, marginalização de grupos sociais que rodeiam esses sujeitos. Ou seja, conhecer cientificamente, para planejar os conteúdos escolares estrategicamente, a fim de alcançar esses grupos de educandos.

No que diz respeito à questão da violência, foram achadas nas respostas das professoras a ideia de desconstrução da historicidade do adolescente. A desumanização do sujeito ocorre como violência simbólica, existente na codificação corpo e das mentes para a docilidade do corpo, quando entram na internação, conforme Foucault (1987). A violência institucional perdura após apreensão do adolescente que cometeu ato infracional, na subjugação da cultura dos adolescentes (MINAYO, 2009), com o objetivo de retirar-lhe sua subjetividade, conforme o padrão educação imposto nas FEBENS e FUNABENS, que até hoje pode figurar no imaginário coletivo dos Sistemas Socioeducativos, colocando em risco o papel do professor e da escola.

Os achados nesta pesquisa apontam que a prática de ensino das artes visuais é importante aporte para processo de ressocialização dos adolescentes, porém somente o ensino das artes visuais não pode abarcar as necessidades sociais, políticas e econômicas que permearam as condições sociais de cada adolescente, e os conduziram ao sistema socioeducativo. Como afirma Makarenko a ação pedagógica necessita da junção de vários outros meios educacionais, sociais, culturais econômicos, políticos que devem ser colocados em prática simultaneamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final dessa jornada percebemos que na construção de uma pesquisa, atividade transformadora, toma direções, que não era o desejável, na busca do conhecimento, porém, no decorrer do processo, entendemos que nem sempre podemos trilhar os caminhos definidos no princípio da pesquisa para alcançar o objetivo esperado. Assim como a identidade do pesquisador é metamorfósica, não cabendo trajetórias uniformes, a pesquisa também o é. Tanto a pesquisa como o pesquisador acomodam-se ao devir, como seres e processos históricos.

A busca por pesquisadores que trabalham com o ensino das artes visuais na socioeducação foi uma das primeiras ações para a construção da revisão de pesquisa. No entanto, a literatura relacionada a essas práticas em instituições de menores ainda é pouca, embora haja amplos estudos relativos a esse campo em áreas de psicologia e pedagogia. Na revisão bibliográfica empreendeu-se entender os pressupostos legais que direcionam as práticas de ensino nesses espaços de restrição de liberdade, tanto do ponto de vista de legislações do Sistema Socioeducativo como do ponto de vista das legislações do Sistema Educacional. A pesquisa debruçou-se sobre experiências de pesquisadores e estudiosos em instituições para adolescentes infratores com o objetivo de compreender como esses educadores direcionavam suas práticas, quais as teorias que balizavam suas práticas e como elas podem influenciar a prática e ensino das artes visuais dos professores.

O capítulo de revisão bibliográfica preocupou-se em conhecer as bases legais que direcionam o ensino no Sistema Socioeducativo, com recorte para a atuação dos profissionais do Distrito Federal, considerando que o ensino nesses espaços de restrição está sobre uma nova dimensão de formação de adolescentes em cumprimento de medida de internação. Se comparado às experiências educacionais desenvolvidas em instituições de crianças e adolescentes, antes da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a educação desses sujeitos avançou, na medida que se colocou como condição para a responsabilização do adolescente, (quanto ao cometimento de infração), a sua educação integral. Em relação ao ensino das artes visuais, verificou-se que o tempo para essa atividade é considerado razoável, no entanto, ainda persiste em algumas ações dos profissionais desta área a ideia deste ensino como ferramenta pedagógica para direcionar outros conhecimentos e como possibilidades de educar para o trabalho, guardando semelhança com o ensino das artes desenvolvido nas instituições de crianças e adolescentes desde o Brasil império.

Para compreender como as práticas de ensino sofrem a transformação do tempo e da história, verificamos as teorias de ensino no decorrer da história e sua ação sobre o ensino das artes visuais. Essas transformações são decorrentes de todo o processo histórico de formação dos sujeitos e da sociedade conforme o pensamento de Vigotski (2010), que foi abordado no capítulo 3 desta pesquisa.

