



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Carolina Zanelli Silva Fava

**Educação em Direitos Humanos contemplada nos Projetos
Político-Pedagógicos dos Centros de Internação da Fundação
CASA do Interior do Estado de São Paulo e suas Escolas
Vinculadoras**

São José do Rio Preto
2018

Carolina Zanelli Silva Fava

**Educação em Direitos Humanos contemplada nos Projetos
Político-Pedagógicos dos Centros de Internação da Fundação
CASA do Interior do Estado de São Paulo e suas Escolas
Vinculadoras**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós- Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Klein.

São José do Rio Preto
2018

Fava, Carolina Zanelli Silva.

Educação em direitos humanos contemplada nos projetos político-pedagógicos dos centros de internação da Fundação CASA do interior do Estado de São Paulo e suas escolas vinculadoras / Carolina Zanelli Silva Fava. -- São José do Rio Preto, 2018

233 f. : il. , grafs.

Orientador: Ana Maria Klein

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Direitos humanos na educação. 2. Organização judiciária juvenil. 3. Cidadania. 4. Educação – São Paulo (Estado) I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 37:342.7

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Carolina Zanelli Silva Fava

**Educação em Direitos Humanos contemplada nos Projetos Político-
Pedagógicos dos Centros de Internação da Fundação CASA do
Interior do Estado de São Paulo e suas Escolas Vinculadoras**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ana Maria Klein
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Ana Paula Polacchini de Oliveira
UNIFIPA – Catanduva

Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
10 de agosto de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre junto de mim em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, Christiane e Paulo Henrique, pela educação, formação e amor que sempre me deram e continuam me dando e me ensinando todos os dias.

À minha irmã Giovanna, com quem aprendo e valorizo a importância do amor em família, e entendo o verdadeiro significado de que o amor ultrapassa a distância.

Ao meu marido Alexandre, pelo apoio, incentivo e compreensão, ajudando-me a trilhar mais esta etapa da vida.

À minha amiga acadêmica Ana Paula Polacchini de Oliveira, pelo incentivo e parceria.

Ao meu colega profissional Luciano Castrequini Bufulin, pela parceria.

À minha orientadora Ana Maria Klein, pelo direcionamento, atenção e pelos ensinamentos durante a execução deste trabalho.

“O saber não nos torna melhores nem mais felizes, mas a educação pode nos ajudar a nos tornarmos pessoas melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

Edgar Morin

RESUMO

O estudo tem por objetivo verificar se conteúdos, valores, metodologia participativa, cidadania e práticas relativos à Educação em Direitos Humanos (EDH) estão presentes nos Projetos Político-Pedagógicos que orientam a Fundação CASA e as escolas vinculadoras, que respondem pela educação formal de adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime fechado no estado de São Paulo. A EDH tornou-se obrigatória no Brasil a partir de 2012, com a formulação de Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos pelo Conselho Nacional de Educação; antes disso, porém, o Estado brasileiro já havia se comprometido com este tipo de educação por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Programa Nacional de Direitos Humanos. No estado de São Paulo, a instituição responsável pelos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação é a Fundação CASA, e o direito à educação formal desses adolescentes é garantido por meio de escolas estaduais vinculadoras, que atuam dentro dos centros da Fundação. A abordagem do problema é qualitativa e os objetivos do estudo são exploratórios. Os procedimentos técnicos são pesquisa bibliográfica, com o intuito de definir conceitualmente os objetos centrais do estudo, e a análise documental. Toma-se como referência os documentos nacionais que trazem indicações e recomendações sobre como desenvolver a EDH em todas as redes e modalidades de ensino; por se tratarem de documentos oficiais do Estado Brasileiro, espera-se que suas orientações estejam presentes nos PPPs de educação básica do país e, ao mesmo tempo, as orientações oriundas da lei sobre sistema socioeducativo estejam presentes nas instituições que realizam esse processo, de acordo com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. O percurso metodológico deu-se por meio da realização de duas etapas sucessivas. A primeira consiste na elaboração de um instrumento de análise que consiste na síntese de orientações convergentes e recorrentes nos documentos que pudessem ser sintetizadas em critérios legítimos e coerentes com os documentos que embasam a EDH. A segunda foi a análise dos PPPs. Foram analisados três PPPs de escolas e dois PPPs da Fundação CASA. Os resultados indicam que os conteúdos, valores, metodologia participativa, cidadania e práticas relativos à EDH estão presentes nas escolas, cerca de 50% dos critérios estabelecidos pelo instrumento estão contemplados pelos documentos. Em relação aos PPP-CASA, observa-se que a dimensão que encontra maior correspondência entre os critérios estabelecidos e os documentos analisados são os valores. Quanto aos critérios relativos aos conteúdos da EDH, observa-se que cerca de 50% são contemplados. As metodologias participativas, a cidadania e as práticas de EDH são as dimensões menos presentes nos documentos analisados. No entanto, nota-se, também, que a referência direta aos Direitos Humanos e conteúdos que tratam especificamente desses direitos é pequena.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Fundação CASA. Projeto Político-Pedagógico. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This study aims at verifying if contents, values, participatory methodology, citizenship and practices related to Human Rights Education (HRE) are present in Political- Pedagogical Projects that guide CASA Foundation and linking schools that respond for the formal education of adolescents who they comply with a socio-educational measure in a closed regime in the State of São Paulo. EDH became mandatory in Brazil in 2012 with formulation of National Guidelines for Education in Human Rights by the National Education Council, before that, however, the Brazilian State had already committed to this type of education through the Plan National Human Rights Education and the National Human Rights Program. In the state of São Paulo, the institution responsible for the adolescents that comply with socio-educational measures of hospitalization is CASA Foundation and the right to formal education of these adolescents is guaranteed through state schools that work within the Foundation's centers. The approach to the problem is qualitative and the objectives of the study are exploratory. Technical procedures are bibliographic research with the purpose of defining conceptually the central objects of study and documentary analysis. It is taken as a reference the national documents that provide indications and recommendations on how to develop HRE in all networks and teaching modalities, because they are official documents of the Brazilian State, it is expected that their orientations will be present in basic education PPPs of the country and at the same time the guidelines from the law on socio-educational system are present in the institutions that carry out this process, according to the System of Guarantee of Rights of the Child and the Adolescent. The methodological course was accomplished through two successive stages. Firstly, the elaboration of an analysis instrument consisting of the synthesis of convergent and recurrent orientations in documents that could be synthesized in criteria that are legitimate and consistent with the documents that support the HRE. The second step was the analysis of PPPs. Three PPPs from schools and two PPPs from CASA Foundation were analyzed. Results indicate that content, values, participatory methodology, citizenship and practices related to HRE are present in schools, about 50% of the criteria established by the instrument are covered by the documents. About PPP-CASA, it is observed that the dimension that finds the highest correspondence between established criteria and analyzed documents are values. Regarding the contents of EDH, it is observed that around 50% are contemplated. Participatory methodologies, citizenship and HRE practices are the least present dimensions in the documents analyzed. However, it is also noted that direct reference to Human Rights and contents that specifically deal with these rights is small.

Keywords: Human Rights Education. CASA Foundation. Political-Pedagogical Project. Human rights.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desafios relacionados à implementação da EDH.....	43
Quadro 2 – Distinção entre a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral	73
Quadro 3 – Evolução do Direito Brasileiro quanto às crianças e aos adolescentes	75
Quadro 4 – Classificação do tratamento da delinquência juvenil em três momentos jurídicos distintos.....	89
Quadro 5 – Competência da União, estados e municípios em relação à aplicação do SINASE	110
Quadro 6 – Centros de internação da Fundação CASA.....	130
Quadro 7 – Características de distinção entre Febem e a Fundação CASA.....	131
Quadro 8 – Divisões Regionais e quantidades de centros de internação e de internação provisória.....	135
Quadro 9 – Gestão Compartilhada da Fundação CASA	136
Quadro 10 – Adolescentes em privação de liberdade e restrição de liberdade (Evolução por Triênio – Brasil – 1996 a 2014)	138
Quadro 11 – Comparativo entre Brasil e São Paulo nos anos de 2014 e 2016.....	138
Quadro 12 – Comparativo entre atos infracionais – Brasil e São Paulo	143
Quadro 13 – Número de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no estado de SP em 2017	145
Quadro 14 – Relação entre âmbitos e dimensões da EDH	157
Quadro 15 – Análise dos PPP-Escola	167
Quadro 16 – Análise dos PPP-CASA.....	180
Quadro 17 – Porcentagem dos critérios contemplados em cada âmbito.....	196
Quadro 18 – Âmbitos e critérios mencionados e não mencionados por todos os PPPs, tanto os PPP-Escola como os PPP-CASA.....	199

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Porcentagem dos critérios contemplados em casa âmbito	197
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAI – Centro de Atendimento Inicial

CAIP – Centro de Atendimento Inicial e Internação Provisória

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Casulo – Centro de Desenvolvimento e Integração Social da Criança e do Adolescente

CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência

CEDHC – Centro Dom Helder Câmara

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Continuada

CESE – Coordenadoria de Estabelecimentos Sociais do Estado

CF – Constituição Federal

CI – Centro de Internação

CIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos

CIP – Centro de Internação Provisória

CJP-SP – Comissão Justiça e Paz de São Paulo

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional da Justiça.

Comenor – Associação Companheiros do Menor de Bragança Paulista

Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DE – Diretorias de Ensino

DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH – Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENS – Escola Nacional da Socioeducação

FEAS – Fundo Estadual de Assistência Social
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
LEP – Lei de Execução Penal
LOA – Lei Orçamentária Anual
MEC – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação
MSEs – Medidas Socioeducativas
NAI – Núcleo de Atendimento Integrado
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONGs – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Projeto Educação e Cidadania
PEC – Projeto Educação e Cidadania
PEDH-SP – Programa Estadual de Direitos Humanos do Estado de São Paulo
PIA – Plano Individual de Atendimento
PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PIL – Projeto de Intervenção Local
PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPA – Plano Plurianual
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Prouni – Programa Universidade para Todos
PRTE – Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar
PRTE – Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RS – Representações Sociais
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SE – Secretaria da Educação do Estado
SEADS – Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Serpaj – Serviço Paz e Justiça
SGD – Sistema de Garantia de Direitos
SIG CASA – Sistema de Informação de Gestão CASA
Simova – Sistema de Movimentação de Adolescentes
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SiSU – Sistema de Seleção Unificado
SNPDCA – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
SNPDCA – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente
SUAS – Sistema Único da Assistência Social
UAISAS – Unidades de Atenção Integral à Saúde do Adolescente e do Servidor CASA
Udam – União de Amigos do Menor
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo
VIJ – Varas de Infância e Juventude

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	26
1.1 Direitos Humanos.....	27
1.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)	33
1.2 Definições de Educação em Direitos Humanos	34
1.3 Histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil	39
1.4 Objetivos e Princípios da EDH	44
1.5 As dimensões da EDH e sua natureza interdisciplinar e transversal	50
1.6 Documentos orientadores da EDH no Brasil	56
1.6.1 Conferência de Viena.....	56
1.6.2 Programa Mundial de EDH	58
1.6.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	59
1.6.4 Programa Nacional de Direitos Humanos 3	60
1.6.5 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	62
1.7 Refletindo sobre a EDH.....	63
2 DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVE EM CONTEXTOS DE CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM CENTROS DE INTERNAÇÃO	65
2.1. Evolução Histórica do direito da criança e do adolescente	65
2.1.1 O Direito Brasileiro quanto às crianças e aos adolescentes.....	67
2.2 O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente	77
2.3 O direito à educação	81
2.4 Adolescentes que cumprem medida socioeducativa.....	87
2.5 Medida socioeducativa de internação	94
2.6 Leis e documentos que tratam do direito à educação dos adolescentes com restrição de liberdade.....	97
2.6.1 Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (ONU, 1985)	98
2.6.2 Constituição Federal de 1988 (CF/88)	98
2.6.3 Diretrizes de Riad – Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (ONU, 1988)	99
2.6.4 Convenção Internacional sobre os direitos da criança (ONU, 1989)	101

2.6.5	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	101
2.6.6	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).....	103
2.7	Direito à Educação em contextos de cumprimento de medida socioeducativa de internação	105
2.8	Algumas reflexões sobre o direito à educação de adolescentes em contextos de cumprimento de medida socioeducativa de internação.....	111
3	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP	114
3.1	Definição de Projetos Político-Pedagógicos – PPP-Escola.....	115
3.2	Princípios norteadores dos PPPs.....	119
3.3	Algumas pesquisas sobre a implementação da EDH nas escolas.....	120
3.4	Plano Político-Pedagógico dos centros da Fundação CASA	122
4	ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS DE CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIEDUCATIVAS.....	124
4.1	Histórico das políticas voltadas para crianças e adolescentes no estado de São Paulo quanto ao cumprimento de medida socioeducativa	124
4.2	Fundação CASA	127
4.2.1	Superintendência Pedagógica da Fundação CASA	129
4.2.2	Estrutura e Funcionamento da Fundação CASA.....	130
4.2.3	Centros de Atendimento da Fundação CASA	133
4.2.4	Dados sobre adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Brasil e especificamente no estado de São Paulo	137
4.2.5	Processos Educativos da Fundação CASA pós-internação.....	147
4.2.6	Alguns estudos sobre a Fundação CASA	149
5	MÉTODO.....	152
5.1	Problema e objetivos.....	152
5.2	Percurso metodológico	153
5.2.1	Pesquisa Bibliográfica.....	154
5.2.2	Pesquisa Documental	155
5.3	Instrumento de análise dos PPPs – Matriz de análise	157
5.4	Processo de obtenção dos documentos: PPP-CASA e PPP-Escola	159
5.4.1	PPP-CASA.....	160
5.4.2	PPP-Escola.....	161
6	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	162
6.1	Análise dos PPP- Escolas.....	162

6.1.1 PPP-Escola 1 – Caracterização da escola e do documento analisado	162
6.1.2 PPP-Escola 2 – Caracterização da escola e do documento analisado	163
6.1.3 PPP-Escola 3 – Caracterização da escola e do documento analisado	166
6.1.4 Análise dos PPP-Escola.....	167
6.2 Análise dos PPP-CASA dos centros de internação da Fundação CASA	179
6.2.1 PPP-CASA 1 – Caracterização do centro de internação e do documento analisado	179
6.2.2 PPP-CASA 2 – Caracterização do centro de internação e do documento analisado	180
6.2.3 Análise dos PPP-CASA.....	181
7 RESULTADOS ANALISADOS	192
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS.....	209
ANEXOS	224

APRESENTAÇÃO

O interesse em pesquisar na área da Educação em Direitos Humanos (EDH) com o foco nos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação foi movido pelo anelo de verificar se a Educação em Direitos Humanos se encontra presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas vinculadoras (PPP-Escola) e dos Planos Político-Pedagógico dos centros da Fundação CASA (PPP-CASA). Para tanto, foi realizada a análise de Projetos Político-Pedagógicos de escolas estaduais vinculadoras e também por meio de análise documental dos Planos Político- Pedagógicos dos centros da Fundação, durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação.

Outra razão considerável para a escolha do tema foi o exercício profissional desta pesquisadora, uma vez que se depara com inúmeros casos de violação de direitos. O interesse pela EDH nasceu a partir da vontade de trabalhar com caminhos voltados para a prevenção da violação de direitos. Em relação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, entendemos que esse grupo é especialmente vulnerável e este seja um campo profícuo para estudos relacionados aos Direitos Humanos (DH) e a possibilidade de construir junto a esses adolescentes um novo olhar para a sociedade mediante o conhecimento, o respeito e a promoção dos DH no ambiente educacional.

Muitos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação vivem uma trajetória de vida com um hiato em seus estudos escolares. Reconhecendo que a educação é um direito do ser humano imprescindível ao seu desenvolvimento pleno, o fato de ter cometido um ato infracional não pode ferir os princípios relacionados aos direitos humanos e em especial os direitos de adolescentes.

Entendendo que a educação é um direito humano essencial à garantia de todos os outros direitos, entendendo que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas com restrição de liberdade têm direito à educação e retomando o objetivo primordial do SINASE, que é uma ação educativa sustentada pelos princípios dos direitos humanos, promovendo o desenvolvimento integral e digno do ser humano nessa etapa da vida, problematizamos a educação em direitos humanos enquanto

princípio norteador e enquanto conhecimento específico presente nos PPP das escolas vinculadoras à Fundação Casa (PPP-Escola) e os PPP da própria Fundação CASA (PPP-CASA). Vale ressaltar que, a Fundação CASA é a instituição responsável pelo cumprimento de medidas socioeducativas no estado de São Paulo e o processo educativo formal que ocorre nos centros é feito por meio de escolas vinculadoras que integram a rede estadual de ensino.

A EDH configura-se como um modo de vida no qual conhecimentos, valores e práticas relacionadas à promoção e reivindicação de direitos se manifestam nas relações interpessoais, nos objetivos e nos conteúdos de ensino, no ambiente educacional. Nosso objetivo é apurar se essa multidimensionalidade da EDH está expressa nos documentos que são destinados ao planejamento das ações educativas em uma escola ou estabelecimento de ensino, os PPPs.

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH)¹ é um compromisso internacional assumido pelo Brasil e que está presente no Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948) e também em seu artigo 26. Na declaração da ONU, ressalta-se a importância da educação como um direito de todo ser humano. Além disso, é um meio para que os demais direitos sejam conhecidos e reivindicados pelas pessoas. No Brasil, o compromisso do Estado com esse tipo de educação foi formalizado com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (BRASIL, 2006a). Esse plano inspirou-se em documentos internacionais como a DUDH e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (UNESCO, 2006). O passo decisivo em relação à concretização da EDH como uma política de Estado concretizou-se com o lançamento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

Os documentos mencionados apresentam princípios, valores e práticas que devem orientar uma Educação em Direitos Humanos. Esse tipo de educação deve ser garantido a todos os seres humanos por meio de leis e políticas públicas que concretizem os compromissos assumidos pelo Brasil ao ser signatário da DUDH e dos demais pactos e tratados² que a seguiram. O país assumiu um compromisso, perante a comunidade nacional (Constituição Federal/88, artigo 3º) e internacional, de promover uma efetiva EDH (BRASIL, 2006a).

A EDH visa a promover a cultura dos direitos humanos e a formação da cidadania ativa, fortalecendo o estado democrático de direito, para a concretização dos direitos garantidos pela Carta Magna (CF/88), inclusive quanto à reivindicação e à

¹ Neste trabalho, a expressão “Educação em Direitos Humanos” será representada pela sigla EDH, como também foi utilizada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Resolução CNE /CP nº 1/ 2012, em seu artigo 1º.

² O termo “tratado” significa diz respeito a acordo formal realizado entre sujeitos de Direito Internacional Público, com efeitos jurídicos internacionais (BARROS, 2008). No trabalho os tratados internacionais possuem ênfase no Direito Internacional dos Direitos Humanos após à Segunda Guerra Mundial. Vale ressaltar que, a ratificação de tratados internacionais permite “o fortalecimento do processo democrático, através da ampliação e do reforço do universo de direitos por ele assegurado”. Os tratados internacionais ratificados pelo Brasil se aprovados em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas à Constituição Federal; já os tratados internacionais aprovados sem o quórum de três quintos, serão recepcionados como lei federal, segundo o artigo 5º, §3º, da Constituição Federal/ 1988 (PIOVESAN, 2008, p. 7).

reclamação de seus direitos violados (MONTEIRO, 2012). O grande papel e desafio da EDH, segundo a autora é:

Promover uma Educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade, de fato, democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade (MONTEIRO, 2012, p. 12).

Todas as pessoas compreendem o conjunto de todos os cidadãos, dentre os quais se incluem adolescentes que cumprem medida socioeducativa³. O adolescente⁴ que comete ato infracional pratica uma conduta tipificada como crime ou contravenção penal (art. 103, ECA), e, como consequência disso, pode receber diferentes sanções, ou seja, as medidas socioeducativas previstas pelo artigo 112, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Tais medidas têm a finalidade educativa, restringindo apenas o direito de ir, vir e permanecer. Os demais direitos desses adolescentes são, em tese, invioláveis, intransferíveis e irrevogáveis, tendo em vista a pretensão do ECA de garantir o desenvolvimento integral do adolescente, conforme os artigos 1º e 3º.

As medidas socioeducativas previstas no ECA para os adolescentes que cometem ato infracional são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional (art. 112, ECA), e qualquer uma das previstas no art. 101, incisos I a VI do ECA, que são: encaminhamento aos responsáveis, orientação, matrícula e frequência a estabelecimento de ensino fundamental, inclusão em programas e serviços comunitários à proteção a família,

³ O termo utilizado no trabalho “adolescentes que cumprem medida socioeducativa” foi escolhido pois a pesquisadora não concorda com os termos utilizados na época do Código de Menores, sendo que o termo utilizado é mais humanizado, visando não inferiorizar os adolescentes, os quais são sujeitos de direitos, que abrangem a idade entre 12 anos completos até 21 anos incompletos.

⁴ O termo “adolescente” foi utilizado neste trabalho de forma ampla, pois abrange pessoas entre 12 anos completos e 21 anos incompletos, haja vista que é nessas idades que pode cumprir medida socioeducativa, segundo o ECA. O termo adolescente utilizado no ECA corresponde a pessoas entre 12 e 18 anos de idade (art. 2º, ECA), porém o próprio Estatuto dispõe que abrange excepcionalmente as pessoas entre 18 e 21 anos de idade (art. 2º, parágrafo único, ECA). No presente trabalho, não utilizamos o termo “jovens”, pois, segundo o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013b), abrange apenas as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (art. 1º, § 1º, Estatuto da Juventude), não abrangendo, assim, todos as pessoas que cumprem medida socioeducativa.

requisição a tratamento médico e psicológico e inclusão em programas para orientação e tratamento a alcoólatras.

Assim, o magistrado da Vara da Infância e Juventude analisa o caso concreto referente ao ato infracional praticado pelo adolescente, e se este for cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou reiteração de outras práticas graves e também por não cumprimento reiterado e injustificado de medida anterior imposta, o juiz poderá determinar a medida socioeducativa de internação, pois preencheu os requisitos autorizadores da internação, de acordo com o artigo 122 do ECA (JUNQUEIRA, 2014).

Conforme o Estatuto, ao praticar um ato infracional, o adolescente é sujeito a medidas socioeducativas, sendo que o ECA considera o adolescente como inimputável, ou seja, ao adolescente entre 12 anos completos e 17 anos incompletos serão aplicados os ditames do ECA e não do Código Penal (BRASIL, 1940) e nem mesmo à Lei das Contravenções Penais (BRASIL, 1941), sendo que a medida poderá ser cumprida até os 21 anos de idade do infrator (art. 2º, parágrafo único e 121, §5º, ECA).

Além do ECA, o direito à educação dos adolescentes em conflito também está previsto pela Resolução Conanda nº 119 (BRASIL, 2006c). Esses dois documentos legais deram sustentação para a formulação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei Federal 12.594 (BRASIL, 2012c). Dentre os objetivos do SINASE, destaca-se o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos enquanto promove alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados em bases éticas e pedagógicas, atribuindo aos estados a responsabilidade de “formular, instituir, coordenar e manter Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União” (artigo 4º inciso I, BRASIL, 2012d).

No estado de São Paulo, a instituição para cumprimento de medida socioeducativa de internação e semiliberdade é a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA). A internação é uma medida aplicada em casos excepcionais, pois é a atitude mais extrema, haja vista a privação de sua liberdade. Vale ressaltar que “a medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração”, de acordo com o artigo 112, §1º do ECA (BRASIL, 1990).

A Fundação CASA atende adolescentes e jovens de 12 anos completos a 21 anos incompletos, em todo o estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade do adolescente. De acordo com o site da Fundação, para os jovens que precisam ficar privados de liberdade, em 2005, a Fundação CASA iniciou a descentralização do atendimento e implantou 72 centros socioeducativos menores em todo o ESTADO, principalmente no interior e no litoral. Do total, 61 tem capacidade para atender até 56 adolescentes (64 na capacidade estendida), sendo parte deles geridos em parceria com organizações da sociedade civil dos municípios onde foram implantados (SÃO PAULO, 2015).

A privação da liberdade não pode violar outros direitos, como a educação, um dos direitos fundamentais, incluindo a Educação em Direitos Humanos, haja vista que o Estado visa ao pleno desenvolvimento do adolescente e do jovem, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o artigo 53 do ECA (BRASIL, 1990). O adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação na unidade da Fundação CASA possui apenas restrição de liberdade, sendo que os demais direitos fundamentais devem ser garantidos, como é o caso do direito à educação (ANTÃO, 2013). Este deve ser garantido através das escolas vinculadoras dos centros da Fundação Casa e de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

O processo educativo formal que ocorre na Fundação CASA é feito por meio de escolas vinculadoras. Estas, por sua vez, são escolas da rede estadual de ensino que já possuem seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP-Escola)⁵, no entanto, elas incluem uma parte específica, que trata do trabalho realizado no âmbito dessa instituição.

Os PPP-Escola definem a identidade da escola e direcionam o aprendizado, estabelecendo as metas e suas práticas de alcance (LOPES, 2010), pois são pensados

⁵ No presente trabalho utiliza-se a sigla “PPP-Escola” para significar Projeto Político-Pedagógico das escolas vinculadoras à Fundação CASA.

no momento presente visando ao futuro. Há metas a serem alcançadas e pontos que se desejam modificar. Assim, os PPP-Escola implicam escolhas de conteúdo, metodologias, enfim, posicionamentos que se refletem na concepção do cidadão que se quer formar, como também tratam de atividades que serão desenvolvidas com fins educacionais, por meio de processos pedagógicos, mediante ensinamentos do cotidiano dos alunos e daquela comunidade (KLEIN, 2011).

Os PPP-Escola devem ser formulados por meio de processos participativos que envolvem representantes de todos os segmentos integrantes da comunidade escolar: professores, estudantes, pais e responsáveis. Assim, tais documentos têm por objetivo orientar todas as práticas na escola, desde os conteúdos curriculares e suas metodologias participativas, como também os princípios e os valores que regem as relações interpessoais visando à consciência cidadã.

A inserção da EDH nos PPP-Escola está prevista em documentos norteadores desse tipo de educação, tais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

No âmbito da unidade, cada centro socioeducativo da Fundação CASA elabora e desenvolve suas atividades amparado pelos respectivos Planos Político-Pedagógicos (PPP-CASA)⁶. Anualmente, cada um dos centros socioeducativos da instituição faz a revisão do documento a partir de um diagnóstico da realidade do centro, com a participação dos funcionários, tendo por finalidade determinar o modelo de atenção e o referencial teórico de trabalho (SÃO PAULO, 2015).

Diante do exposto, o presente trabalho propõe-se a investigar se a Educação em Direitos Humanos se encontra presente nos PPP-Escola das escolas vinculadoras e nos PPP-CASA dos centros da Fundação CASA. Nesse sentido, nossa pesquisa procurou responder ao seguinte problema: “A Educação em Direitos Humanos está presente nos PPP-Escolas das escolas vinculadoras e nos PPP-CASA dos centros da Fundação CASA?”

⁶ No presente trabalho utiliza-se a sigla “PPP-CASA” para significar Plano Político-Pedagógico das unidades da Fundação CASA, diferenciando-o, assim, do PPP-Escola.

Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, e os objetivos são exploratórios, ou seja, faz o levantamento de informações quanto ao tema, mapeando condições do objeto estudado (SEVERINO, 2007).

Este estudo tem como objetivo geral identificar conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania⁷ e práticas convergentes com a EDH presentes nos PPP-Escolas e nos PPP-CASA dos centros da Fundação CASA.

Concomitantemente, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Levantar conhecimentos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas da EDH presentes nos seguintes documentos: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH); Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH);
- Identificar conhecimentos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas convergentes com a EDH presentes nas seguintes leis: ECA e SINASE;
- Verificar se nos PPP- Escola e PPP-CASA há conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas convergentes com a EDH;
- Analisar quais âmbitos da EDH estão mais ou menos presentes nos documentos analisados.

Os dois objetivos específicos iniciais correspondem a necessidades metodológicas, ou seja, a análise dos PPPs pressupõe critérios e estes, por sua vez, foram buscados em literatura e documentos e leis relacionados à EDH e às medidas socioeducativas. Os dois objetivos finais referem-se à análise dos PPPs e às reflexões a partir dos dados obtidos.

Para atender aos objetivos propostos, o trabalho foi desenvolvido em duas etapas sucessivas. A primeira consulta legislações sobre medidas de internação de

⁷ O presente trabalho entende a “cidadania” como “a concretização dos direitos assegurados, o exercício para a garantia de novos direitos, reivindicação e reclamação de direitos violados” (MONTEIRO, 2012, p. 11).

adolescentes que cumprem medida socioeducativa, bem como documentos referencias para a EDH, ou seja, referem-se aos objetivos específicos 1 e 2. Visa-se a identificar conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas relacionados a este tipo de educação, não apenas enquanto conteúdo de ensino, mas também como processo de garantia de direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Essa etapa inicial teve por objetivo construir um instrumento no qual constassem ações e orientações relativas a EDH a fim de servirem de parâmetros para a análise do PPP-Escola e do PPP-CASA dos centros da Fundação CASA. Denominamos esse instrumento matriz de análise.

Em relação às fontes empregadas, a pesquisa caracteriza-se por ser bibliográfica e documental. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada mediante artigos disponíveis em base de dados voltadas à periódicos científicos e por meio de livros que abordam as temáticas de Educação em Direitos Humanos, PPP-Escola e educação em contexto de cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Quanto aos livros selecionados, optamos por autores contemporâneos brasileiros e latino-americanos, pois abordamos uma modalidade de educação relativamente recente e problematizamos uma questão igualmente recente. Quanto à opção por autores brasileiros e latino-americanos, entendemos que os Direitos Humanos se inserem em contextos sócio-político-históricos específicos, assim sendo, julgamos como pertinente considerar análises de autores que refletem a partir do contexto no qual nosso problema se insere. Cabe destacar que países latino-americanos tiveram processos de conquista e cerceamento de direitos semelhantes aos brasileiros.

O levantamento de artigos do presente trabalho utiliza a base de dados da Biblioteca Virtual da Universidade Estadual Paulista (UNESP), os bancos de teses da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC); o Scientific Electronic Library Online (SciELO); os sites do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e do Ministério da Educação; e o mecanismo de buscas do Google Acadêmico.

A pesquisa documental diz respeito a documentos em sentido amplo, ou seja, até mesmo documentos não impressos, não havendo tratamento analítico, por ser ainda uma matéria-prima; trata-se, portanto, de fontes primárias de dados.

Segundo Severino (2007, p. 134):

Denomina-se *heurística* a ciência, técnica e arte de localização e levantamento de documentos. É construída de uma série de procedimentos para a busca metódica e sistemática dos documentos que possam interessar ao tema que se pesquisa.

Os documentos que selecionamos são planos e programas voltados à Educação em Direitos Humanos e leis e documentos que tratam da educação de adolescente que cumprem medida socioeducativa.

Foram consultados os seguintes documentos-referência relacionados à EDH: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (UNESCO, 2006) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006a); Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) (BRASIL, 2009); e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

Quanto à legislação vigente e seus ordenamentos relacionados aos direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, consultaram-se: Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Lei Federal 12.594/2012 (SINASE) (BRASIL, 2012c); Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) (BRASIL, 2006c). Tais documentos fazem referência aos direitos dos adolescentes perante a sociedade brasileira.

A segunda etapa corresponde aos objetivos específicos 3 e 4 e constitui-se pela análise dos PPP-Escola e PPP- CASA. Trata-se de uma análise documental realizada a partir da matriz formulada.

A organização desta dissertação segue a lógica do desenvolvimento do trabalho. Assim sendo, os capítulos iniciais dedicam-se aos conceitos centrais do trabalho: direitos humanos, educação em direitos humanos, medidas socioeducativas.

O Capítulo 1 apresenta a Educação em Direitos Humanos por meio da conquista histórica dos Direitos Humanos, pelas definições, histórico, objetivos, princípios e documentos que orientam o desenvolvimento da EDH.

O Capítulo 2 apresenta o direito à educação, focando os contextos de cumprimento de medida socioeducativa de internação. Busca-se retomar a evolução legislativa em relação aos direitos de crianças e adolescentes utilizando o Estatuto da Criança e do Adolescente como marco para a compreensão dos sujeitos desta faixa etária como sujeitos de direitos. Em seguida, a discussão centra-se nas medidas socioeducativas com internação.

O Capítulo 3 dedica-se aos Projetos Políticos Pedagógicos, conceituando esse tipo de documento e apresentando as bases gerais do PPP da Fundação CASA.

O Capítulo 4 dedica-se a caracterizar a proposta e explicitar o funcionamento da Fundação CASA de São Paulo, contribuindo, assim, para a compreensão da aplicação de medidas socioeducativas.

O Capítulo 5 apresenta o método utilizado para o desenvolvimento do trabalho, trazendo seus objetivos e seus problemas, delineando a metodologia empregada e explicando a composição da matriz de análise proposta.

No Capítulo 6 é apresentada a análise do PPP-Escola e do PPP-CASA. Ao todo, foram obtidos cinco documentos, que foram analisados individualmente.

A parte final do trabalho apresenta as considerações sobre as possíveis contribuições deste trabalho ao desenvolvimento da EDH, sobretudo em contextos de adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é compreendida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, direcionadas à criação de uma cultura universal de direitos humanos.

A EDH pode ser definida como um processo multidimensional que articula cinco dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006a, p. 25).

A EDH é um dos instrumentos mais importantes para a prevenção às violações de direitos, pois “educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos” (TAVARES, 2006, p. 487), ou seja, os direitos humanos, em uma educação integral, não proporcionam somente conhecimentos sobre seus princípios, mas também transmite a sua promoção, defesa e aplicação na vida diária, criando atitudes e comportamento necessários para que os Direitos Humanos sejam respeitados (BRASIL, 2006, p. 1).

A partir dessas concepções, podemos afirmar que esse tipo de educação não pode prescindir do conhecimento acerca dos Direitos Humanos (DH), sua história, seus princípios, a fim de construirmos uma cultura baseada no respeito e na promoção dos mesmos.

Pelo exposto, optamos por iniciar o trabalho pela apresentação do contexto histórico e de princípios relacionados aos DH, entendendo que esses conhecimentos são o fundamento da EDH.

1.1 Direitos Humanos

O conceito de direitos humanos não é marcado pela regularidade de definições, haja vista que há diversas nomenclaturas associadas a estes: direitos do homem, direitos da pessoa humana, direitos individuais, direitos subjetivos, direitos fundamentais, direitos naturais, direitos inatos, direitos constitucionais, direitos positivados (HERRENDORF; CAMPOS, 1991, p. 129).

Dallari (2004, p. 29) entende que a expressão “direitos humanos” é a expressão abreviada de “direitos fundamentais da pessoa humana”. Segundo o autor, “esses direitos são considerados fundamentais, porque, sem eles, a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”.

A nomenclatura DH surgiu com a filosofia da Escola do Direito Natural, pois os juristas entenderam que havia excessivas desigualdades. Porém, só em 1776 que surgiu a literatura jurídica denominada as Declarações dos Direitos Humanos, nos Estados Unidos (VILLEY, 2007, p. 3).

Os direitos humanos são fruto de uma disputa no âmbito da cultura e da política, marcada por lutas e reivindicações, sobretudo a partir das revoluções burguesas que tiveram início no século XVII. A idealização de uma nova sociedade, acrescida com os pressupostos da democracia contemporânea: liberdade, igualdade e fraternidade, denominado “universalismo da tríade”, foi guia para os movimentos sociais e políticos (VIOLA; PIRES, 2016, p. 277). Os ideais norteadores emergiram com a proclamação de declarações de direitos no mundo, como a Declaração Americana da Virgínia (1776)⁸ e a Declaração Francesa (1789)⁹, trazendo uma nova concepção de condição da pessoa humana (TELES, 2012, p. 160).

A Revolução Francesa (1789-1799) foi de suma importância para a reflexão sobre os direitos humanos, porém garantia o direito apenas a uma minoria dos cidadãos. A valorização dos princípios da liberdade, igualdade e propriedade aparecem

⁸ EUA. Declaração Americana da Virgínia. Williamsburg: 12 de junho de 1776.

⁹ FRANÇA. Declaração Francesa. Declaração de direitos do homem e do cidadão. Assembleia Nacional, França: 26 de agosto de 1789.

como essenciais do cidadão nas Declarações de Direitos e Deveres do Homem¹⁰, tanto a americana quanto a francesa, porém o lema “igualdade, liberdade e fraternidade” não foi garantido integralmente, por estarem no processo da Revolução Francesa (TELES, 2012, p. 160-161).

Comumente, a conquista histórica dos DH é apresentada em três gerações ou dimensões, a partir do século XVIII, sendo que a primeira geração é conhecida como Liberdade, a segunda como Igualdade, e a terceira como Fraternidade. Muitos autores fazem uso dessa organização, pois se baseiam nas principais lutas da época. Há, ainda, autores que criticam as dimensões ou gerações, considerando que os direitos fundamentais como um todo são indivisíveis e irrevogáveis (FLORES; FERREIRA; MELO, 2014).

Segundo Tosi (2005, p. 43):

A questão dos direitos humanos, entendida em toda a sua complexidade aponta para um espaço de u-topia, (ou melhor de eu-topia, de bom-lugar) e funciona como uma ideia ou ideal regulador, como diria Kant, um horizonte que nunca poderá ser alcançado porque está sempre mais além, mas sem o qual não saberíamos nem sequer para onde ir.

No século XIX, houve os movimentos de mulheres, nos quais a luta principal era a do voto; na época, somente os homens conseguiam exercer plenamente sua cidadania (NYE, 1995). No século XX, houve diversos movimentos sociais que propunham que os DH saíssem do plano formal e fossem para o cotidiano. Essa ideia foi ampliada com as revoluções, trazendo os direitos de igualdade econômica, social e cultural.