Na seção que tratou da análise dos dados verificamos que a partir das respostas dadas nas entrevistas semiestruturadas, poder-se-ia construir as categorias apresentadas na tabela 3, que foram relacionadas e analisadas de acordo com o referencial teórico apresentado no capítulo 3. Na análise de dados apontou-se que as participantes da pesquisa optam em exercer a suas atribuições no Sistema Socioeducativo por motivações experienciais com adolescentes do Sistema Socioeducativo, durante o processo de formação e experiências anteriores a entrada na graduação. Essas experiências se tornam parte da identidade do professor à medida que são internalizadas na atividade, tanto na atividade formativa quanto nas atividades anteriores a formação.

Ao passo que os profissionais entram na área, internalizam não só questões de ordem normativas e legislativas, a respeito da prática de ensino das artes visuais nesses espaços, como também as formas de exercer sua prática e os símbolos do sistema. Os achados desta pesquisa mostraram que a identidade do professor é uma construção histórica e relaciona-se às vivências internalizadas durante os percursos formativos e vivências anteriores a sua formação que vão se amalgamando e construindo a identidade profissional ininterruptamente.

Outro ponto importante na análise dos dados, foi compreender a relação existente entre os profissionais das artes visuais e os agentes socioeducativos. Seria uma relação muito mais de cooperação e não conflituosa, ainda que houvesse alguns pontos de divergências entre atuação dos agentes, a cooperação prevaleceu sobre as divergências. Acentuando que o processo de ensino no sistema envolve toda comunidade socioeducativa. No entanto, a prática de ensino das artes visuais, por vezes, pode ser cerceada por concepções preconceituosas sobre as experiências culturais dos adolescentes.

Em relação às questões sobre as bases teóricas, verificou-se que as participantes precisam ter mais acesso aos novos conceitos teóricos e experiências pedagógicas no ensino das artes visuais, fazendo relações entre a práxis e as teorias, para que possam oferecer aos adolescentes maiores conhecimentos sobre a disciplina e não somente exercer sua prática, fazendo a atividade por fazer, mas fazendo-a conscientemente e voltada para a transformação do adolescente para que compreenda o mundo e sua condição social.

Conhecendo as bases teóricas para o ensino das artes visuais, o professor pode levar os adolescentes a desvelar os objetos que são apresentados a eles no próprio movimento do desenvolvimento histórico. Embora seja importante os cursos em medidas protetivas, esse não é o objetivo primordial do professor das artes visuais, pois o professor pode perder o foco no processo de ensino e no aluno em sua concretude e suas multidimensionalidades, e voltar-se para o foco da segurança.

Embora, a pesquisa tenha conseguido achados importantes em relação a prática de ensino das artes visuais no Sistema Socioeducativo, não foi possível examinar outras dimensões dessa prática, como as questões tecnológicas que envolvem a arte na contemporaneidade e que envolveram a prática de ensino durante o período de pandemia. Como o professor das artes visuais pode preencher essa lacuna na formação dos adolescentes que cumprem medida de internação? Como poderão ter acesso a esta área de ensino se não podem ter acesso aos dispositivos tecnológicos? Não ficarão sempre em defasagem em relação a aprendizagem dos alunos das escolas de rua, que podem dispor de recursos tecnológicos?

Nesse sentido, é possível que ainda precise ser verificado se os próprios professores das artes visuais estão familiarizados com as novas tendências de produção das artes visuais utilizando as tecnologias digitais. Dessa forma, é necessário que a questão da arte digital em espaços de restrição de liberdade possa ser objeto de pesquisa, tanto do ponto de vista da formação do professor como do ponto de vista da prática de ensino das artes visuais.

Ainda, é necessário a pesquisa na busca de oferta de materiais em artes que possam ser usados com segurança nesses sistemas, para que os adolescentes possam ter experiências mais complexas na produção de objetos de artísticos, para que exista paralelismo no ensino das artes que ocorre em unidades de internação e o que ocorre nas escolas da rua, conforme pontua Paes (1999), sobre o acesso ao ensino de artes ser o mesmo que se oferece para os jovens que não cumprem medida de internação.