A Constituição do México (1917) também trouxe reformas sociais, objetivando uma sociedade igualitária, sendo a primeira constituição a contemplar a reforma agrária na América Latina (TELES, 2012). No mesmo ano, houve a Declaração de Direitos para o Povo Trabalhador e Explorado (1918), sendo resultante da Revolução Soviética (1917), a qual trouxe o direito ao trabalho a todos, socialização da terra e controle dos meios de produção e dos transportes pelos trabalhadores (BRABO; REIS, 2012).

A Primeira República Alemã de Weimar (1919) foi inspirada na Constituição do México, sendo um marco para os DH, haja vista que foi a primeira constituição a

¹⁰ EUA. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em abril de 1948.

garantir a igualdade de gêneros na sociedade conjugal, equiparou os filhos legítimos aos não legítimos, estabeleceu jornada diária de trabalho de oito horas, direitos trabalhistas, direito ao voto feminino e à educação pública. E ainda, estabeleceu a distinção entre “diferenças” e “desigualdades” (TELES, 2012, p. 162).

Após a barbárie da Segunda Guerra Mundial, período histórico marcado pela intensa violação de direitos, retoma-se a ideia de garantia da dignidade da pessoa humana. Surgiram, assim, documentos internacionais quanto à proteção dos direitos humanos, tais como a Carta das Nações Unidas de 1945, que trazia os “direitos fundamentais da pessoa humana”, a Declaração Americana (1948)¹¹ e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), sendo que esta última proclamava direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais para todos os cidadãos (BRABO, 2012, p. 160).

Segundo Viola (2008), a democracia se normatizou após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), sendo que os DH passaram a ser valores fundamentais na sociedade, obtendo suas dimensões ampliadas através dos princípios de igualdade e liberdade, para obtenção da cidadania dos indivíduos.

Segundo Tosi (2005, p. 8), não houve um conceito oficial de “direitos humanos”, mas, conforme a interpretação dos documentos internacionais, entende-se que tais direitos são “aqueles inerentes à pessoa humana, sem qualquer distinção”. No mesmo sentido, Shaw (1994, p. 187) diz que “o direito internacional dos direitos humanos incorpora a visão de direito natural”. A DUDH (ONU, 1948) preconiza que os direitos humanos não contemplam apenas o sentido jurídico da palavra, mas, sim, um acervo de “valores” quanto às dimensões ética, jurídica, política, econômica, social, histórica e cultural e educativa (TOSI, 2005).

Após a Guerra Fria (1945-1991), a civilização ocidental passou a temer o que foi vivenciado e então passou a defender os direitos humanos, enfatizando que só alcançariam o respeito entre os humanos quando fossem garantidos esses direitos.

¹¹ EUA. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bagotá: em abril de 1948.

O período pós-guerra fria despertou a necessidade de fortalecimento da democracia e da justiça social, obtidas através da garantia de direitos individuais, coletivos, sociais e políticos.

Na década de 60, foram instaurados instrumentos de proteção aos povos africanos, mulheres e crianças, através das Conferências Internacionais contra violência às mulheres, crianças, pessoas com deficiência, índios, quilombolas, população LGBT, entre outros. Em 1963, surgiu a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial. Houve também a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1966) e a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (1967).

Em 1981, surgiu a “Nova Direita”, após a confissão de alguns juristas de que a Declaração dos Direitos Humanos não possuía um sentido praticável e era desprovida de significado, tratando os direitos humanos como “A armadilha” (VILLEY, 2007, p. 01-02).

A década de 90 teve suas bases na democracia e na justiça social, sendo constituída por alguns marcos: em 1992, ocorreu o Fórum Internacional sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia (Túnis); em 1993, houve o Congresso Internacional sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia (Canadá), o qual propôs o Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia, sendo que, na Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, em Viena, no ano de 1993, foi reiterada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ficando internacionalmente conhecido que os Estados assumiriam a responsabilidade de desenvolver, em cada país, ações voltadas para a Educação em Direitos Humanos condizentes com a realidade de cada nação; em 1994, o Conselho da Europa aprovou a Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos; o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia, ratificado pela UNESCO em 1995; e a Resolução nº 49/184 (ONU), proclamação da Década da Educação em Direitos Humanos. Surgiu também a DHNET – Rede de Direitos Humanos e Cultura (1995), a qual criou um site com importantes fontes para o debate sobre EDH¹².

¹² Site disponível no endereço eletrônico: <<http://www.dhnet.org.br>>.

Portanto, os movimentos sociais impulsionaram mundialmente os avanços dos direitos humanos. As atrocidades cometidas contra seres humanos na Segunda Guerra Mundial provocou perplexidade e indignação contra as violações da dignidade humana e com isso foi formulada pela comunidade internacional (reunida na recém criada ONU) a Declaração Universal dos Direitos Humanos, DUDH (ONU, 1948).

Recortando-se a análise para a América Latina, percebemos que, ao longo da história, o colonialismo provocou o extermínio das culturas e dos povos originários, sendo implementadas as políticas e culturas europeias, com características ditatoriais, que seguiam os padrões internacionais da Guerra Fria (1945-1991) (VIOLA; PIRES, 2016).

A aceitação dos direitos humanos era interpretada pelas classes dominantes como:

[...] outorgar direitos ao racional em vista de evitar que os irracionais sejam aqueles a tomar as decisões cruciais. E, se, sob pressão, somos obrigados a conceder direitos formais ao grande número ainda não racional, torna-se essencial que tais direitos sejam circunscritos, para evitar que ocorram tolices apressadas (WALLERSTEIN, 2002, p. 129).

Assim, o discurso regulador dos direitos humanos no Brasil era utilizado apenas para coibir as pessoas “não racionais” (VIOLA; PIRES, 2016, p. 280).

Segundo Boron (2000, p. 9):

[...] a avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistadas pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em bens ou serviços adquiríveis em mercado. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiadas entre fornecedores e compradores à margem de toda a estipulação política.

Os primeiros movimentos sociais, na Primeira República (1889-1930), foram relacionados aos direitos sociais e econômicos, mas só foram incorporados à Constituição Federal de 1934. Com o Golpe de 1935, denominado “o fracasso da Revolta Comunista”, houve a suspensão de todos os direitos civis e políticos, fundamentada no controle social (VIOLA, 2008).

Em 1952, o Brasil ratificou a Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio de 1948, concluída em Paris, em 1948, por ocasião da III Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Com o Golpe de Estado em 1964, através das intervenções militares, houve supressão da democracia em quase toda a América Latina, inclusive no Brasil, sendo que o Primeiro Governo do ciclo autoritário foi de 1964 a 1967. Nessa época, os únicos espaços para diálogo restringiam-se à Igreja Católica e às Forças Armadas. Com a ditadura, os direitos humanos passaram a ser conhecidos como “protetores de bandidos”, ainda possuindo profundas raízes na mídia brasileira, pois há preconceitos evidenciados nos grupos sociais minoritários (VIOLA; PIRES, 2016, p. 279).

Os movimentos brasileiros contra a repressão política desencadeado por grupos da sociedade civil começaram a despontar em meados dos anos 70, trazendo o embate entre o desejo de uma sociedade democrática expresso pela sociedade civil em confronto com um Estado autoritário e militar (BRASIL, 2010a). O governo repressor utilizou-se da força para combater estas manifestações que eclodiam clamando por direitos.

Observa-se que, na década de 80, houve a ascensão dos movimentos populares na América Latina contra o autoritarismo, manifestados nas lutas por justiça social e políticas públicas, confrontando o modelo neoliberal hegemônico, ou seja, surge um novo modelo de relações de classes, uma nova forma de ideologia democrática e um determinado modelo de Estado, além do âmbito econômico.

No Brasil, a conquista política desses movimentos traduziu-se na chamada Constituição Cidadã (1988), baseada nos princípios éticos dos direitos humanos, permanece até hoje como garantidora de direitos, haja vista que a Carta Magna “considera os direitos humanos, a democracia¹³, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana”

¹³ O presente trabalho entende a “democracia” sendo um governo representativo, “sob o regime constitucional, a representação popular com a limitação de poderes governamentais e o respeito aos direitos humanos [...] Assim, a democracia é de natureza coletiva e o povo é o titular da mesma” (COMPARATO, 2003, p. 19, 21 e 33). Segundo Monteiro, “uma sociedade, de fato, democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade”, sendo uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa (2012, p. 12).

(BRASIL, 1988). Algumas dessas conquistas são a igualdade formal dos gêneros e a criminalização do racismo, por exemplo.

Em 1989, com a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes de 1984, surgiu a Lei Federal nº 9.455/1997, tipificando os crimes de tortura.

Outro ponto que merece destaque em nosso trabalho é a garantia, pela CF/88, da educação como um direito fundamental de todos. Um dos desdobramentos desta garantia foi o maior investimento, a partir de então, em educação.

O acesso à educação, no entanto, ainda permanece como um desafio, pois, conforme a estrutura piramidal no Brasil, 83% da população não ultrapassou o ensino primário; 11%, o nível médio; e 5%, o nível superior (NOÉ; BALSSIANO, 2008).

De acordo com Magendzo (2008), a formação para a cidadania é um elemento central na educação, sendo que o fundamento dessa estava embasado na ideia de liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, legalidade, identidade nacional, dentre outros. Assim, a educação cidadã deve promover, respeitar e defender os direitos humanos, alcançando o desenvolvimento de todos os indivíduos, transformando-os em sujeitos de direitos.

1.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

A DUDH representa um marco para os DH, pois foi o primeiro documento internacional a servir de referência para a garantia de liberdades básicas de todos os seres humanos, um documento pela luta da igualdade e repúdio às discriminações e opressões.

O contexto de formulação da DUDH remonta ao final da Segunda Guerra Mundial, quando foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), em 26 de junho de 1945, em São Francisco, com o intuito de evitar uma possível terceira guerra mundial e de promover a paz duradoura entre os povos. Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo grande objetivo é obter um alicerce de paz entre as nações para evitar a

volta da barbárie. Vale lembrar que a proclamação da DUDH ocorreu durante a vigência dos regimes coloniais (TOSI, 2005, p.18).

O documento é composto por 30 artigos que fazem alusão a direitos civis, políticos e sociais. Os artigos começam por “todos” ou “nenhum” ser humano, denotando seu caráter universal em relação aos seres humanos.

O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

A intenção de reafirmar os “direitos naturais” é contemplar as três palavras de ordem, que são liberdade, igualdade e fraternidade, baseadas na ordem da Revolução Francesa de 1789.

Buscou-se, com esse documento, agradar os blocos socialista e capitalista, ao trazer como princípios a igualdade e a liberdade. Contudo, após a Guerra Fria, houve a separação dos dois blocos, em 1966, pois grande parte dos países socialistas não assinaram o “Pacto dos direitos civis e políticos”, e também grande parte dos países capitalistas não assinou o “Pacto dos direitos econômicos e sociais” (TOSI, 2005, p. 20).

Ainda que haja posicionamentos políticos distintos, pode-se dizer que temos a universalização da DUDH, pois, atualmente, são 184 países que aderem à declaração, de um total de 191 países na comunidade internacional. Na análise de Tosi (2005, p. 21), isso significa que está havendo a mudança da concepção de “indivíduos” para a de “cidadãos”, com direitos reconhecidos, cidadania que segundo o autor não está mais estrita a um Estado, mas pode ser concebida como cidadania mundial.

No que tange à educação, esta é mencionada no preâmbulo e no artigo 26 da DUDH, concebida como via para o desenvolvimento humano e principal caminho para acessar os DH.

1.2 Definições de Educação em Direitos Humanos

Este tópico apresenta diversas definições da Educação em Direitos Humanos a partir de trabalhos de autores tais como: Flores, Ferreira e Melo (2014), Benevides

(2001), Rodino et al. (2008), Gohn (2006), Zenaide (2005), Monteiro; Mendonça (2008), Magendzo (2002), Salgado (2003), Tosi (2005), Vivaldo (2009), Candau (1999), Brochado, Abreu e Freitas (2009), Sant'Ana e Guzzo (2016), Freire (1987), Laclau e Mouffe (2004), Aguirre (1999), Colombaroli e Martino (2012), Souza (2005), Nahmías (1998) e Scarfó, Inda e Dappello (2016).

A EDH refere-se a “uma socialização cultural regulada pela ética”, baseada nos valores voltados à dignidade humana. A EDH é uma nova regulamentação social, sendo essa transversal, pois traz a universalidade dos direitos inerentes aos seres humanos e visa à emancipação humana (FLORES; FERREIRA; MELO, 2014, p. 81 e 85).

Trata-se da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação e da paz. A EDH possui três características essenciais, que são: educação permanente, continuada e global; educação voltada para a mudança; e, por fim, a reiteração de valores, com o intuito de transmitir conhecimentos (BENEVIDES, 2001).

Compreende a dimensão política, os marcos normativos dos DH, tanto internacionais como nacionais, regimes de governo, diversidade étnico-cultural da população, a relação entre o Estado e a sociedade civil. Assim, para a EDH ser promovida, deverá estar apoiada em uma plataforma filosófica, legal e voltada à política (RODINO ET AL., 2008, p. 9).

Vale ressaltar também a sua estreita ligação com o contexto de lutas de grupos sociais vulneráveis e marginalizados; assim, segundo Gohn (2006), a perspectiva trazida pela EDH é a de buscar uma sociedade emancipada, em sentido amplo.

Assim, segundo Zenaide (2005, p. 357):

A prática de Educação em Direitos Humanos não é uma ação neutra, mas essencialmente política e socialmente construída e comprometida com a promoção, a proteção e a defesa dos direitos individuais e coletivos de toda a humanidade; pois ela surge no contexto das lutas sociais engajadas com a construção das forças sociais democráticas, através dos movimentos sociais e organizações populares.

Segundo Benevides (2001), a EDH é considerada um dos direitos fundamentais, garantidos a todos os seres humanos, sem qualquer distinção de sexo, etnia,

nacionalidade, cor de pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. A autora menciona que a EDH também se refere à educação para a cidadania, levando em conta a formação de cidadãos de direitos, sendo participativos e solidários, conscientes de seus direitos e deveres, com uma visão heterogênea da sociedade, ou seja, a educação para a cidadania não é meramente uma educação moral e cívica, fazendo culto à pátria e tendo como objetivo fomentar o nacionalismo e a homogeneidade. Sendo assim:

A Educação em Direitos Humanos deve formar pessoas capazes de construir os conhecimentos sobre os direitos e as responsabilidades que regem a organização jurídica do país, os valores, atitudes e comportamentos fundados no respeito integral aos direitos universais das pessoas, independentemente de raça, etnia, condição social, gênero, orientação sexual e opção política e religiosa. Compreendendo que os direitos humanos são indissociáveis e importantes; o direito à educação deve ser entendido como instrumento indispensável para desenvolver a cultura universal que contribua para a garantia dos outros direitos (MONTEIRO; MENDONÇA, 2008, p. 30).

Para Magendzo (2002, p. 23), “A educação em direitos humanos é uma das mais concretas e tangíveis expressões da pedagogia crítica”¹⁴.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos define a EDH da seguinte maneira:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2006, p. 25).

O mesmo documento explicita a abrangência da EDH:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2006, s/p).

¹⁴ Trecho original: “La educación en derechos humanos es una de la más concretas y tangibles expresiones de la pedagogía crítica”. Tradução nossa.

Portanto, a EDH não se restringe à educação escolar e às salas de aula. Na mesma direção, está Vivaldo (2009, p. 10), para quem a Educação em Direitos Humanos é entendida como:

um conjunto de processos de educação formal e não formal, orientados para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência dos valores democráticos e republicanos, da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Trata-se de uma educação de natureza permanente, continuada e global.

A educação formal é aquela que acontece na escola, através de um professor, utilizando materiais com conteúdo de ensino e aprendizagem historicamente sistematizados. A educação informal é aquela obtida na família e nas interações sociais e pela qual aprendemos valores e culturas, atuando, dessa maneira, na socialização das pessoas. Já a educação não formal é aquela que ocorre no dia a dia, mediante ações coletivas cotidianas, cujo intuito é preparar as pessoas para a civilidade (GOHN, 2006).

Consoante com o que está estabelecido pelo PNEDH (BRASIL, 2006a), o PNDH-3 (BRASIL, 2010a) reitera o valor atribuído às diversidades humanas e a necessidade de educarmos para combater preconceitos e discriminações por meio de valores democraticamente desejáveis, ou seja, a importância da formação ética é central à EDH:

[...] a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010a, p. 185).

Salgado define o processo educacional como um processo de formação pelo qual “o indivíduo se forma eticamente por meio de um segundo nascimento, isto é, sai da condição de puramente natural da vida para uma segunda natureza, tornando-se pessoa livre e autônoma, e partícipe do mundo ético [...]” (SALGADO, 2003, p. 211). Para o autor:

[...] todos os direitos, em última instância, mostram-se como forma de realização da liberdade, quer no momento objetivo, enquanto ordem normativa, quer no momento subjetivo, enquanto direitos subjetivos. Com efeito, a liberdade só tem sentido e se revela no seu conceito, portanto, concretamente, na medida em

que se realiza na forma do direito, como direitos da pessoa. Os direitos fundamentais são essa forma indispensável e universal, de todos, de realização da liberdade (SALGADO, 2003, p. 207).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos fundamentais, segundo Joaquim Salgado, é a promoção do conhecimento de acordo com as bases do direito, havendo a contribuição dos adolescentes para a concretização e efetivação da própria liberdade, ou seja, sendo um cidadão em relação ao Estado.

Note-se que há diferença conceitual entre as expressões “Educação em Direitos Humanos”, que significa ensinar os direitos humanos utilizando as situações do dia a dia, fazendo com que os discentes reflitam baseando-se na realidade vivenciada na escola e na comunidade, para que os ensinamentos sejam utilizados no presente momento, e a expressão “educação e direitos humanos”, a qual expressa ensinar um conteúdo para ser utilizado no futuro, pois não se baseia em situações vivenciadas pelos alunos. Assim, a Educação em Direitos Humanos objetiva trazer o conteúdo, contido nos documentos oficiais sobre os direitos humanos à vida das pessoas de toda a sociedade (VIVALDO, 2009, p. 10).

A Educação em Direitos Humanos possui fundamentos teóricos, com uma abordagem crítica e progressista da educação, manifestada através de uma visão crítico-transformadora de valores, relações e práticas sociais e institucionais (CANDAU, 1999, p. 36).

Brochado, Abreu e Freitas (2009) alertam que “não podemos transformar os direitos humanos em instrumento de opções morais (individuais), mas em valores especificamente jurídicos, e sua compreensão só pode se perfazer como consciência da juridicidade essencial deles”.

Para Benevides (2001) a Educação em Direitos Humanos possui quatro características centrais: educação voltada para a mudança; educação não apenas para a transmissão de conhecimento, como também valores; educação de natureza permanente, continuada e global; educação compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional.

A caracterização de EDH apresentada por esse autor permite algumas considerações importantes sobre a sua amplitude, que inclui, além de conhecimentos, a dimensão axiológica. Trata-se de uma educação contínua, na qual os DH não são

ponto de chegada e sim caminho a ser trilhado, e este, por sua vez, é democrático, pois pressupõe a participação de todos os envolvidos no processo (estudantes, docentes, pais, gestores, funcionários). A finalidade dessa educação é a mudança social. Portanto, trata-se de educar para transformar, e não para adequação a uma sociedade na qual as normas e leis estão postas. O posicionamento político dessa proposta está posto: visa-se a uma formação para a cidadania ativa e para a transformação social.

O vislumbrar de uma sociedade democrática, justa e igualitária, além da dimensão da formação para uma cidadania ativa, está claramente expresso no PNEDH, demonstrando qual o sentido da EDH adotado pelo Estado brasileiro:

[...] a atual versão do **PNEDH** se destaca como **política pública** em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2006a, p. 12-13).

1.3 Histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, os movimentos dos grupos sociais, ocorridos em 1930, contribuíram para a incorporação dos direitos sociais e econômicos na Constituição Federal de 1934. Em 1935, com o fracasso da “Revolta Comunista”, o Congresso passou a aprovar várias medidas, enquanto o Executivo ganhava poderes de repressão praticamente ilimitados, tendo suspenso todos os direitos civis e políticos. Após a Segunda Guerra Mundial (1945), esses direitos foram restabelecidos.

A EDH surgiu informalmente nas décadas de 60 e 70 no Brasil, através dos movimentos sociais organizados diante da recessão política da época, pois, entre os anos 1964 e 1967, houve o Golpe de Estado/Ditadura Militar. Sendo assim, os movimentos lutavam contra a ausência de democracia, trazendo a interação entre o Estado e a sociedade civil (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, para Basombrío (1992, apud SILVA, 1995, p. 63):

A Educação em Direitos Humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos anos 80.

A Educação em Direitos Humanos é fruto de lutas de grupos sociais marginalizados, que protestavam contra as injustiças e a ausência de democracia. No caso do Brasil e dos países da América Latina, os grupos sociais eram contra os regimes autoritários, considerando-se que esses utilizavam, como ferramenta de luta política, a violência física (VIVALDO, 2009, p. 39).

A construção dos direitos humanos faz-se no dia a dia da sociedade, já que eles não nascem todos de uma vez. Assim, com o processo de redemocratização do país, a EDH iniciou-se de forma institucional, porém de maneira muito reduzida, sendo nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte (MONTEIRO, 2012). A EDH se converteu em um pilar fundamental nos processos de redemocratização, presente na América Latina nos anos 1980. Nesse período, as organizações não governamentais (ONGs) foram as protagonistas (MAGENDZO, 1999).

No ano de 1986, a Comissão Justiça e Paz de São Paulo (CJP-SP) fez um intercâmbio com o Serviço Paz e Justiça (Serpaj) do Uruguai, o qual, no momento, desenvolvia um projeto de EDH, através da Teologia da Libertação e da Pedagogia de Paulo Freire.

Em 1988, com a promulgação da CF/88, houve o fortalecimento da luta pelos DH e a educação (SILVA, 2012). Nesse sentido, Dallari (2007, p. 29) menciona que:

[...] foi a expressão dos anseios da liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade.

A década de noventa foi baseada na democracia e na justiça social, trazendo mudanças significativas: a) maior interesse e protagonismo do Estado nessa área; b) importante avanço na quantidade e qualidade de materiais educativos; c) a EDH foi ganhando terreno na educação formal e a formação dos/as docentes foi reforçada; d) realizaram-se relevantes ações de EDH no âmbito universitário, com uma série de atividades no campo da difusão e investigação, e criaram-se institutos especializados (MAGENDZO, 1999).

Portanto, nesse período histórico, novos movimentos sociais surgiram, sendo esses mais estruturados e buscando a profissionalização dos agentes que desenvolviam a EDH, criando, assim, os Conselhos de Defesa dos DH, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SDH)¹⁵, as Secretarias Estaduais e Municipais de DH e ONGs que trabalham com este tema (SILVA, 2012).

É de suma importância introduzir a prática dos DH no âmbito de uma educação sistemática, o que justifica a necessidade da EDH estar disposta no currículo educacional, para garantir o saber, a identidade e o poder (SILVA, 2007).

Magendzo (2006b) exige uma postura ética quanto às decisões do currículo, haja vista que terá de ser pautada em ideologias e visões amplas da sociedade, abrangendo todas as culturas, e não só jogos de interesses ou mesmo disputa de poder.

O currículo não é apenas uma visão simplista de conteúdos oficiais (SOUZA, 2005), e, sim, uma visão interdisciplinar, sendo que o currículo é que “define o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer” (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 34).

No mesmo sentido, Magendzo (2006a, p. 5):

Nesta perspectiva, a força de ideias e o pensamento da educação em direitos humanos não são uma coleção de noções, nem a realização de uma estrutura pré-estabelecida, mas sim um produto das interações das pessoas envolvidas na educação em direitos humanos e momentos que geram configurações relacionais dotadas de uma relativa estabilidade, são mantidas e evoluem, elas conservam e mudam.¹⁶

No Brasil, o compromisso do Estado com a Educação em Direitos Humanos ocorreu em 2003, com o PNEDH (BRASIL, 2006a). Em 2010, o PNDH-3 (BRASIL, 2010a), apresenta um tópico tratando especificamente da educação.

¹⁵ Quando criada, era denominada Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH), no ano de 1997, e era vinculada ao Ministério da Justiça. Posteriormente, em 2003, houve a alteração do nome para Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), e foi subordinada diretamente à Presidência da República. Atualmente, constitui o Ministério dos Direitos Humanos, criado em 2017. Neste trabalho, optamos por continuar a utilizar a nomenclatura Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por ser o vigente quando do início desta pesquisa.

¹⁶ Trecho original: “En esta perspectiva, las ideas-fuerza y el pensamiento de la educación en derechos humanos no son una colección de nociones, ni la realización de una estructura preestablecida, sino que un producto de las interacciones de personas involucradas en la educación en derechos humanos y de momentos que generan configuraciones relacionales dotadas de una estabilidad relativa, se mantienen y evolucionan, conservan y cambian” (tradução nossa).

O Conselho Nacional de Educação, em 2012, aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), norteando e orientando o planejamento curricular e os PPPs das escolas, instituições de educação superior e sistemas de ensino, contudo, respeitando a autonomia das instituições.

O PNEDH defende uma educação digna e igualitária para todos os indivíduos, com o intuito de efetivar a democracia, a justiça social, a diversidade cultural e o desenvolvimento dos cidadãos, sendo que pretende a “realidade concreta da efetivação dos direitos” (BRASIL, 2006a, p. 21).

A EDH busca a formação integral das pessoas, transformando-as em sujeitos de direitos. Assim, a educação é o grande eixo para que a EDH seja alcançada por todos os indivíduos da sociedade, de acordo com os preceitos democráticos, priorizando as mudanças de valores e de atitudes, trazendo o respeito ao ser humano e fazendo a articulação com a realidade cotidiana e social das pessoas. No Brasil, houve um grande avanço normativo da EDH, porém não ocorreu o mesmo com os currículos e com os materiais, havendo uma grande dificuldade na discussão do papel da escola na construção do currículo e do PPP, pois, para alcançar esses objetivos, deve-se adotar uma abordagem multidimensional. A educação tem a missão de consolidar uma cultura democrática, garantindo o exercício e a vivência dos direitos, perante todos os cidadãos (TAVARES, 2012).

A SDH, juntamente com o MEC, contando com a parceria do Ministério da Justiça e das outras Secretarias Especiais, devem coordenar e avaliar as atividades dos órgãos e entidades públicas e privadas destinadas à educação.

Os desafios à implementação da EDH são discutidos por três autores referência para a EDH, Magendzo (autor chileno) e as brasileiras Candau e Sacavino. O quadro 1 resume as análises desses autores.

Quadro 1 – Desafios relacionados à implementação da EDH

<p>Magendzo – contexto geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tensão com o discurso oficial – por ter essência crítica, questionadora e problematizadora, a EDH entra em conflito com o discurso oficial; • A ênfase na educação instrumental – em virtude das políticas econômicas pautadas em uma concepção hegemônica neoliberal, impõe-se o modelo educacional instrumental que coloca a educação a serviço da competitividade, não da formação cidadã; • As carências estruturais – que se apresentam nas dificuldades práticas existentes nas escolas para trabalhar a temática dos direitos humanos, como carências teóricas e práticas dos/as docentes nesse tema; • A polissemia de linguagens – que provoca o risco de diluir o sentido da EDH, gerando um problema de identidade, ao mesmo tempo em que permite interpretações diversas; • A amplitude reduzida – talvez pelo diminuto número de docentes e estudantes comprometidos com a EDH, exista a sensação de que essa fique restrita aos mesmos atores, o que gera o dilema entre seu aprofundamento e sua massificação.
<p>Candau e Sacavino - contexto brasileiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos e construir ambientes educativos que respeitem e promovam esses; • Assumir uma concepção de direitos humanos e explicar o que se pretende atingir em cada situação concreta (para evitar a polissemia); • Incorporar a visão de direitos humanos no currículo escolar, como um dos eixos norteadores dos projetos político-pedagógicos; • Introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores/ as e estimular a produção de materiais de apoio; • Articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças.

Fonte: Tavares (2012, p. 18-29; 79-82).

Como apontado por Candau e Sacavino (apud TAVARES, 2012, p. 79-82), o reconhecimento da igualdade é um desafio no Brasil. De acordo com Dropa (2003, p. 3), o povo brasileiro é indiferente ao pensar na desigualdade, na violência e na exclusão, por conta da herança cultural e histórica do país. “Age-se como se fosse natural o convívio entre a opulência e a pobreza ou que as regalias de poucos coexistam com a supressão dos direitos da maioria”.

A EDH busca a formação integral das pessoas, transformando-as em sujeitos de direitos. Assim, a educação é o grande eixo para que a EDH seja alcançada por todos

os indivíduos da sociedade, de acordo com os preceitos democráticos, priorizando as mudanças de valores e de atitudes, trazendo o respeito ao ser humano e fazendo a articulação com a realidade cotidiana e social das pessoas. No Brasil, houve um grande avanço normativo da EDH, porém não ocorreu o mesmo com os currículos e com os materiais, havendo uma grande dificuldade na discussão do papel da escola na construção do currículo e do PPP, pois, para alcançar esses objetivos, deve-se adotar uma abordagem multidimensional. A educação tem a missão de consolidar uma cultura democrática, garantindo o exercício e a vivência dos direitos, perante todos os cidadãos (TAVARES, 2012, p. 32).

1.4 Objetivos e Princípios da EDH

A prática de EDH não é uma ação neutra, pois essa é essencialmente política e social, já que é comprometida com a defesa dos direitos individuais e coletivos, assim, os seus objetivos são constituídos a longo prazo, conforme a prática, de acordo com as atitudes, os comportamentos e relações sociais, os valores, a cultura institucional e a esfera que abrange.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio de sua resolução, estabelecem como objetivo central da EDH a formação para a vida e para a convivência, no exercício diário de DH, como forma de vida e organização social, política, econômica e cultural. Assim, esses serão os norteadores dos sistemas de ensino e suas instituições, quanto ao planejamento e desenvolvimento de ações de EDH (BRASIL, 2012b).

Tais pressupostos da EDH instalam-se no plano simbólico e político, quando acentuam as dimensões ético-política, social e cultural, relacional e comunicacional (TOSI, 2005).

Segundo Salvat (1994, apud CANDAU, 1999, p. 16), trata-se de um marco ético-político para crítica e orientação (real e simbólica) em relação às diferentes práticas sociais (jurídica, econômica, educativa etc.) na luta inacabada por uma ordem social mais justa e livre.

De acordo com Magendzo (2006a, p. 08), a EDH visa ao desenvolvimento dos alunos ao exercício ativo e democrático, mediante programas em EDH com fundamentos éticos. E ressalta ainda que, a EDH surgiu como um “antídoto contra as ditaduras sangrentas”, pois observa que são incompatíveis, sendo ainda crítico ao dizer que muitos países utilizam uma democracia de fachada para terem regimes ditatoriais.

Segundo Rayo (2004), a EDH possui três finalidades: informar, formar e transformar, sendo o instrumento de uma nova cultura de DH e Paz, sendo assimilada de forma transversal e necessitando de reformas educacionais por todo o mundo.

Segundo Zenaide (2005, p. 361):

Nessa vivência de enfrentamento das contradições sociais, são muitos os dilemas vivenciados entre o educador em direitos humanos e os outros com quem compartilha a ação educativa. Dentre os dilemas experienciados podemos citar: sentir e ter consciência das resistências; sentir na pele o preconceito e o estigma; ouvir e analisar as críticas; fazer autocrítica; perder a capacidade de se indignar; andar na contra-mão da cultura da exclusão e do autoritarismo; conviver com todas as formas de divergências; saber fazer a crítica para que esta seja escutada; ter consciência das limitações; exercitar em si e no outro o dilema ético; conjugar sensibilidade e conhecimento; não perder a capacidade humana de amar; não perder a esperança; exercitar uma postura pedagógica diante dos conflitos; superar o abismo entre o discurso e a prática, as palavras, os atos e as atitudes.

O parecer que originou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 9-11) apresenta sete princípios da EDH: Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na educação; Transversalidade, vivência e globalidade; e Sustentabilidade socioambiental.

Zenaide (2005, p 368) destaca princípios teóricos e metodológicos da EDH: universalidade; indivisibilidade; interdependência (quanto aos direitos civis, políticos, econômicos e culturais); multiplicidade de possibilidades e metodologias de ação; Relações de poder; construção diferenciada do processo de democratização em cada sociedade; potencial crítico e transformador da realidade pedagógica, da realidade social e institucional; conteúdos e práticas sociais e institucionais; diálogos multi e interdisciplinar; flexibilização da inter-relação entre conteúdos e promoção do diálogo intercultural; envolvimento e atuação no cotidiano; construção e formação de sujeitos de direitos; integração das concepções históricas dos direitos humanos; contribuição para

a formação de novos hábitos, valores e atitudes; adoção dos princípios metodológicos da educação popular; e promoção da educação para a justiça social e a paz.

A EDH dispõe de diversas possibilidades de ações e metodologias de ação, articulando conhecimento e técnicas pedagógicas, “teoria e prática, o PPP, o material didático, o processo de avaliação, a realidade social e educacional, os conteúdos, a contextualização e o universo cultural” (ZENAIDE, 2005, p. 368).

De acordo com Beto (1998, p. 52-54), a EDH adota os princípios metodológicos da educação popular:

A Educação em Direitos Humanos deve ser **dialógica**, adotando, o educador, posturas que levem à colaboração, união, organização, síntese cultural e **reconstrução do conhecimento**. Deve superar comportamentos comuns na educação tradicional, tais como: sedução, manipulação, concorrência, invasão cultural e imposição de valores e de conhecimentos (...) A metodologia adequada à Educação em Direitos Humanos é a **educação popular inspirada no método de Paulo Freire**. Ela considera o educando o centro do processo educativo, parte do método indutivo, vai da prática à teoria para retornar e melhor qualificar a prática. Parte de coisas concretas e utiliza recursos como dramatização, simulação de casos, papelógrafo, desenhos, jogos, pesquisas e, sobretudo, valoriza a narrativa oral e existencial dos educandos (grifos nossos).

Portanto, a EDH é norteada por esses princípios, com a finalidade de reconhecer a pluralidade cultural, relacionando-a com a realidade, reconhecendo que cada ser humano é sujeito de direitos e que a consciência do cidadão traz uma ação política (DORNELLES, 1998).

Além dos princípios norteadores da EDH, devemos analisar o que a Constituição garante como indispensáveis na educação do país alguns temas e conceitos que deverão ser trabalhados com os alunos dentro das salas de aulas, como, por exemplo, a educação ambiental e a história de diferentes culturas de acordo com as diferentes etnias de nosso país, conforme os artigos 225, 226 e 242 da Constituição Federal.

Quanto à Declaração Universal de Direitos Humanos, esta não é um tratado ou convenção internacional, e sim uma declaração que norteia os Estados sobre os direitos humanos. Assim, segundo Piovesan (2013, p. 163-164):

Todavia sob um enfoque estritamente legalista [...] a Declaração Universal, em si mesma, não apresenta força jurídica obrigatória e vinculante. Nessa visão, assumindo a forma de declaração (e não de tratado), vem a atestar o reconhecimento universal de direitos humanos fundamentais, consagrando um código comum a ser seguido por todos os Estados. [...] Prevaleceu, então, o entendimento de que a declaração deveria ser “juridicizada”, sob a forma de tratado internacional, [...] concluído apenas em 1966, com a elaboração de dois tratados internacionais distintos – o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – que passavam a incorporar os direitos constantes da Declaração Universal.

A EDH deve ser um processo que inclui duas dimensões, segundo o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005): direitos humanos no contexto educativo, para a aprendizagem dos DH; e a realização dos DH na educação, que garante assegurar esses a todos integrantes dos processos educativos (MAGENDZO, 2008, p. 80).

Segundo o PMEDH (UNESCO, 2006, p. 4), a EDH deve adotar um enfoque amplo do ensino e da aprendizagem, refletindo valores de direitos humanos, por meio da integração de conceitos e de práticas de DH, mediante métodos democráticos e participativos. E complementa:

Os valores inculcados no processo educativo não devem minar, mas sim consolidar os esforços destinados a promover o gozo de outros direitos. Isso inclui, não somente o conteúdo dos planos de estudo, mas também os processos de ensino, os métodos pedagógicos e o marco no qual é proporcionada a educação (UNESCO, 2006, p. 14).

Os conteúdos e objetivos do ensino e aprendizagem apresentados pelo PMEDH (2006, p. 35) são: habilidades e competências básicas adquiridas na esfera dos DH; incluir EDH em todos os planos de educação, desde a educação primária; adaptar conteúdos e objetivos da aprendizagem da EDH à idade e a capacidade dos estudantes; valorar os resultados da aprendizagem do tipo cognitivo (conhecimentos e destrezas) e a de tipo social ou afetivo (valores, atitudes, comportamentos); e relacionar o ensino e a aprendizagem dos DH a realidade dos estudantes.

Com relação às práticas e métodos de ensino e aprendizagem apresentados pelo PMEDH, propõe-se:

- Adotar um estilo de ensino que seja compatível com os direitos humanos, respeite a dignidade de cada estudante, bem como ofereça igualdade de oportunidades a todos eles;
- Criar, na sala de aula e na comunidade escolar, um ambiente que atraia as crianças, fomente a confiança e seja seguro e democrático;
- Adotar métodos e enfoques centrados nos educandos, que os potencializem e os incentivem a participar ativamente e cooperar com a aprendizagem, ao mesmo tempo em que fomentem a solidariedade, a criatividade e a autoestima;
- Adotar métodos adequados no âmbito do desenvolvimento, capacidade e estilos de aprendizagem do estudante;
- Adotar métodos de aprendizagem com base na experiência, mediante os quais os estudantes possam aprender os direitos humanos de forma prática;
- Adotar métodos de ensino com base na experiência, nos quais o professor exerça as funções de facilitador, guia e conselheiro da aprendizagem;
- Utilizar as práticas recomendadas para as atividades de aprendizagem extraescolar e informal, os recursos e os métodos das organizações não governamentais e da comunidade.