Os achados da pesquisa se mostram importantes para que a SEEDF possa observar a necessidade de cursos de formação continuada para professores e especialistas das artes visuais que atuam no Sistema Socioeducativo. Além das questões de Direitos Humanos é essencial que os cursos para os profissionais desta linha de atuação possam ter acesso aos novos conhecimentos sobre as artes visuais e possam ser preparados integralmente para trabalhar no sistema, antes de sua entrada, oferecendo maior quantidade de vagas para que graduandos da área das artes visuais possam ter mais acesso a estágios supervisionados nestas áreas e assim vivenciar a prática de ensino como parte da construção da sua identidade profissional. Deve-se



atentar-se em oferecer cursos que apontem para o máximo desenvolvimento dos professores, para que estes se apropriem dos conhecimentos, valores culturais e estéticos desenvolvidos historicamente em sua totalidade, para não haver a fragmentação do ensino, pois o ensino fragmentado faz parte do paradigma das pedagogias dominantes.

Essa pesquisa se mostra importante na medida que mostra que a prática de ensino das artes visuais, juntamente com outras ações políticas, econômicas, culturais, desportivas, pode colaborar com o processo de ressocialização do adolescente inserido em medida socioeducativa de internação através da educação estética, contribuindo com outras áreas de ensino para que o adolescente possa se apropriar das formas superiores de conhecimento e se aproprie dos mecanismos que faz funcionar o mundo.

Conforme Vigotski (2010), quando o sujeito entra em contato com uma forma de conhecimentos superiores, através da vivência, ele exerce atividade intelectual recriando-o e humanizando-se. A humanização faz com que o adolescente pense na coletividade, deixando de agir contra ela e passe em agir em prol dela, como parte dela. A prática docente das artes visuais poderá auxiliar na ressocialização dos adolescentes, junto a outras ações educativas, através da formação que leve o professor a conhecer e internalizar as pedagogias críticas a partir de todos os processos de educação estética e assimilação das teorias que ocorre na universidade. A internalização das pedagogias críticas conduz os professores a reconhecer os alunos como grupo, mas também como indivíduo, reconhecendo a realidade cultural de cada um, mas ao mesmo tempo trazendo a educação estética além do que eles conhecem.

Assim o professor terá probabilidade de auxiliar na construção de uma nova identidade para os adolescentes das unidades de internação através da educação estética. Como seres metamórficos, os alunos são impactados pelas experiências estéticas que lhes é proporcionada e se reconstruem e reconstruem o seu estar na sociedade.

Ainda há muito a ser compreendido sobre a prática de ensino das artes visuais no Sistema Socioeducativo que não pôde ser alcançado nesta pesquisa, pois na proporção que este trabalho se desenvolvia; novas teorias, práticas de ensino e produção artísticas foram desenvolvidas, acompanhando não só as mudanças de paradigmas do ensino das artes visuais, como também as transformações históricas e culturais dos sujeitos e de suas identidades, que na contemporaneidade adquiriu um caráter fragmentado, conforme Hall (2006). Por isso também a prática de ensino das artes visuais não mais se objetiva em teorias estáticas, mas acompanham a metamorfose dos sujeitos e suas relações dialéticas com o mundo, com as forças políticas, econômicas e sociais.

## **A ÉTICA NA PESQUISA**

A pesquisa foi submetida ao Comitê de ética em pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília -(CEP/CHS), conforme estabelecido pelas Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Foi apresentado ao Comitê de Ética o projeto de pesquisa, que foi aprovado em dezessete de julho de 2020, sob o Número do Parecer: 4.160.263. Foi apresentado aos participantes da pesquisa Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) conforme o que dispõe a resolução CNS 510/2016, e a participação procedeu de forma voluntária, sendo guardada a identidade dos mesmos. Quanto aos riscos inerentes as suas próprias imagens e a suas imagens profissionais, foi garantido o anonimato de cada participante de acordo com as questões éticas que envolvem uma pesquisa. Conforme os procedimentos necessários para pesquisa, foi solicitado junto a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a autorização para as entrevistas com os professores das unidades de internação, com parecer favorável em 7 de Janeiro de 2021 de acordos com Memorando Nº 05/2021 – EAPE e Aceite da Secretaria de Estado Justiça e Cidadania do Distrito Federal de acordo com o Ato Autorizativo 34049990 de 14 de janeiro de 2020, estando todos os documentos que dão legalidade a esta pesquisa disponibilizados para consulta nos anexos desta dissertação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, v. 3, n. 2, p. 301-319, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013>. Acesso em: 9 jan. 2021.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 40/33**, de 29 de Novembro de 1985. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores. Regras de Beijing Adotadas. Disponível em: <https://www.social.go.gov.br/files/institucional/Sinase-RegrasdeBeijing.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 45/112**, de 14 de dez. de 1990. Princípios Orientadores de RIAD Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/anexos/2018/04/principios-orientadores-de-riad.pdf>. Acesso em: 04 de fev. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BAGIO, Viviane; CASTANHO, Maria Eugênia; PEREIRA, Ana Lúcia. Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 41 (2), 2019. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i2.46570>. Acesso em: 01 jul. de 2020.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BISINOTO, Cynthia. **Docência na Socioeducação**: Universidade de Brasília, Campus Planaltina: Ed. Brasília, 2014.