Os pesquisadores e educadores da área de direitos humanos abordam os mesmos princípios, porém de diferentes dimensões da prática, que são: educativo- cultural; ético-social; político-educativa; jurídico-educativa.

A dimensão educativo-cultural promove a educação intercultural, formando uma consciência de valores, tendo em vista que cria novas maneiras de pensar e agir, gerando criticidade aos costumes preexistentes.

Já a dimensão ético-social promove sentidos para a vida em sociedade através de uma ética do público, cria a mentalidade de que o homem enquanto ser universal é um bem da humanidade, criando novos modos de convivência social.

A dimensão político-educativa promove uma metodologia multidimensional, a qual provoca a criticidade dos indivíduos, gerando mudanças, inclusive a não aceitação quanto às violações de direitos, assim, exercitando a autonomia e criando uma pedagogia de corresponsabilidade.

A última dimensão, a jurídico-educativa, é a capacitação dos sujeitos para o exercício da defesa dos direitos humanos e da cidadania (TOSI, 2005).

O intuito da EDH é constituir uma cultura de respeito integral aos direitos humanos, com a finalidade de mudar condutas para criar práticas sociais, é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro, devendo esse processo estar pautado em três esferas principais: a) informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia; b) valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e atitudes coerentes com eles; c) capacidades para pôr em prática com eficácia os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida diária (SILVA, 2013).

Conforme Silva (2010, p. 49):

A Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos; as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são **conteúdos** a serem trabalhados no currículo básico. [...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de **valores**, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua **formação**. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de **convivência** em sociedade (grifos nossos).

No mesmo sentido, Silva (2013) diz que educar em DH fomenta o respeito, a dignidade da pessoa humana, os valores democráticos e a tolerância, incentivando os cidadãos a serem protagonistas de sua história, conscientes de seus direitos e deveres, assumindo o seu papel social, político e cultural, construindo assim uma cultura democrática participativa exercida pela cidadania.

Tal perspectiva mostra-nos que a EDH assume, ao mesmo tempo, caráter dialógico e interdisciplinar, “não deve ser entendida como uma prática alternativa à educação popular, mas como uma nova dimensão dela” (SILVA, 1995, p. 69).

Segundo Piaget (1994), a educação visa a uma moral autônoma e não à moral heterônoma, ou seja, uma educação visando não apenas aos conteúdos e, sim, aos valores morais, sendo uma educação que compreende e identifica os direitos e as

regras, incorporando assim no seu dia a dia, e não uma educação baseada na moral heterônoma que se baseia em apenas cumprir as regras por receio de punição, sem haver o fundamento das regras. Portanto, a EDH visa ao respeito às regras, sendo essas regras compreendidas de acordo com a realização de acordos mútuos, seguindo as regras com esmero e não por medo de punição, mas sim por compreender a intencionalidade de cada regra.

O instrumento que consolida a EDH, direcionando a atuação do professor e demais profissionais da educação, é o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de ensino. Considerando-se que cada escola tem a sua realidade, o plano pedagógico é aplicado conforme o contexto social e cultural daquela comunidade, visando a proporcionar um ambiente escolar digno e solidário, através do respeito e da educação.

1.5 As dimensões da EDH e sua natureza interdisciplinar e transversal

A EDH pressupõe uma formação integral do ser humano e o PNEDH entende a EDH como indispensável para o acesso aos demais direitos, pois essa é direcionada ao pleno desenvolvimento humano e suas potencialidades, efetivando a cidadania e promovendo valores e justiça social. Baseia-se nas seguintes dimensões: conhecimentos, valores, consciência cidadã, processos metodológicos participativos e práticas em EDH. Assim, devemos compreender, mediante o contexto sócio-político-histórico sobre DH, no âmbito internacional, nacional e local, como também devemos valorá-los, pois expressam uma cultura de DH, mediante uma consciência cidadã nos níveis cognitivos, sociais, culturais e políticos, através de metodologias participativas e de construção coletiva para, assim, haver atitudes e práticas individuais e sociais para a promoção, proteção e defesa dos DH (BRASIL, 2006a).

O parecer que originou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a, p. 2) destaca a importância da EDH para a construção e a consolidação da democracia no Brasil, bem como para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. O mesmo documento apresenta a democracia na educação como um dos princípios que guiam a EDH e que se alicerça sobre valores como liberdade, igualdade e solidariedade e cuja

prática nas escolas requer a participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) é orientadora da formação integral dos sujeitos de direitos, conforme dispõe o PNEBH, sendo um processo sistemático e multidimensional.

Não se pode pensar em DH sem dar voz e vez aos diferentes grupos que integram a sociedade. Reconhecer a diversidade humana implica criar espaços de participação, manifestação e reivindicação de direitos que reconheçam necessidades e modos de ser, viver e pensar específicos.

O presente trabalho tem como objeto de estudo documentos que orientam a educação cujos sujeitos são adolescentes e jovens que vivem em regime de cumprimento de medida socioeducativa de internação. Portanto, pensar a participação juvenil e o caráter democrático da EDH quanto aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação é relevante para compreendermos o contexto e às práticas da EDH.

Segundo a ONU, no documento Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil:

Os sistemas de educação, além de suas possibilidades de formação acadêmica e profissional, deverão dar atenção especial ao seguinte:

- a) ensinar os **valores** fundamentais e fomentar o **respeito à identidade própria e às características culturais da criança**, aos valores sociais do país em que mora a criança, às civilizações diferentes da sua e aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) **fomentar e desenvolver, o mais possível, a personalidade**, as aptidões e a capacidade mental e física dos jovens;
- c) conseguir a **participação ativa dos jovens no processo educativo**, no lugar de serem meros objetos passivos de tal processo;
- d) desenvolver atividades que fomentem um **sentimento de identidade e integração à escola e à comunidade**, como também a compreensão mútua e a harmonia;
- e) incentivar os jovens a **compreender e a respeitar opiniões e pontos de vista diversos**, como também as diferenças culturais e de outra índole;
- f) oferecer informação e orientação sobre a **formação profissional**, as oportunidades de trabalho e as possibilidades de uma profissão;
- g) **evitar medidas disciplinares severas**, particularmente os castigos corporais (ONU, 1988, anexo IV, Item 20, grifos nossos).

A democracia concretiza-se em diferentes momentos do cotidiano escolar, desde a formulação de um código de convivência escolar (regimento) até a metodologia adotada pelo docente para ministrar suas aulas e se relacionar com os estudantes.

Em uma perspectiva democrática, o papel do professor não é de apenas reproduzir conteúdo, mas de problematizar as questões corriqueiras dos estudantes, da escola e da comunidade, estimulando o diálogo e mediando discussões, estimulando o espírito crítico dos alunos para que tirem suas próprias conclusões (COLOMBAROLI; MARTINO, 2012, p. 11-12).

Tal pressuposto contrapõe-se à realidade vivenciada nos dias de hoje, em que não há liberdade de aprender e de pensar, deixando, então, de contribuir para a formação de sujeito de direitos e garantir o pensar de forma diferenciada (AGUIRRE, 1999, p. 6). Essa realidade corre o risco de se acentuar ainda mais com a ascensão de ideais e projetos conservadores, como o “Escola sem partido”¹⁷, por exemplo.

Já para Laclau e Mouffe (2004), a escola fundada em uma concepção de direitos humanos será deslocada a um paradigma moderno de ressignificações, instituído da diferença.

A EDH pressupõe uma formação integral do ser humano, expressa por meio de três práticas pedagógicas: a primeira, chamada epistemológica, que traz ao cidadão o acesso ao conhecimento e às informações relativas aos direitos humanos. A segunda é denominada axiológica, que diz respeito à vivência de valores relacionados aos direitos humanos. E por fim, a práxis, para agir de acordo com os valores e conhecimentos aprendidos quanto aos direitos humanos. Portanto, para conseguir reproduzir os direitos humanos, devemos conhecê-los e vivenciá-los, para, assim, fiscalizá-los e cobrá-los (TAVARES, 2007, p. 496).

Educar pela via dos Direitos Humanos, portanto, significa conhecer os direitos, construí-los como valores éticos e adotá-los como princípios que norteiam nossas ações cotidianas, nossas relações interpessoais e institucionais.

O caráter ético da EDH é destacado por Nahmías (1998, p. 42-43):

¹⁷Projeto Escola Sem Partido. Projeto de Lei (PL) 867/2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>.

O conhecimento dos direitos humanos possui uma dimensão universal e uma cultural arraigada à história, as tradições e na cotidianidade da existência (...) o conhecimento dos direitos humanos não só tem uma expressão real nos instrumentos jurídicos que o consagram, senão que também que concretiza em significações e representações que pessoas concretas outorgam aos direitos humanos em suas vidas cotidianas. (...) é preciso estabelecer o sentido da Educação em Direitos Humanos desde uma visão crítica para dimensionar e valorizar os processos comunicativos e de interiorização que conduz a construção de sujeitos com capacidade autônoma para pensar, atuar e emitir juízos éticos.

Destacamos a dimensão ética, pois, muitas vezes, há uma compreensão equivocada de que bastam leis para garantir direitos e que os direitos humanos se resumem a um conjunto de leis que garantem a dignidade humana. A EDH entende que direitos humanos se fundamentam em valores humanos e democráticos que devem orientar a vida das pessoas. Assim, não basta conhecê-los, é preciso valorá-los positivamente, ou seja, acreditar que são importantes e vivê-los no cotidiano. Com isso, os DH não se restringem a políticas públicas ou à dimensão legal, mas também integram os princípios morais que orientam a vida pessoal e social dos seres humanos. A EDH não é apenas um ensinamento de declaração de direitos, e, sim, um reconhecimento dos direitos, tanto na dimensão ética e subjetiva quanto na dimensão universal (TOSI, 2005, p. 358).

A Educação em Direitos Humanos se fundamenta na universalidade, indivisibilidade, inviolabilidade, interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos e culturais, conforme dispõe a Declaração Mexicana sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe:

A educação em direitos humanos deve se concentrar no sujeito individual e coletivo, e em todos os momentos deve reforçar a universalidade, indivisibilidade e tendência para a justiciabilidade dos direitos. Além disso, inclui a educação de forma integral para a democracia e o desenvolvimento, trabalhando a memória histórica para o "nunca mais".

(...)

A educação em direitos humanos deve desenvolver metodologias, objetivos e abordagens setoriais e deve funcionar com os eixos transversais apropriados para cada nível, grau, disciplina e carreira. Além disso, deve incentivar o uso de novas tecnologias de computador e Internet e tirar proveito de diferentes expressões artísticas¹⁸ (UNESCO, 2001, s/p).

¹⁸ Trecho original: "La educación en derechos humanos debe centrarse en el sujeto individual y colectivo, y en todo momento debe reforzar la universalidad, indivisibilidad y propender a la justiciabilidad de los derechos. Asimismo, incluir de manera integral la educación para la democracia y el desarrollo, trabajando la memoria histórica para el "nunca más". (...) La educación en derechos humanos debe desarrollar metodologías, objetivos y enfoques sectoriales e debe trabajar con ejes transversales

Os Direitos Humanos são indivisíveis, não se pode garantir apenas um ou alguns direitos, posto que são interdependentes. Não podemos apenas garantir direitos civis, como a liberdade, por exemplo, pois ser livre implica igualdade, oportunidades iguais. Um ser humano que não tem condições materiais para fazer escolhas não é livre.

A complexidade que envolve os DH e uma educação orientada por seus princípios, práticas e conhecimentos deve se preocupar também com a natureza epistemológica dos direitos humanos. Trata-se de um conhecimento interdisciplinar por natureza. Não podemos compreendê-los sem o aporte de conhecimentos advindos de diferentes áreas do conhecimento. São necessários conhecimentos de linguagem, de ciências humanas e naturais e das exatas. Como discutir o direito à vida sem o auxílio da biologia ou como compreender gráficos e indicadores sem a matemática, como defender o meio ambiente sem a física, química, biologia? Enfim, poderíamos traçar uma longa lista de direitos e relacioná-los com diferentes áreas de conhecimento e disciplinas.

Trabalhamos interdisciplinarmente quando reconhecemos que o conhecimento sobre algum tema, problema ou fenômeno requer a articulação de conhecimentos de mais de uma disciplina. Portanto, trata-se de um conhecimento que transcende os limites disciplinares e relaciona-se a todas ou quase todas as disciplinas do currículo.

A EDH é um diálogo multi e interdisciplinar, pois possui caráter dinâmico, dialético e integral, baseando-se na multidisciplinaridade, vinculado ao cotidiano e às situações concretas vivenciadas, promovendo um diálogo intercultural, tratando das diferenças sociais, desigualdades, autocracia (TOSI, 2005).

No entanto, a educação com a qual estamos habituados é disciplinar e, muitas vezes, descolada da realidade,

O nosso modo de pensar, aquele no qual fomos e ainda somos formados e socializados, continua a ver tudo separado, fragmentado. Todas essas dimensões da **EDH** formam um todo complexo. O que isso significa? É complexo porque é “tecido junto”. **Se puxar um fio, o novelo se desenrola** (SILVEIRA, 2014, p. 93, grifos nossos).

Outro ponto importante diz respeito à maneira como ensinamos DH e como os estudantes deveriam aprender sobre eles. Trata-se de um conteúdo interdisciplinar que tem objetivos voltados à formação ética dos cidadãos, que se apresenta como um tema relevante e imprescindível à convivência nas sociedades democráticas atuais e que visa à mudança ou ao despertar de predisposições internas a ações desejáveis socialmente. Portanto, estamos nos referindo a um conhecimento que deveria ser abordado transversalmente no currículo, pois está presente não apenas em conteúdo específico de cada disciplina, mas na própria maneira de organizarmos a escola.

O uso de metodologias participativas, destacado no início desta seção, defende que se aproximem os estudantes e sua realidade da reflexão sobre os Direitos Humanos. Dito de outra maneira, os DH devem ser compreendidos a partir da realidade dos estudantes, e não como resoluções, leis ou princípios frios e distantes do mundo que eles conhecem.

Com relação aos docentes, no que diz respeito a tal emancipação, Sant'Ana e Guzzo (2016, p. 14) afirma que:

A falta de uma perspectiva mais crítica sobre o trabalho docente, dentro das relações de produção no capitalismo, se configura como um obstáculo à conscientização e à emancipação, pois o professor, apesar de se sentir oprimido diante das circunstâncias imediatas de sua atividade, não supera uma percepção parcial que atribui os problemas aos órgãos ou instituições superiores, como, por exemplo, à Secretaria Municipal de Educação e à Prefeitura Municipal. Todavia, isso não quer dizer que tais instituições não tenham responsabilidades na condução do processo de implantação das políticas educacionais, uma vez que fazem parte de um conjunto maior, ou seja, de um sistema social, econômico e político vigente que está atrelado aos interesses do capital.

Uma forma de direcionar os professores de cada instituição de ensino, de modo a consolidar a EDH, é por meio dos Projetos Político-Pedagógicos. Considerando que cada escola tem a sua realidade, o plano pedagógico é moldado conforme o contexto social e cultural daquela comunidade escolar, visando a proporcionar um ambiente escolar digno e solidário, através do respeito e da educação. Assim, “a inclusão da EDH nos PPPs significa uma declaração de intenções de natureza ético-política cidadã que a Escola manifesta querer implantar na instituição [...] todas as disciplinas vão ministrar todos e os mesmos conteúdos de EDH” (FLORES; FERREIRA; MELO, 2014, p. 89).

Esse assunto é pormenorizado no capítulo 2 deste trabalho.

1.6 Documentos orientadores da EDH no Brasil

A Educação em Direitos Humanos torna-se uma política do Estado brasileiro a partir de 2003, com a formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse documento foi inspirado em declarações e planos internacionais, tais como: Conferência de Viena e Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Em 2010, o Brasil divulga a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, no qual consta um eixo dedicado à EDH. Em 2012, o Brasil torna a EDH obrigatória em todos os níveis e modalidades de educação, por meio das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Iniciaremos esta seção apresentando a Conferência de Viena, pois nela são debatidas as bases que orientarão as ações direcionadas a EDH no Brasil e no mundo. Em seguida, o programa Mundial de Educação em Direitos Humanos; o Plano Nacional de EDH; o Programa Nacional de DH 3 e as Diretrizes Nacionais para a EDH.

1.6.1 Conferência de Viena

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em 1993, em Viena, foi o ponto inicial para a Declaração e o Programa de Ação de Viena, com o intuito de proteção e promoção dos direitos humanos.

Esse documento, em seu item 5º, afirma que todos os Direitos do homem são “universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados”, ou seja, os direitos são indivisíveis, pois, se praticados os direitos separadamente, estaremos gerando injustiças (VILLEY, 2007, p. 8).

Consta no documento da Conferência de Viena que se devem considerar os Direitos do homem de forma justa e equitativa, de modo internacional. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do homem e liberdades fundamentais.

Em seu item 33, garante que a educação tem o objetivo de reforçar a promoção e o respeito aos Direitos do homem e às liberdades fundamentais, trazendo a inclusão do tema “direitos do homem” nos programas de educação tanto nacionais como internacionais, mediante a compreensão, a tolerância, a paz e as relações entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos. O intuito é disseminar a informação adequada, sendo garantida a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, sexo, língua ou religião.

E no seu item 36, ressalta o importante papel desempenhado pelas instituições nacionais na promoção e proteção dos direitos do homem, conforme a localidade e a especificidade de cada nação, trazendo mecanismos de reparação de violações dos direitos humanos e combate a elas, através da disseminação de informação sobre direitos humanos, inclusive na educação.

Nesse documento, há, ainda, uma seção dedicada ao Ensino dos Direitos Humanos, expressa por meio dos itens 78 a 82, que dispõe:

78. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem considera o **ensino**, a formação e a informação ao público sobre direitos humanos tarefa essencial para a promoção e a obtenção de relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (grifo nosso).

Além disso, dispõe, no item 79, que um dos objetivos é a erradicação do analfabetismo, sendo que o ensino é voltado ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, com o intuito de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, devendo os Estados incluir, como disciplinas curriculares, os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do Estado de direito, em todos os estabelecimentos de ensino, além de valores como a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social.

Nos itens 81 e 82, há uma recomendação para que os Estados desenvolvam programas científicos e estratégias que assegurem uma educação sobre direitos humanos de forma ampla e que tenha a divulgação de informação ao público, inclusive mediante apoio das organizações intergovernamentais e não governamentais.

Portanto, a Conferência de Viena trouxe o impacto dos direitos humanos quanto às concepções de desenvolvimento humano, trazendo a noção de indivisibilidade dos direitos humanos, mediante os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais,

enfazizando os direitos relacionados à solidariedade, à paz, ao desenvolvimento da pessoa humana e ao meio ambiente.

1.6.2 Programa Mundial de EDH

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) foi lançado em 2005, após a década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995 a 2004).

O PMEDH nasceu do esforço conjunto de diferentes realizadores, de acordo com documentos e recomendações internacionais, as quais compreendem que a acessão da EDH permite aos sistemas educacionais alcançarem sua principal missão, que é de assegurar a educação de qualidade para todos. Assim, entende-se EDH quando abrange tanto os DH por meio da educação quanto os DH na educação, ou seja, o primeiro assegura os processos de aprendizagem e o segundo refere-se à própria prática dos DH dentro das escolas. A EDH nas escolas abrange tanto as políticas e estratégias de implementação como também o ambiente de aprendizagem, ou seja, educação e qualificação profissional.

O documento destina-se à educação básica e visa a contribuir para a proteção e a dignidade de todos os seres humanos, almejando a construção de sociedades que valorizem e respeitem os DH.

Os objetivos do PMEDH (UNESCO, 2006) são:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a Educação em Direitos Humanos;
- Assegurar que a Educação em Direitos Humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes;
- Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis;

- Aproveitar e apoiar os programas de Educação em Direitos Humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e dar incentivos para continuá-las ou ampliá-las e para criar novas práticas.

A acessão da EDH deve se dar em 3 dimensões: a epistemológica, que se refere aos conhecimentos e às habilidades, ou seja, deve-se conhecer os DH e seus mecanismos de proteção e desenvolver habilidades para aplicação no cotidiano; a axiológica, que se refere aos valores, atitudes e comportamentos, para desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que sustentem os DH; e por fim, a práxis, que se refere às ações, para provocar ações para a defesa e a promoção dos DH.

Os componentes da Educação em Direitos Humanos estão disponíveis no anexo do PMEDH. Esses componentes são: políticas, planejamento e implementação de política, ambiente de aprendizagem, ensino e aprendizagem, educação e desenvolvimento profissional de professores e outros profissionais da educação. Salientamos que o ambiente de aprendizagem e de ensino e aprendizagem são as dimensões que mais se relacionam com as instituições escolares e trazem ações que podem e devem constar dos PPPs.

1.6.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) representa um marco para o Brasil, pois firma o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da EDH enquanto política pública.

O PNEDH é baseado em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, com o intuito de construir uma cultura de paz, democrática, desenvolvida e justa socialmente. Em 2003, iniciou-se o processo de elaboração do PNEDH, sendo que foi concluído em 2006, pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, vinculado à então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), hoje Ministério dos Direitos Humanos.

A EDH é um processo complexo, que abrange os conhecimentos acumulados e os vivenciados hoje em nossa sociedade; assim, não é pontual, e sim uma educação

continuada, sendo um modo de vida, haja vista que não é apenas contemplado dentro das salas de aulas, mas em toda a convivência escolar de forma geral.

O Plano propõe o desenvolvimento da EDH por meio de cinco eixos, que são: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais de Justiça e Segurança e educação e mídia (BRASIL, 2006a).

Em relação à educação básica, o documento propõe 27 ações programáticas, que preveem inserir a EDH nas diretrizes curriculares e nos PPPs, em seus conteúdos e em suas metodologias, como também nas formas de avaliação, havendo, assim, a reflexão teórico-metodológica entre os educadores. Além disso, promover os DH através de uma pedagogia participativa, mediante análises críticas do cotidiano de cada aluno, como também do aspecto global, por meio de parceria com diversos membros da comunidade escolar, essenciais nos projetos culturais e educativos, para a formação de cidadãos críticos e de sujeitos de direitos.

1.6.4 Programa Nacional de Direitos Humanos 3

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) possui três edições. A primeira propôs os direitos humanos como política pública, em 1996, tornando-se real o compromisso assinado quanto à consolidação dos Direitos Humanos. No ano de 2002, houve a sua atualização e reformulação, e ele passou a ser denominado como PNDH-2. E em 2009, através do decreto 7.037/2009, que ampliou a proposta programática, criou-se o PNDH-3, apresentando um eixo sobre Educação e Cultura em Direitos Humanos, sendo esse um grande marco no país (BRASIL, 2010a). Esta terceira edição foi formulada por meio de um processo histórico e democrático, mediante propostas debatidas na 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos (2008) e norteadas pela CF (BRASIL, 1988), e atende às recomendações da Conferência de Viena (ONU, 1993) e outros documentos internacionais da ONU e da OEA assinados pelo Brasil.

O PNDH-3 não é uma lei, e, sim, um roteiro para a Administração Pública Federal, visando à promoção e defesa dos DH, da mesma forma que suas edições anteriores.

O documento apresenta seis eixos orientadores, tendo o eixo 5 dedicado à Educação e Cultura dos Direitos Humanos. Este, por sua vez, é composto pelas Diretrizes 18 a 22, com os seus respectivos objetivos estratégicos, e estabelece os responsáveis pela sua execução. Retomando os princípios e objetivos expressos no PNEDH, serve de referência para a política nacional de educação e cultura em Direitos Humanos, nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal.

As cinco diretrizes mencionadas do eixo orientador V e seus respectivos objetivos estratégicos são:

- Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos, e seus objetivos estratégicos são: implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; e ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos;
- Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras, com os objetivos estratégicos: inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras; inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES); e incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos;
- Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público, e seus objetivos estratégicos são: formação e capacitação continuada dos servidores públicos em Direitos Humanos, em todas as esferas de governo; e formação adequada e qualificada dos profissionais do sistema de segurança pública;
- Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos, com os objetivos estratégicos: promover o respeito aos Direitos Humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da

cultura em Direitos Humanos; e garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação.

O PNDH-3 é de suma importância para o país, pois demonstrou avanços na efetivação dos compromissos constitucionais e internacionais com os Direitos Humanos, trazendo-os como universais, interdependentes e indivisíveis, sendo uma política pública.

1.6.5 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Em 2012, foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pelo Ministério da Educação, de acordo com a CF/88 e a LDB. Esse documento representa um passo importante à efetivação da EDH nas escolas, pois torna obrigatório esse tipo de educação desde a Educação infantil até a pós-graduação.

As Diretrizes são norteadas pelos seguintes princípios: “a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012a, p. 07).

De acordo com o próprio texto das DNEDH (BRASIL, 2012a, p.1):

Esse documento objetiva orientar a comunidade escolar e todos que são responsáveis pela educação, atendendo aos objetivos de promover a inclusão e a prática da Educação em Direitos Humanos em todos os níveis de ensino.

A efetivação da EDH nas escolas demanda diferentes ações, uma delas é a inserção desse tipo de educação nos PPPs das escolas. Trata-se de uma ação estratégica, pois esse documento tem por função orientar toda a vida escolar.

Segundo o parecer que deu origem às diretrizes, a EDH orienta-se pelos princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

Nos ambientes educativos, a EDH deve se desenvolver como processo sistemático e multidimensional, sendo o orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, trazendo, assim, a articulação da EDH com as seguintes dimensões: a

compreensão dos DH historicamente em contexto internacional, nacional e local; valores, atitudes e práticas sociais voltada na cultura dos DH, para a formação de uma consciência cidadã; desenvolvimento de uma pedagogia participativa; fortalecimento de práticas individuais, coletivas e sociais.

Portanto, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos têm como objetivo central a formação cidadã de convivência com todos os demais cidadãos, praticando a EDH no cotidiano, sendo uma organização social, política, econômica e cultural no âmbito regional, nacional e global, sendo que as Diretrizes Nacionais para a EDH deverão ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

1.7 Refletindo sobre a EDH

Pelo exposto até aqui, podemos afirmar que os Direitos Humanos travam uma luta histórica pelo reconhecimento da dignidade humana. Para além de concepções jusnaturalistas, o percurso da humanidade para o reconhecimento de valores como liberdade, igualdade e solidariedade é um caminho a ser trilhado e conquistado cotidianamente. A educação faz parte desse caminho na medida em que é uma via imprescindível para que os seres humanos tomem conhecimento de seus direitos, sejam formados criticamente e possam reivindicar os direitos já conquistados e lutar por outros ainda não reconhecidos. A educação é também um meio para o desenvolvimento pleno do ser humano; nesse sentido, ela é um direito humano.

As definições da EDH demonstram que se trata de um tipo de educação processual, ou seja, não é apenas um ponto de chegada, e sim um caminho a ser percorrido. Os DH devem permear as relações entre as pessoas, as relações entre instituições e seres humanos, o ambiente como um todo. Como educar em DH em ambientes que violam os DH? Assim, para além de conteúdos curriculares, a EDH lida com valores humanos, com o respeito e a promoção da dignidade humana. Para que esse trabalho se desenvolva na escola, é necessário compreender a EDH como um tema interdisciplinar e transversal, ou seja, implica a articulação de diferentes conhecimentos advindos de diferentes disciplinas e que envolvem uma formação ética.

As metodologias que possibilitam uma ação pedagógica coerente com os princípios da EDH priorizam a participação estudantil, a democracia, a formação crítica e questionadora dos estudantes.

Portanto, levar a EDH para as escolas significa torná-la um modo de vida, torná-la algo vivo, ou seja, viver cotidianamente os DH para conhecê-los e aprender a valorizá-los.

O comprometimento da escola com conteúdos, posturas pedagógicas e concepções metodológicas deve estar expresso em seus Projetos Político- Pedagógicos. Assim, são as bases apresentadas neste capítulo que guiam nossa análise dos PPPs.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVE EM CONTEXTOS DE CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM CENTROS DE INTERNAÇÃO

Este capítulo dedica-se às medidas socioeducativas direcionadas a adolescentes que cumprem medida de internação. Inicialmente, abordamos o tema tendo por base legislações federais e, em seguida, apresentamos o histórico e o funcionamento da Fundação CASA, instituição responsável pelo cumprimento das medidas socioeducativas de internação no estado de São Paulo.

2.1. Evolução Histórica do direito da criança e do adolescente

Nas antigas civilizações, a figura paterna exercia poder absoluto sobre os filhos, independentemente da idade, sendo que o pai era autoridade familiar e religiosa, e os filhos não eram sujeitos de direitos, principalmente, a família romana, com o paterno marital (AMIN, 2017). Era conferido ao pai (romano) o poder de vida e de morte dos filhos (COULANGES, 2003).

Os gregos da antiguidade autorizavam viver somente crianças fortes e saudáveis, sendo que, na cidade de Esparta, os genitores transferiam para o Estado o poder de vida e criação dos filhos, com o intuito de formar novos guerreiros de guerra (AMIN, 2017).

Segundo Ariès (1981), até a Idade Média, o período da infância se estendia apenas até aos cinco anos de idade, sendo denominada “infância curta”. Após essa idade, a criança era tratada como se adulto fosse, assim sendo, crianças e adolescentes não tinham proteção diferenciada do Estado.

Os romanos foram um dos primeiros povos a resguardar direitos das crianças e dos adolescentes, distinguindo “menores impúberes e púberes”, de forma bem semelhante ao que denominamos, hoje, de incapacidade absoluta e relativa (AMIN, 2017, p. 48).

Na Idade Média (século V ao XV), predominava o cristianismo, que tinha grande influência no sistema jurídico da época, sendo que imperava o que “Deus falava, a Igreja traduzia e o monarca cumpria a determinação divina”. O cristianismo reconheceu

o direito à dignidade a todas as pessoas, incluindo as crianças e os adolescentes, trazendo penalidades corporais e espirituais aos pais que abandonavam seus filhos, porém discriminavam os filhos “nascidos fora do manto sagrado” (AMIN, 2017, p. 49), ou seja, as crianças não eram tratadas de maneira igualitária.

No final da Idade Média (século XIV e XV), surgiram as instituições escolares, as quais obtinham práticas na educação e disciplinavam as crianças e os adolescentes, trazendo, assim, uma “infância longa” e com preocupação moral e educativa, começando a fazer distinção entre crianças, adolescentes e adultos. Vale ressaltar que as crianças e os adolescentes frequentavam as escolas quando podiam; por esse motivo, não havia separação de classes a partir da idade dos alunos (ARIÈS, 1981).

A escolarização no século XVII era monopólio do sexo masculino, haja vista que as mulheres eram excluídas, obtendo apenas uma aprendizagem domiciliar, tendo uma infância curta. As meninas, a partir dos doze anos de idade, já podiam casar, tendo de governar uma casa. Com o passar dos anos, as mulheres começaram a ser semialfabetizadas em conventos, tendo por intuito principal a religião, e não a educação.

No que tange à institucionalização da educação, houve a criação de escolas mistas, porém a sociedade não concordava, havendo, então, a separação de escolas só para meninos e de escolas só para meninas; posteriormente, surgiram os internatos (ARIÈS, 1981).

No século XVIII, as ideias do Iluminismo defendiam o ensino universal aberto a todos, porém essa ideia sofria com a posição contrária do Estado, que idealizava um ensino inferior ao povo (ARIÈS, 1981).

Nos dias atuais, “crianças e adolescentes ultrapassam a esfera de meros objetos de ‘proteção’ e passam à condição de sujeitos de direito, beneficiários e destinatários imediatos da doutrina da proteção integral” (AMIN, 2017, p. 47).

Segundo Amin (2017, p. 47):

A sociedade brasileira elegeu a dignidade da pessoa humana como um dos princípios fundamentais da nossa República, reconhecendo cada indivíduo como centro autônomo de direitos e valores essenciais à sua realização plena como pessoa.

O autor Tepedino (2001, p. 48) interpreta que o princípio da dignidade da pessoa humana é uma “cláusula geral de tutela e promoção da pessoa humana”, que inclui a criança e o adolescente.

2.1.1 O Direito Brasileiro quanto às crianças e aos adolescentes

Dividimos a história do Brasil em três partes para melhor compreensão: Colônia, Império e República. A primeira abrange o descobrimento do Brasil até a chegada da Família Real ao Brasil (1500-1808). A segunda abrange a partir da chegada da Família Real até Marechal Deodoro da Fonseca proclamar a República (1808-1888), período marcado pelas lutas a favor da independência e pela abolição da escravidão. Já a terceira é o Brasil República, a partir de 1889, que designou o início da forma de governo do presidencialismo, marcado por governos militares, ditaduras e democracia (JUNIOR, 2012).

No período do colonialismo brasileiro, respeitavam-se as Ordenações do Reino, que consideravam o pai a autoridade máxima da família, que tinha o poder de castigar os filhos, inclusive até a morte, não sendo consideradas tais ocorrências como ilícitas. Os jesuítas encontraram dificuldade em catequizar os índios, por serem de costumes diferentes, tendo percebido que era mais fácil educar os filhos dos índios para atingir os pais (AMIN, 2017).

Segundo Barros (2005, p. 71), no período colonial no Brasil, não eram assegurados os direitos das crianças e dos adolescentes, pois:

As primeiras crianças chegadas ao Brasil (mesmo antes do descobrimento oficial) vieram na condição de órfãs do Rei, como grumetes ou pajens, com a incumbência de casar com súditos da Coroa. Nas embarcações, além de “obrigadas a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos”, eram deixadas de lado em caso de naufrágio.

No século XVI, a Companhia de Jesus, grupos religiosos, veio ao Brasil, trazendo os bons costumes e defendendo a moral, sendo os primeiros a defenderem os direitos infanto-juvenis (JUNIOR, 2012, p. 5).

Durante o Império (1822-1889), houve a preocupação com crianças e adolescentes, porém com uma política repressiva, diante da crueldade das penas aos

adolescentes infratores. Segundo as Ordenações Filipinas da época, a imputabilidade era considerada dos 7 aos 17 anos de idade, com penalidades semelhantes às dos adultos, porém com uma atenuação. Já dos 17 aos 21 anos de idade, eram considerados jovens adultos, podendo ser condenados, inclusive, à pena de morte, por meio de enforcamento. Vale mencionar que a única pena de morte aplicada a adolescentes a partir dos 14 anos de idade era quanto ao crime de falsificação de moeda (TAVARES, 2001).

A Constituição Federal de 1824 não tratava sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Vale ressaltar que o primeiro Código Criminal que trouxe a doutrina penal do menor foi criado em 1830, e se manteve no Código Penal de 1890 (JUNIOR, 2012).

O Código Penal do período Imperial (1830) determinou o subjetivismo do sistema biopsicológico, ou seja, nas faixas de 7 a 14 anos de idade, havia o exame de medir a capacidade de discernimento das crianças e adolescentes para a aplicação da pena; se tivessem discernimento poderiam ser encaminhados às Casas de Correção, podendo cumprir pena até os 17 anos de idade. Esse sistema ficou vigente até 1921, pois, nesse ano, houve a promulgação da Lei 4.242/1921, que determinou um critério objetivo de imputabilidade, sendo este de acordo com a idade (AMIN, 2017).

O Código Penal dos Estados Unidos do Brasil era semelhante ao Código Penal do Império, porém o que os diferenciava era a inimputabilidade dos menores de 9 anos de idade e a volta do exame do discernimento para as crianças e os adolescentes entre 9 e 14 anos de idade, sendo que até 17 anos de idade a pena era de 2/3 da pena de um adulto (AMIN, 2017).

Em 1891, passou a vigorar a Constituição Republicana e o 1º Código de Menores do Brasil, voltado para a reeducação, mediante ações de tutelas e de coerção (JUNIOR, 2012).

Na República, houve o aumento da população nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, por conta da libertação dos escravos, gerando a migração dos escravos libertos e trazendo um desequilíbrio social; muitos estavam sem-teto e sem cuidados com a higiene. Nesse período, foram fundadas entidades assistenciais, tendo atitudes de caridade e, muitas vezes, com medidas de higienização, sendo que oscilavam entre “assegurar direitos” e “se defender” dos adolescentes (AMIN, 2017, p. 50).

Em 1906, foram criadas as Casas de Recolhimento, depois adveio a Lei nº 6.994/1908 regulamentando-as, sendo que eram destinadas a educar crianças e adolescentes em situação de abandono, e também educar crianças que estavam em situação de internação (AMIN, 2017).

Em 1912, houve um Projeto de Lei afastando o direito penal do direito de crianças e adolescentes, propondo tribunais e juízes especializados. Sob influência internacional¹⁹, o Brasil construiu a Doutrina do Direito do Menor, com seu binômio carência-delinquência, e a Doutrina da Situação Irregular, que entendia que “o Estado teria o dever de proteger os menores, mesmo que suprimindo suas garantias” (AMIN, 2017, p. 51).

Em 1923, surgiram as primeiras normas de assistência social, objetivando a “proteção dos menores abandonados e delinquentes, após ampla discussão no I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância” (AMIN, 2017, p. 51).

O Primeiro Código de Menores do Brasil, conforme o Decreto nº 5.083/1926, protegia os menores abandonados²⁰. Após um ano, houve a criação do Código Mello Mattos, através do Decreto nº 17.943-A/1927, prevendo que o Juiz de Menores é quem decide sobre o destino dos menores e que a família tem o dever de cumprir com as necessidades básicas dos menores. Se os menores praticassem ato infracional com até 14 anos de idade, teriam uma medida punitiva com fins educacionais; já entre 14 e 18 anos, teriam uma punição, mas com responsabilidade atenuada (LEÃO, 2012).