BISINOTO, Cynthia. Docência na Socioeducação: Universidade de Brasília, Campus Planaltina: Ed. Brasília, 2014. In: BISINOTO, Cynthia. **Docência na socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada**, Brasília: FUP – UnB, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, a, p. 46-81. 1983.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de menores: dpl 5083, de 01/12/1926. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso em: 20/07/2020.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990.** Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências: Câmara dos deputados: Edições Câmara. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.663/2018.** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm). Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Violência contra a criança e ao adolescente:** proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Ministério da Saúde. Serviço de Assistência à Saúde do Adolescente, 1997. Disponível em: <https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/0220violencia.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521933](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521933). Acesso em: 20 maio de 2020.

BRASIL. **Lei Federal 12.594/2012.** Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 119/2006.** Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências: CONANDA 2006. Disponível em <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CIAMPA, Antonio; In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). Identidade. In: **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Pacto de San José de Costa Rica, Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, 1969. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CÓRDOVA, Rogério. **Instituição, educação e autonomia:** na obra de Cornélio Castoriadis. Brasília: Plano Editora, 2004.

COSTA, Antônio. **Pedagogia da presença**; da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

COSTA, A. C. G. **Parâmetros para formação do socioeducador**: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006

COSTA, A. C. G. **Aventura Pedagógica**: Caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Columbus Cultural Editora. São Paulo, 2008.

DA SILVA, Jeremias Rodrigues. **Narrativas docentes e suas representações acerca do Ensino Médio Integrado**. Brasília: UnB, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36032/1/2019\\_JeremiasRodriguesdaSilva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36032/1/2019_JeremiasRodriguesdaSilva.pdf). Acesso em: 07 nov. 2021.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DISTRITO FEDERAL. **I Plano decenal de atendimento socioeducativo do Distrito Federal**, 2016. Brasília, DF, Governo do Distrito Federal, [2016]. Disponível em: <https://www.crianca.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Plano-Decenal-de-Atendimento-Socioeducativo-do-DF.pdf>. Acesso em: 17 maio de 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento para ensino fundamental**. Brasília, DF, Governo do Distrito Federal, [2018]. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf). Acesso em: 21 jun. de 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento para ensino médio**. Brasília, DF, Governo do Distrito Federal, [2018]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jun. de 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 257, de 10 de outubro de 2013**. Dispõe sobre os critérios de recrutamento, seleção e avaliação em processo, de servidores da carreira Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para exercício na Escola dos Meninos e Meninas do Parque, na Escola do Parque da Cidade – PROEM, na Escola da Natureza, nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar [...]. Brasília, DF, Governo do Distrito Federal, [2013]. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/75214/se\\_prt\\_257\\_2013.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/75214/se_prt_257_2013.html). Acesso em: 28 dez. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer n ° 223/2014-CEDF**. Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal [...]. Brasília, DF, Governo do Distrito Federal, [2014]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF\\_2232014CEDFDiretrizesSocioeducacao.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_2232014CEDFDiretrizesSocioeducacao.pdf). Acesso em: 28 dez. 2021.