Segundo Alberton (2005) esse Código tratava de menores abandonados e menores delinquentes, sendo que colocou fim à sanção-castigo e criou a sanção-educação.

No período de lutas pelos direitos humanos, a Constituição de 1937 foi criada, ampliando os aspectos sociais da infância e da juventude, sendo que, em 1941, houve o surgimento do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), pelo Decreto nº 3.799/1941 e redefinido pelo Decreto nº 6.865/1944, o qual trazia o Serviço Social presente nos

¹⁹ No cenário internacional, destaca-se: o Congresso Internacional de Menores (1911) e a Declaração de Gênova de Direitos da Criança (1924), adotada pela Liga das Nações.

²⁰ Nomenclatura utilizada na época mencionada. O termo “menor” significando “menor de 18 anos” dos nascidos ou residentes no país, e também significava “menores em situações desfavoráveis”, o qual foi utilizado no Brasil a partir de 1930 até 1988, sendo o termo considerado discriminatório (ALBERTON, 2005, p. 58).

programas de bem-estar, atendendo, assim, os menores delinquentes. Conhecendo a tutela da infância com internações com quebra de vínculos familiares e construía vínculos institucionais com finalidades correccionais e não afetivas (AMIN, 2017).

Em 1943, houve a criação da Comissão Revisora do Código Mello Mattos, que identificou que o problema dos atos infracionais era principalmente social. A comissão teve força após a 2ª Guerra Mundial, pois estava no auge da luta pelos direitos humanos²¹, porém foi extinta com o Golpe Militar brasileiro, que acabou extinguindo também o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) em 1964, criando, assim, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), Lei 4.513/1964, com gestão centralizadora e verticalizada, que legalmente tinha “proposta pedagógico-assistencial progressista. Na prática, era mais um instrumento de controle do regime político autoritário exercido pelos militares” (AMIN, 2017, p. 52).

O Código Penal instituiu a imputabilidade penal aos 16 anos de idade, desde que comprovado o discernimento do menor, criado através do Decreto Lei nº 1.004/1969, porém, em 1973, com o Decreto Lei nº 6.016, o Código Penal passou a ser de imputabilidade penal de 18 anos de idade. Já em 1979, foi criado o Novo Código de Menores, pela Lei nº 6.697/1979, que consolidou a doutrina da Situação Irregular, trazendo a internação ao menor como “regra” (AMIN, 2017, p. 53).

Com a Constituição Federal de 1988, houve mudanças significativas, conforme também acontecia internacionalmente²², substituindo o binômio individual-patrimonial pelo coletivo-social, e quanto à área da criança e do adolescente, a doutrina da situação irregular foi substituída pela doutrina da proteção²³ integral, trazendo, assim, o

²¹ Com a criação do Unicef (ONU, 1946), inicialmente conhecida como Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças, para ajudar crianças vítimas da Segunda Guerra Mundial. Criação também da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) (JUNIOR, 2012).

²² No cenário internacional, quanto à temática criança e adolescente, destaca-se: havia menção da temática na Constituição alemã e na Constituição mexicana; na Convenção internacional de 1924, na Declaração de Genebra (ONU, 1924), a primeira normativa da temática; posteriormente, a DUDH (ONU, 1948); Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), tratando as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos; Convenção Americana Sobre os Direitos Humanos (Pacto San José da Costa Rica, 1969); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras Mínimas de Beijing, 1985); e a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes previstos com o advento da Convenção sobre os Direitos da Criança ou Convenção de Nova York (UNICEF, 1989) (ROSSATO; LÉPORE; CUNHA, 2015).

²³ O Termo “proteção” foi citado no artigo 2º, item 2, da Convenção dos Direitos da Criança.

aspecto formal da proteção integral de crianças e adolescentes²⁴, considerado como prioridade absoluta, conforme consta no seu artigo 227:

Art. 227. 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.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins (BRASIL, 1988, Art. 227, grifos nossos).

Assim, a Constituição Federal, em seu artigo 227, preceitua sobre o princípio da cooperação, quanto ao dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais, cumprindo a proteção integral (ELIAS, 2005).

Houve a substituição da Funabem pelo Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA)²⁵, em 1990, vinculado ao Ministério do Bem-Estar Social, com jurisdição em todo o país, cujo objetivo é “formular, normalizar e coordenar, a Política de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente, bem assim, prestar assistência técnica a órgãos e entidades” que executam essa política, visando a cumprir o ECA e promovendo conhecimento, assessoramento e formação da referida política (BRASIL, 1994).

²⁴ A Declaração de Genebra (1924) foi a primeira normativa internacional a garantir direitos e uma proteção especial a crianças e adolescentes, sendo que, posteriormente, também foi discutida na Convenção Americana sobre direitos humanos, em seu artigo 19, conhecida como Pacto de San José da Costa Rica (COSTA RICA, 1969), sendo que o Brasil promulgou esta por meio do Decreto nº 678/1992.

²⁵ A partir desse momento, passou a utilizar a terminologia “criança e adolescente”, com a consolidação da própria CF/88.

Em 1990, passa a vigorar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²⁶ (BRASIL, 1990), uma lei federal elaborada mediante uma criação coletiva²⁷, que adota a Doutrina da Proteção Integral “baseada no reconhecimento de direitos especiais e específicos de todas as crianças e adolescentes” (ISHIDA, 2016, p. 23).

O ECA articulou três pontos: o movimento social, os agentes da esfera jurídica e as políticas públicas, trazendo principalmente o aspecto prático da proteção integral de crianças e adolescentes (AMIN, 2017).

Vale mencionar que o termo “estatuto” foi utilizado por ser um “conjunto de direitos fundamentais indispensáveis à formação integral de crianças e adolescentes”, sendo considerado um microssistema, por conter todo o instrumental necessário para efetivar o disposto na Constituição Federal (AMIN, 2017).

Para Costa (1990, p. 38), a adoção da Doutrina da Proteção Integral constitui uma “revolução copernicana” perante a criança e o adolescente. A revolução copernicana de Kant, segundo Höffe (2005, p. 45) significa:

que os objetos do conhecimento não aparecem por si mesmos, eles devem ser trazidos à luz pelo sujeito (transcendental). Por isso eles não podem mais ser considerados como coisas que existem em si, mas como fenômenos. Com a mudança do fundamento da objetividade, a teoria do sujeito, de modo que não pode mais haver uma ontologia autônoma. O mesmo vale para a teoria do conhecimento.

Segundo Elias (2005, p. 2), a proteção integral às crianças e aos adolescentes é como se fosse o fornecimento de “toda a assistência necessária ao pleno desenvolvimento de sua personalidade”.

A Doutrina da proteção integral trazida pelo ECA defende que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos; de acordo com seu artigo 3º, esta população goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Vale mencionar que, antes do ECA, a doutrina predominante era a doutrina da situação irregular que delimitava apenas três matérias: menor carente, menor

²⁶ O direito da infância e da juventude pertence ao direito público, “em razão do interesse do Estado na proteção e reeducação dos futuros cidadãos” (ISHIDA, 2016, p. 29).

²⁷ A criação do ECA foi de forma coletiva, através das curadorias e coordenadorias da infância e da juventude, pastoral de menores, grupo de juizes, que criaram as “Diretrizes gerais”, sendo a primeira versão chamada de “Normas Gerais de Proteção à Infância e Juventude”, e, por fim, o Projeto preliminar de Normas Gerais de Proteção, posteriormente denominado ECA. O ECA foi baseado nos Direitos Humanos, sendo uma luta pela efetivação dos direitos sociais no país. Houve resistência de alguns aplicadores do direito quanto ao ECA, conforme parecer nº 48/1990 (ISHIDA, 2016, p. 27).

abandonado e diversões públicas, sendo que a doutrina da proteção integral abrange muito mais assuntos, além de própria visão de criança e adolescente como sujeitos de direitos (ISHIDA, 2016). Assim, não podemos deixar de reconhecer que o ECA é um passo gigantesco em relação aos direitos de crianças e adolescentes compreendidos desde então como uma categoria que abarca todos os seres humanos que se incluem nessa faixa etária.

Quadro 2 – Distinção entre a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral

-	Doutrina da Situação Irregular	Doutrina da Proteção Integral
Período	Código Mello Mattos (1927) e Código de Menores (1979); Antes da CF/88;	Surgiu com a CF/88 (art. 227) em seu aspecto formal e com o ECA/90 em seu aspecto prático;
Abrangência	Restrita; Modelo predefinido de situação irregular - Artigo 2º, Código de Menores;	Todas as crianças e os adolescentes – Artigo 3º, parágrafo único, ECA;
Caráter	Filantrópico e assistencial;	De política pública;
Garantindo	Assistencialismo;	Direito Subjetivo;
Gestão	Centralizadora do Poder Judiciário – Monocrática;	Compartilhada, Participativa - Democrática.
Execução de Medidas	Poder Judiciário executando todos os tipos de medidas aos menores – Estatal;	Cogestão do Poder Judiciário com a sociedade civil – Cogestão sociedade civil;
Sistema de execução de medidas	Centralizadora ao Poder Judiciário;	Sistema de Garantia de Direitos. Poder Judiciário, municipalização da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente por meio do CMDCA, Ministério Público, Defensoria Pública, Advogados, equipes interprofissionais, sociedade civil e família.
Organização	Hierárquica;	Rede;
Binômio	Abandono-delinquência;	-
Termo	“menor”;	“Criança e adolescente” (a partir de

utilizado		1990);
Criança	Menor incapaz;	Pessoa em desenvolvimento;
Considerados	Menor como objeto de proteção Assistencial.	Criança e adolescente como sujeitos de direitos, sendo titulares de seus direitos subjetivos.
Fonte: Elaboração da autora, baseada em AMIN (2017, p. 55, 58 e 63).		

A Doutrina da Proteção Integral é a doutrina predominante do ECA. Desde a assinatura dessa lei federal, outras leis foram aprovadas, legislando sobre novos pontos. Destacamos: a Lei nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); a Lei nº 12.696/2012, que aprimorou os Conselhos Tutelares; a Lei nº 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, trazendo os direitos dos jovens, seus princípios, suas diretrizes e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve); a Lei nº 13.010/2014, que proibiu o uso de castigos físicos e de tratamento cruel ou degradante como forma das crianças e dos adolescentes serem educados e cuidados; a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); a Lei nº 13.257/2016, que dispõe sobre políticas públicas para a primeira infância; e a Lei nº 13.344/2016, que dispõe sobre prevenção e repressão ao tráfico interno e internacional de pessoas e sobre medidas de atenção às vítimas.

Assim, para concretizar a doutrina da proteção integral e considerando os direitos da infância e da juventude como prioridade absoluta, deve se basear no princípio do melhor interesse da criança e do adolescente, inclusive ao se referir ao cumprimento de medida socioeducativa de internação do infrator²⁸ (ISHIDA, 2016).

Há uma corrente de juristas que criticam a expressão “melhor interesse”²⁹ da criança e do adolescente, pois faz a diferenciação entre interesse e direito, sendo que entende que o interesse diz respeito a uma orientação baseada em princípios

²⁸ De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, em seus artigos 3º e 37, “c”, o termo original “best interests of the child” é utilizado como parâmetro aos aplicadores do direito.

²⁹ O princípio do melhor interesse foi originado pelo instituto do “*parens patriae*”, utilizado primeiramente na Inglaterra (século XIV) e posteriormente nos EUA (1925), que significa que o Estado é “como guardião daqueles que sejam legalmente incapazes”, sendo que antes era da competência do rei, a qual foi transferida aos Estados (PEREIRA, 2008, p. 3), ou seja, o bem-estar da criança e do adolescente sobrepõe-se ao interesse dos genitores (ISHIDA, 2016).

garantidores dos direitos da criança e do adolescente e o direito é o que está posto na norma, considerando, então, a expressão como sinônimo de direito subjetivo. Entretanto, a maioria dos juristas entende que a expressão melhor interesse é um princípio norteador, e que se considerar essa expressão como direito subjetivo seria uma aplicação coercitiva (ISHIDA, 2016, p. 24).

De acordo com Monaco (2009), há quatro vieses do princípio do melhor interesse da criança e do adolescente: orientação do Estado-legislador, legislando nesse sentido; orientação do Estado-juiz, aplicando as leis de acordo com o caso concreto e verificando a necessidade de cada criança e adolescente; orientação do Estado- administrador, criando políticas públicas baseadas nesse princípio; orientação à família, família natural ou extensa, sempre aplicando esse princípio.

Há juristas que organizam didaticamente os princípios da criança e do adolescente da seguinte forma: princípio postulado é o interesse superior da criança e do adolescente; os metaprincípios são a proteção integral e a prioridade absoluta; e os princípios são considerados: criança e adolescente são sujeitos de direitos, privacidade, responsabilidade primária e solidária do Estado, intervenção mínima, prevalência da família, dentre outros (ROSSATO; LÉPORE; CUNHA, 2015).

A fim de propiciar um panorama geral da evolução do Direito Brasileiro em relação às crianças e aos adolescentes, elaboramos o quadro 3.

Quadro 3 – Evolução do Direito Brasileiro quanto às crianças e aos adolescentes

ANO/PERÍODO	CÓDIGO/ ORDENAMENTOS/ TERMINOLOGIAS
Colonialismo (1500-1808)	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenamentos do Reino; • Patriarcado; • Primeira Casa de Recolhimento de Crianças do Brasil (1551), pelos jesuítas/ Igreja; • Roda dos Expostos, pelas Santas Casas de Misericórdia (“parto anônimo”), durante o século XVIII;
Império (1808-1888)	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenações Filipinas: imputabilidade dos 7 aos 17 anos de idade, com penas semelhantes aos adultos; considerava-se “jovens adultos” com 17 a 21 anos de idade, penas de adultos; • Código Penal de 1830: subjetivismo do sistema biopsicológico para os adolescentes entre os 07 e os 14 anos; inimputáveis menores de 14 anos de idade; Casas de Correção; • Código Penal dos Estados Unidos do Brasil: menores de 09 anos

	eram inimputáveis; verificação do discernimento passou a ser entre 09 e 14 anos de idade;
<p>República (1889-atual)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Casas de Recolhimento (1906), regulamentadas pela Lei nº 6.994/1908, para cumprimento de penas de internação de crianças e adolescentes e também adultos; • Projeto de Lei (1912) afastando o direito penal do direito de crianças e adolescentes, propondo tribunais e juízes especializados; • Primeiras normas de assistência social objetivando a “proteção dos menores abandonados e delinquentes, de acordo com o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1923); • Doutrina do Direito do Menor, com seu binômio carência-delinquência, e Doutrina da Situação Irregular; • Primeiro Código de Menores do Brasil, conforme o Decreto nº 5.083/1926, protegia os menores expostos e abandonados; • Código Mello Mattos (Decreto nº 17.943-A/1927), cabendo ao Juiz de Menores decidir sobre o destino da criança e do adolescente; Menores que praticavam ato infracional até 14 anos de idade teria medidas punitivas a fins educacionais, e se entre 14 e 18 anos, teriam punições com responsabilidade atenuadas; • Luta pelos direitos humanos e ampliação dos aspectos sociais da infância e da juventude (CF/1937); • Serviço de Assistência ao Menor (SAM), pelo Decreto nº 3.799/1941 e redefinido pelo Decreto nº 6.865/1944); • Comissão Revisora do Código Mello Mattos (1943), que teve força após a 2ª Guerra Mundial com ênfase nos direitos humanos, porém a comissão foi extinta com o Golpe Militar; • Serviço de Assistência ao Menor (SAM) extinguiu em 1964; • Criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), Lei 4.513/1964, que substituiu a SAM; • Código Penal com imputabilidade penal com 16 anos de idade, se comprovado o discernimento do menor, através do Decreto Lei nº 1.004/1969; • Código Penal passou a ser de imputabilidade penal com 18 anos de idade, pelo Decreto Lei nº 6.016/1973; • Novo Código de Menores (Lei nº 6.697/1979), que consolidou a doutrina da Situação Irregular; • CF/1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, quanto a criança e ao adolescente foi adotado a doutrina da proteção integral; • Criação do Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA), que substituiu a Funabem em 1990; • Criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990); • Aprimoramento do ECA com as Leis nº 11.829/2008, 12.010/2009, 12.594/2012, 12.696/2012, 12.852/2013, 13.010/2014,

	13.146/2015, 13.257/2016 e 13.344/2016.
Fonte: Elaboração da autora, baseada em AMIN (2017).	

Portanto, no Brasil, a primeira normativa quanto à proteção especial à criança e ao adolescente foi a Constituição Federal (BRASIL, 1988), e posteriormente, o ECA, o qual trouxe a efetivação da Doutrina da Proteção Integral, que substituiu a Doutrina da Situação Irregular.

Vale mencionar que o ECA é considerado um “microssistema jurídico”, pois cria mecanismos e instrumentos para efetivar a garantia e a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, o ECA primeiro explicitou os direitos da criança e do adolescente em seu Título I e II da Parte Geral, sendo que, no Título III, trouxe mecanismos de prevenção, e na Parte Especial, no seu Título I, trouxe a política de atendimento; no Título II, as medidas de proteção; no Título III, o ato infracional; no Título IV, as medidas dos pais ou responsáveis; no Título V, o Conselho Tutelar; no Título VI, o acesso à justiça; e no Título VII, os crimes e as infrações administrativas (ISHIDA, 2016, p. 46-47).

2.2 O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente

O reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos foi um processo histórico e gradativo, sendo amparados pela doutrina da proteção integral e consolidando, assim, um sistema de Garantia de Direitos específico para criança e adolescente, conforme dispõe o artigo 86 do ECA (FERREIRA, 2013) e também regulamentam os artigos 227 e 228 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Segundo Silva e Dias (2009), a partir da Conferência Nacional dos Direitos de Criança e Adolescentes de 1999, o ECA, nos artigos 86 a 94, passou a tratar especificamente sobre a política de atendimento de criança e adolescente, sendo considerada como o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Importante salientar que as crianças e adolescentes representam 33% da população total do país, segundo o Censo de 2010, e então é importante haver um sistema específico e com as especificidades de crianças e adolescentes e da proteção integral (FERREIRA, 2013).

Vale ressaltar que a primeira vez que houve a ideia de estruturar um sistema de garantia de direitos quanto à criança e ao adolescente foi através do III Encontro Nacional de Centros de Defesa, em Recife, em 1992, por Wanderlino Nogueira, com o intuito de especificar a política de garantia de direitos de crianças e adolescentes, havendo um conjunto de ações estratégicas com esse objetivo em comum (MATTAR, 2003).

Em 1995, o Centro Dom Helder Câmara (CEDHC) criou um programa de capacitação e treinamento de profissionais na área de direitos, com o intuito de apoiar a formação de aplicadores do sistema. Em consequência disso, publicou o livro “Sistema de garantia de direitos: um caminho para a proteção integral”, em 1999 (BAPTISTA, 2012, p. 184).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) dispuseram os parâmetros para as instituições e o fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, com o intuito de:

promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, e garantindo a apuração e reparação dessas ameaças e violações (BRASIL, 2006b).