DUARTE. Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, Autores Associados, 2016

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ECO, Umberto. **Arte e beleza na estética medieval**. Tradução de Mario Sabino Filho. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ESCOLA Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente. A escola. Disponível em: [http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/index.php?option=com\\_content&view=category&id=53&Itemid=236](http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/index.php?option=com_content&view=category&id=53&Itemid=236). Acesso em: em 15 de jun. de 2021.

FARIA, Paula; DIAS Maria Sara; CAMARGO, Denise. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v71n3/12.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020

FERREIRA, Luciana. **Meninas da FEBEM uma análise de narrativas de ex-internas da FEBEM de Ouro Preto**. Ouro Preto: UFOP, 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11802>. Acesso em: 04 fev. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 32 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: sociologia e educação: um intertexto. Juiz de Fora: ADUFJF. Ática, 2006.

FILONOVA, G. N.; BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (orgs.). **Anton Makarenko**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4659>. Acesso em: 19 dez. 2020.

FOUCAULT, MICHEL. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Ed. Vozes, Petrópolis: 1987.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione (Série Pensamento e Ação no Magistério), 1991.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes. 1993.

GATTI, Bernadete A; ANDRÉ, Marli. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução. PUC, SP. 2013.

GERHARDT, Tatiana; DENISE, Silveira, (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br> Acesso em: 07 de set. de 2020.

GONZALEZ-REY, Fernando. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu; Guaracira, Lopes. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INNOVATIO LABORATÓRIO DE ARTES E TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO. História do Ensino da Arte no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o>. Acesso em: 14/09/2021.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática para liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf). Acesso em: 08 dez. 2020.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis Pedagógica**. Tradução de: Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.

KRUG, Etienne et al. Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2- São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2- São Paulo: Ed. Centauro, 2004a

LEONTIEV, A. N. (2004). “A imagem do mundo”. In: GOLDER, M. (org.) **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo, p.48 -64. São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2004b.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez, São Paulo. 1994.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília. Conceitos, teorias e tipologias de violências: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: Njaine, K.; Assis, S. G. & Constantino, P. (Orgs.). **Impactos da Violência sobre a Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.



NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?** São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001449915>. Acesso em: 20 out. 2020.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.** (31), 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>: Acesso em: 11 set. de 2021.

O CAMINHO da vida. Direção: Nikolai Ekk. Produtora: Mezhrabpomfilm. URSS, 1931.

OLIVEIRA, Marta. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/000854991>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski - fundamentos e práticas de ensino: Crítica às Pedagogias Dominantes**. 1ª ed. - Curitiba: Appris, 2020.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Arte educação para adolescentes em privação de liberdade, avaliação crítica de uma experiência**. Dissertação de mestrado. Universidade federal de Mato Grosso. Campo Grande- MT, 1999.

PIMENTEL, Lúcia; MAGALHÃES, Ana. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Porto Alegre. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83234>. Acesso em: 11 de jun. de 2020.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do LAV - Santa Maria**. Vol. 8, n. 2 p. 5-17. Maio-ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734819862>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PINTO, Lúcia. **Política para e pelo trabalho: proposta revolucionária ou nova forma de controle**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV> Acesso em: 20 de mar. de 2020.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Marcela; MENDONÇA Angela. Algumas reflexões acerca da Socioeducação. *Revista Igualdade nº 42 - Volume II Impresso no Núcleo de Comunicação Institucional, MPPR*. Março, p. 185-206, 2008. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-434.html>. Acesso em: 22 out. 2021.



REVISTA Trip. **O soldado da educação defende a tese de que toda criança é adotada por quem a educa.** Revista Trip. 2009 Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/antonio-carlos-gomes>. Acesso em: 05 abr. 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século XXI.** p. 63-90. São Paulo: Ed. L, 2008.

RIZZINI, Irene. **Institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafio do presente. Rizzini Irma & Irma Rizzini. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2004.

SAVIANI, DERMERVAL. **Escola e democracia:** teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol.5), 1999.

SCHOTTEN, Neuci. **A constituição da identidade de professores que atuam em cursos de licenciatura de exatas.** 2013. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Curitiba. Disponível em: <https://www.biblioteca.pucpr.br> Acesso em: 21 de jun. 2020.

SILVA, Alex; ZILLOTTO, Flávia; FEITOSA, Juliana (orgs). **Bases teórico-metodológicas da Socioeducação,** orgs. Cadernos de Socioeducação: Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br> Acesso em: 20 de jun. de 2020.

SPENGLER, Miriam Raquel Nilson. Backes. **A constituição da identidade profissional docente:** formação e saberes. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2009>. Acesso em: 05 ago. 2020.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **DICIONÁRIO PAULO FREIRE** – 2. ed. . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEMPOS Modernos: Charles Chaplin. EUA. 1936. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis>. Acesso em: 20 de set. 2020.

TOURAINÉ, A. **El sujeto.** Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires: Paidós, 2006.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação:** Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIGOTSKI Lev. **Obras Escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. (Originalmente publicado em 1927) Madrid: Visor. 1995.

VIGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia da arte.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed. 2003. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/11/vigotski-1-s-psicologia-pedagogica-1.pdf>. Acesso em: 11 jul. de 2021.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1997.

ZANETTI, Luiz Fernando. – A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1439-1458, Oct. /Dec. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623662543>. Acesso em 25 de set de 2020.

**APÊNDICE A**  
**INSTRUMENTO DE PESQUISA**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Duração das entrevistas :20 min.

**BLOCO 1-PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO**

- a) Professor:
- b) Idade:
- c) Tempo que exerce a docência? Há quanto tempo exerce a docência das artes visuais no sistema educacional do Distrito Federal? Há quanto tempo exerce a docência no Sistema Socioeducativo? Há quanto tempo exerce a docência neste Núcleo educacional?
- d) Escolaridade/ Formação complementar? Se sim, quais?
- e) Quanto tempo desde a sua formação inicial em artes visuais?

**BLOCO 2 - MOTIVAÇÕES, PONTOS POSITIVOS, DIFICULDADES.**

- a) Quais as motivações que o levaram a exercer a docências das artes visuais no sistema socioeducativo? No seu processo formativo teve alguma experiência de prática no Sistema Socioeducativo?
- b) O senhor (a) teve alguma capacitação antes de começar a exercer a docência das artes visuais nas Unidades de Internação do sistema Socioeducativo, se teve como eram essas capacitações?
- c) Na sua opinião, a sua prática de ensino das artes visuais pode auxiliar na ressocialização dos alunos que frequentam a escolas dessa Unidade de Internação Socioeducativa?
- d) Qual a sua percepção sobre os alunos das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo em geral. Na sua formação teve alguma disciplina que levasse em consideração a prática de ensino em unidades de internação?
- e) O Senhor (a) tem algum temor em exercer sua prática nas Unidades de Internação.

**BLOCO 2 -PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DAS DESENVOLVIDAS**

- a) Como o Senhor (a) planeja as suas atividades para o dia a dia da sala de aula nesta escola,
- b) Como organiza a questão dos materiais a serem usadas com os alunos, e que tipo de materiais podem ser usados? O que faz para substituir materiais que podem causar ferimentos?
- c) Quais as experiências em materiais em artes o Senhor (a) traz da formação?
- d) Como o Senhor (a) lida em casos de violência na sala de aula, teve alguma preparação na formação inicial ou continuada?

- e) Como o Senhor(a) se sente na presença dos agentes que acompanham os alunos na sala de aula, se sente constrangido, tenso, tranquilo, seguro?
- f) Quando os alunos são conduzidos para as aulas de artes visuais, os agentes fazem algum tipo de observação específica sobre esta disciplina artes?
- g) Quando planeja suas atividades leva em consideração as experiências visuais dos alunos, seu cotidiano e seus contextos sociais?
- h) Quais as teorias pedagógicas que direcionam a sua prática de ensino?

**APÊNDICE B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Arte sob medida: A prática de ensino das artes visuais na socioeducação”, de responsabilidade de Margareth Conceição Batista, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é de investigar as práticas dos professores em artes visuais aplicadas por professores atuantes em salas de aula das unidades de internação do sistema socioeducativo do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, interposições de questionário observações. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco caso a pesquisa envolva riscos efetivos, este aspecto deve ser explicitado.

Espera-se com esta pesquisa auxiliar a formação inicial dos professores de artes visuais que desejam atuar nas escolas do sistema socioeducativo, bem como cooperar no processo de formação continuada desses docentes. Além de poder contribuir com a finalidade ressocializadora dos adolescentes, que a escola objetiva alcançar, devolvendo à sociedade sujeitos capazes de serem protagonistas de seus destinos. Sujeitos criativos e autônomos, sem, contudo, transgredirem as leis.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61985834522 ou pelo e-mail [margaretunb@hotmail.com](mailto:margaretunb@hotmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de material impresso, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_\_ de 2021.

**APÊNDICE C**  
**TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO DE INFORMAÇÕES E CÓPIAS DE**  
**DOCUMENTOS PARA FINS DE PESQUISA**

*[Nome completo do/da pesquisador/a, portador/a do documento de identificação nº [número da carteira de identidade / órgão expedidor] e do CPF nº [número do CPF] domiciliado/a à/ao/na/no [endereço completo do/da pesquisador/a],*

DECLARA estar ciente:

- a) De que os documentos aos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pelo/a *[nome da instituição responsável pelos documentos]*;
- b) Da obrigatoriedade de, por ocasião da divulgação, se autorizada, das referidas reproduções, mencionar sempre que os respectivos documentos em suas versões originais pertencem ao acervo do/da *[nome da instituição responsável pelos documentos]*;
- c) De que as cópias dos documentos objetos deste termo não podem ser repassadas a terceiros;
- d) Das restrições a que se referem os art. 4º e 6º da Lei nº 8.159, de 08.01.1991 (Lei de Arquivos); da Lei nº 9.610, de 19.02.1998 (Lei de Direitos Autorais); dos art. 138 a 145 do Código Penal, que preveem os crimes de calúnia, difamação e injúria; bem como da proibição, decorrente do art. 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;
- e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos, terá inteira e exclusiva responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir da divulgação das informações contidas nos documentos bem como do uso das cópias fornecidas, eximindo, conseqüentemente, de qualquer responsabilidade, *[nome da instituição responsável pelos documentos]*;

DECLARA igualmente que as informações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por *[nome do/da pesquisador/a ou instituição responsável]* para fins de pesquisa no âmbito do projeto *[nome do projeto]* vinculado ao/à *[nome da instituição à qual o*

*projeto e/ou pesquisador/a responsável está vinculado/a. Exemplo: Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília].*

Brasília, de \_\_\_\_\_ 2021.

\_\_\_\_\_ ]

Assinatura do/da pesquisador/a

## ANEXO A

### ACEITE INSTITUCIONAL

14/01/2020

SEI/GDF - 34049990 - Ato Autorizativo



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA DO DISTRITO  
FEDERAL

Diretoria de Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes  
Gerência de Estudos Socioeducativos

#### ATO AUTORIZATIVO

Informo estar de acordo com a realização da pesquisa acerca do ensino e aprendizagem de artes visuais e o seu papel na ressignificação identitária cidadã do menor infrator, nas unidades de internação e internação provisória do Distrito Federal da aluna MARGARETH CONCEIÇÃO BATISTA, estudante de *mestrado* no Departamento de *Artes Visuais da* Universidade de Brasília, realizada sob orientação da *Profa. Dra. Rosana de Castro*, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de entrevistas com os docentes e especialistas e a investigação de documentos relativos a atuação e formação dos docente em Artes Visuais no sistema socioeducativo. A pesquisa terá a duração de 12 meses, com previsão de início em Junho/2020 e término em Junho/2021.

Eu, Beatriz Leão Yamada, gerente de estudos socioeducativos e responsável pela autorização de pesquisas no âmbito do Sistema Socioeducativo, da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ressalto que, após autorização pelo douto Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, a pesquisadora deverá encaminhar documento contendo da aprovação, bem como previsão de cronograma e documentos que contenham o aceite da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para emissão de nova autorização desta subsecretaria e comunicação das unidades.

Atenciosamente,

Beatriz L. Yamada  
Gerente de Estudos Socioeducativos



Documento assinado eletronicamente por **BEATRIZ LEÃO YAMADA - Matr.0238410-8, Gerente de Estudos Socioeducativos**, em 14/01/2020, às 17:42, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.