O intuito da criação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, segundo Bercovici (1999, p. 41), foi que:

(...) nenhum sistema pode pretender dirigir a sociedade como um todo, o que invalida as pretensões do Direito, do Estado e da Política de promoverem a integração social. O ordenamento jurídico passaria a ser um ordenamento de coordenação, viabilizando a autonomia dos sistemas para maximizar sua racionalidade interna. Embora não possa impor soluções para os sistemas, o ordenamento jurídico levaria esses sistemas, com base nos princípios da “responsabilidade social” e da “consciência global”, a uma reflexão sobre os efeitos sociais de suas decisões e atuação, induzindo-os a não ultrapassar situações limite em que todos perderiam (BERCOVICI, 1999, p.41).

Segundo o site do Ministério dos Direitos Humanos³⁰, o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente visa a estabelecer a articulação e integração das instituições governamentais com a sociedade civil na aplicação das normas quanto a promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, em todas suas esferas, segundo a Resolução 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006b). Dentro do Sistema de Garantia de Direitos, os Conselhos de Direitos e Tutelares desempenham uma função estratégica de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, sendo a efetivação da proteção integral garantida pelo ECA.

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente abrange a atuação e a responsabilidade de diferentes instituições governamentais ou não, estando ligadas ao sistema de justiça, da educação, da saúde, do trabalho, do esporte, do lazer, da cultura, da assistência social, dentre outros (BAPTISTA, 2012).

Quanto ao termo de “sistema”, Rezende (2014, p. 2) afirma que:

Ao contrário dos demais sistemas oficializados no Brasil, como o Sistema Único de Saúde – SUS, ou o Sistema Único da Assistência Social - SUAS, o SGDCA [...] além de não estar sob a gestão de um único organismo (como os demais sistemas, sob a gestão do governo brasileiro), ele não se refere aos aspectos operacionais, às regras precisas e detalhadas de operação dos atendimentos. Ao contrário, estabelece estratégias gerais de ação, que devem ser seguidas e adaptadas a cada realidade, permitindo que os atores sociais estabeleçam novas formas de implementá-las, de acordo com suas realidades e potencialidades.

A efetividade desse sistema depende da dinâmica da articulação lógica, organizada e relativamente estável e intersetorial das instituições de diferentes âmbitos, para enfrentar a complexidade das intervenções quanto à criança e ao adolescente, formando, assim, um sistema que se divide em subsistemas, cada um com suas especificidades e articulando entre si, efetivando o princípio norteador, que é a transversalidade, com o objetivo maior de garantir a proteção integral de criança e adolescente, mediante reflexões, debates e propostas de ações em conjunto (BAPTISTA, 2012).

(...) na perspectiva de sistema, a organização das ações governamentais e da sociedade, face a determinada questão-foco, precisa ser concebida e articulada

³⁰BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/fortalecimento-de-conselhos/garantia-de-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>>.

como uma totalidade complexa, composta por uma trama sociopolítico operativa: um sistema que agrega conjuntos de sistemas espacial e setorialmente diferenciados [...] no nível das relações necessárias para a integração das ações diretas, existe a necessidade da tecitura de uma rede relacional intencionalmente articulada entre os sujeitos que operam as ações nas diferentes instâncias e instituições desse sistema. (BAPTISTA, 2012, p. 184).

Há diferentes redes, como a rede familiar, a rede governamental e outras, sendo as redes constituídas para a integração de serviços de diversos âmbitos, com o intuito de se articularem entre si para atendimentos específicos, sendo ações integradas com uma assimetria dinâmica, ou seja, determinando a hegemonia quanto ao rumo das ações praticadas conjuntamente, mediante um acordo programático compartilhado e debatido por todos envolvidos (BAPTISTA, 2012).

O SGD ou a “rede de proteção local” (DIGIÁCOMO, 2014, p. 8) deve se reunir periodicamente e definir os “fluxos e protocolos de atendimento” e as estratégias, de acordo com a avaliação técnica interdisciplinar.

De acordo com Melo (2010, p. 54):

A rede sugere articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços, convergências. Ao se pensar a rede de garantia de direitos em uma perspectiva de Proteção Integral é essencial considerar que a união de esforços individuais ou institucionais criará um conjunto mais forte do que a mera soma de esforços, levando a uma sinergia. Para isto, os atores devem informações, bem como compartilhar capacidade e recursos. Entretanto, a corresponsabilidade gerada não elimina conflitos (inclusive de poder) e a relação de igualdade não dispensa a utilização de mecanismos de gestão.

Assim sendo, o SGD visa ações conjuntas com responsabilidades solidárias, traçando planos individuais e coletivos, devido aos atendimentos interinstitucionais e interdisciplinares (DIGIÁCOMO, 2014).

A Resolução 113/2006 do Conanda e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos indica mecanismos estratégicos para a sua efetividade, que são: judiciais e extrajudiciais de exigibilidade de direitos; financiamento público de atividades de órgãos públicos e entidades sociais de atendimento de direitos; formação de operadores do sistema; gerenciamento de dados e informações; monitoramento e avaliação das ações públicas de garantia de direitos; e mobilização social em favor dessa garantia. E a partir

de cinco eixos estratégicos: da instituição do direito; da sua defesa; da sua promoção; do controle de sua efetivação; e de sua disseminação (BAPTISTA, 2012).

De acordo com Farinelli e Pierini (2016), os aspectos relevantes para a criação do SGD foram: a incompletude das instituições para enfrentar individualmente demandas e dificuldades e o intuito da intervenção concorrente.

Segundo Garcia (1999), a promoção de direitos visa à formulação e à deliberação de políticas sociais públicas destinadas ao atendimento de necessidades básicas, garantindo a dignidade de crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que o sistema é uma forma de ação e não uma instituição, sendo uma integração entre as instituições, conhecendo o papel de cada uma delas e articulando-as entre si (REZENDE, 2014).

Para Digiácomo (2014), a política de atendimento do SGD deve ter como foco não apenas a criança e o adolescente, mas, sim, toda sua família, entendendo o termo “família” no sentido mais amplo, pois essa política deve ser centrada na família, com ações de orientação e fortalecimento dos vínculos familiares a todos os integrantes do núcleo familiar, para prevenir violações de direitos e promover efetivamente a proteção integral, com o amparo do Estado e da sociedade.

Portanto, o dinamismo do Sistema de Garantia de Direitos e, conseqüentemente, a efetividade da proteção integral da criança e do adolescente dependem da atuação das instituições de forma articulada e com relações horizontais e complementares, cada uma com suas especificidades, principalmente quanto a situações de violação de direitos, além da articulação e do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. E a efetividade do Sistema de Garantia de Direitos está embasada na “valorização do sujeito infante-juvenil, que ganha reforço através da construção do ECA enquanto dispositivo legal que objetiva garantir a proteção de criança e adolescente em todos os contextos em que estão inseridos”, salientando ações mais efetivas e contínuas na efetivação das políticas públicas (FERREIRA, 2013).

2.3 O direito à educação

A educação é um direito fundamental e é essencial para a efetivação de uma sociedade democrática que almeja a promoção da mobilidade social, sendo que o acesso ao ensino é o meio de garantir as condições essenciais para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e dos direitos sociais, construindo, assim, uma consciência social (BRASIL, 2008).

Assim, o direito fundamental da criança e do adolescente à educação é essencial para o seu desenvolvimento integral e o desenvolvimento do próprio país (ISHIDA, 2016).

O conceito de educação abrange um trabalho sistematizado, seletivo e orientador, ajustando “à vida de acordo com as necessidades ideais e propósitos dominantes”, sendo essencial ao desenvolvimento do ser humano. Há um vínculo entre o direito à educação e a escola, haja vista que é por meio da escola que concretiza o direito à educação (ELIAS, 2005, p. 79).

De acordo com o julgamento (TJSC, AC 2006.036901-2) o “direito à educação é um dos mais sagrados direitos sociais, porquanto a própria Constituição lhe confere o *status* de direito público subjetivo”, sendo gratuito e obrigatório a todos os cidadãos.

Segundo Colombaroli e Martino (2012, p. 10),

A Educação [...] é um dos mais fundamentais Direitos Humanos. Mas não falamos aqui da educação castradora e alienante, voltada apenas para as necessidades de mercado. A Educação como direito fundamental deve buscar formar verdadeiros cidadãos, críticos, participativos, inquietos e provocadores.

Inicialmente, convém dimensionarmos a amplitude do conceito de educação e diferenciarmos do conceito de ensino, segundo Bittar (2001, p. 15-16):

[...] a educação envolve todos os processos culturais, sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que se somam para a formação do indivíduo. Trata-se de vislumbrar na educação, nesse sentido, a formação e o desenvolvimento das faculdades e potencialidades humanas, sejam físicas, sejam morais, sejam intelectuais por quaisquer meios possíveis e disponíveis, extraídos ou não do convívio social.

Por sua vez, ensino representa uma relação mais pontual, que se destaca de um processo de aprendizado, direcionado e direto, em que se podem detectar dois polos relacionais, a saber, o educador e o educando. O ensino tem mais a ver com o engajamento da atividade educacional em relações privadas ou públicas de prestação de serviços educacionais, tenentes à formação elementar do indivíduo nas ciências, nas práticas e nos saberes constituídos pelos progressos da humanidade. Quando se menciona a palavra ensino, está-se a vislumbrar uma atividade de transmissão de conhecimento dentro de parâmetros predefinidos [...].

Tais definições contribuem para a compreensão de que a educação, de maneira geral, e a EDH, de maneira particular, transcendem o ensino de conteúdo específico de cada disciplina ou área de conhecimentos. Educar, em sua acepção ampla, pressupõe uma formação multidimensional, que compreende aspectos cognitivos, afetivos, sociais e morais. Isso posto, podemos compreender o direito à educação como a possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano.

O direito à educação remete à educação com dignidade, ou seja, devendo respeitar a dignidade da criança e do adolescente, para o desenvolvimento pleno e harmonioso (ELIAS, 2005, p. 85).

O direito à educação é defendido e proposto em documentos internacionais de proteção aos Direitos Humanos, baseado principalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1945), na Declaração de Viena, e também no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Decreto nº 591/1992 (BRASIL, 1992), que dispõe que os Estados que fazem parte destes têm o dever de garantir tais direitos em seu país, de acordo com as peculiaridades de cada povo.

Os objetivos da educação são: o pleno desenvolvimento do homem, o preparo do mesmo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de acordo com o artigo 205 da CF (BRASIL, 1988).

De acordo com a Constituição Federal vigente, em seus artigos 205 e 227, a educação é um direito de todos e um dever do Estado, da família e com a colaboração da sociedade, sendo um preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, visando ao integral desenvolvimento da pessoa.

O Estado tem o dever de fornecer instrumentos e serviços educacionais a todos os indivíduos, conforme os princípios do artigo 206 da CF (BRASIL, 1988): igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade do saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática; padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os professores.

O artigo 204 da CF (BRASIL, 1988) e o artigo 87, §1º da LDB (BRASIL, 1996), ambos preveem o Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2009)³¹, definido como Plano de Estado, sendo decenal, que visa “minimizar a descontinuidade que caracteriza as políticas educacionais, elegendo as prioridades norteadoras dessas políticas” (SARI, 2004, p. 69).

O pressuposto da Educação como direito também está estabelecido no ECA:

Art. 18. É dever de todos velar pela **dignidade da criança e do adolescente**, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, **educá-los ou protegê-los**.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso [...]

Art. 53. A criança e o adolescente têm **direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, grifos nossos).

O adolescente tem direito à proteção integral, sendo que esta é garantida pelo Estado, pela sociedade e pela família, e é no âmbito familiar e nas escolas que iremos realmente formar sujeitos de direitos e pessoas pensantes, criando, assim, um mundo mais humano, justo e digno (BRASIL, 1990).

³¹ A Emenda Constitucional nº 59/2009 fez com que o PNE passasse a ser uma exigência constitucional e não mais uma disposição transitória da LDB, sendo assim, o PNE deve ser referência aos Planos Plurianuais, sendo depois criada a Lei do PNE nº 13.005/2014.

A educação visa o pleno desenvolvimento do adolescente como pessoa e para o exercício da cidadania, formando, assim, sujeitos de direitos, de acordo com o artigo 53 do ECA (BRASIL, 1990).

Os indicadores dos conteúdos do direito à educação são: direito à igualdade (inciso I), direito de ser respeitado pelos professores (inciso II), direito de contestar critérios avaliativos (inciso III), direito de organização e participação em atividades estudantis (inciso IV), assegurar o acesso à escola pública e gratuita (inciso V), e, por fim, o direito dos pais ou responsáveis de serem cientificados do processo pedagógico, como também de participarem das propostas educacionais (parágrafo único), de acordo com o artigo 53, do ECA (ELIAS, 2005).

O direito à igualdade diz respeito ao acesso e permanência na escola, sendo que este deve ser igual a todos, conforme dispõe o artigo 206, inciso I, da CF.

O direito de ser respeitado pelos professores se refere aos ensinamentos, quanto a uma educação produtiva, sem traumas no desenvolvimento da criança e do adolescente. O direito de contestar critérios avaliativos dos professores às instâncias superiores da escola serve para, efetivamente, propiciar o desenvolvimento intelectual dos alunos.

O direito de organização e participação em atividades estudantis prepara o aluno para o exercício da cidadania.

O direito dos pais ou responsáveis de serem cientificados do processo pedagógico e de participarem das propostas educacionais de seus filhos garante participar, assim, do desenvolvimento dos filhos, em cooperação com o Estado e com a sociedade.

Conforme Scarfó, Inda e Dappello (2016, p. 641-642), o adolescente está em pleno desenvolvimento e a educação é um direito de todos os indivíduos, inclusive as pessoas no contexto de cumprimento de medida socioeducativa de internação. Na América Latina, há um discurso errôneo das mídias quanto à educação para os jovens em conflito com a lei e no contexto prisional como um todo, que prejudica a noção de lei, fazendo parte do “imaginário social”, pois os governos vêm utilizando a criminalização como “estratégia de controle social apoiada no âmbito da ideologia da segurança nacional com o intuito de anular qualquer tipo de comportamento que possa

colocá-lo em risco”, que entendem que a segurança nacional em risco pode justificar violações de direitos humanos em toda a América Latina, ou seja, abrindo precedentes para a violação dos DH, podendo haver interpretações amplas e sem restrições.

Nota-se que o grande passo é de conscientização da população quanto aos direitos de todos, inclusive das pessoas em conflito com a lei, sendo necessário o treinamento educacional de toda a rede de ensino, visando à educação no contexto de cumprimento de medida socioeducativa de internação em uma perspectiva de DH (SCARFÓ; INDA; DAPPELLO, 2016, p. 643).

Vale ressaltar que, na Argentina, ocorreu o treinamento educacional, conscientizando todos os cidadãos de que a educação é um direito de todos, obrigatória a todos de forma gratuita. Assim, houve um contexto teórico para depois haver um progresso no campo da prática, conseqüentemente, havendo maiores progressos nas políticas públicas nesse contexto: há “Grupos de Estudos sobre Educação nas prisões” e seminários anuais sobre o tema, a todos os funcionários da educação (SCARFÓ; INDA; DAPPELLO, 2016, p. 643).

A competência da educação no Brasil é de responsabilidade do Estado (União, Estado, Distrito Federal e Município), da família e da sociedade com absoluta prioridade, conforme o artigo 4 do ECA (BRASIL, 1990). No mesmo sentido, Atique (2006, p. 194) afirma que:

É ponto pacífico que a educação é competência precípua do **Estado Federal**, entenda-se aí todos os entes: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Cabe a ele a superior tarefa de **criar condições, estabelecer e regulamentar os mecanismos de transferência cultural, de especialização de hierarquias**, de formas de conhecimento socialmente úteis, de domínio de técnicas de ação social, enfim de todo este **universo cultural** que constitui o conjunto dos conhecimentos que o homem moderno domina (grifos nossos).

A finalidade dos direitos fundamentais, destacados pela Carta Magna, no seu título II, só se cumpre plenamente mediante a realização desses direitos. Por esse motivo, possuem aplicação imediata (artigo 5º, §1º, da Constituição Federal), uma vez que são normas de ordem pública, com características imperativas e invioláveis. Suas conseqüências são a subordinação à regra da autoaplicabilidade e a possibilidade do ajuizamento de medidas judiciais que garantirão esse direito a todos os seres humanos, caso haja omissão do poder público (SIQUEIRA; ATIQUE, 2010).

A educação é um direito fundamental, sendo garantido pelo Estado, com a finalidade do desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade (ANTÃO, 2013, p. 24). Assim, o direito à educação possui aplicação plena, conforme todos os demais direitos fundamentais, como, por exemplo, o direito à vida, esta com dignidade (VELTRONI, 2010, p. 14). Por isso, a educação é um Direito Humano e ao mesmo tempo é a via para conhecermos os Direitos Humanos. Segundo Zenaide (2014, p. 47):

O direito à educação não se restringe apenas à igualdade de oportunidade, mas, afirma que cada pessoa deve implicar-se na realização de direitos. A educação é vista como um direito intrínseco e um meio indispensável para a realização dos demais direitos, o qual deve desempenhar um papel decisivo na promoção dos direitos humanos, da democracia, qual seja, e na proteção do meio ambiente. Nesse sentido, a educação deve orientar-se para o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana, a participação social e o pleno desenvolvimento da personalidade. A Educação em Direitos Humanos passa a ser concebida como um direito humano fundamental.

Diante disso, o Brasil não deve meramente garantir qualquer forma de educação, mas, sim, uma educação inclusiva e de qualidade para todos, já que é um direito essencial do indivíduo, incluindo grupos que por muitos anos foram marginalizados pela sociedade, conforme consta no PNEDH:

[...] é dever dos governos democráticos **garantir a educação** de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos (as) educadores (as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a **consolidação dos direitos humanos** (BRASIL, 2006, p. 11, grifos nossos).

O direito à educação pressupõe o respeito à dignidade humana e o reconhecimento de que o desenvolvimento pleno do ser humano não pode prescindir do processo educativo. De acordo com Elias (2005, p. 85) “a criança e o adolescente devem ser estimulados a ter uma mente sadia e a plena consciência” de forma igualitária a todos, sem distinção, respeitando as especificidades de cada um.

2.4 Adolescentes que cumprem medida socioeducativa

A adolescência é uma fase de transição, que traz conflitos e incertezas às pessoas. Magendzo (2008, p. 54-55) situa a complexidade dessa fase:

a incerteza da adolescência - estágio de trânsito, transformações vertiginosas e expectativas em mudança e contraditórias - acrescenta a incerteza do contexto social e a fragilidade dos modelos de referência. A relação conflituosa entre passado-presente-futuro, típico desta etapa da vida, é agudizada pela dificuldade de ver um futuro para o grupo social, favorecendo a localização no presente puro. A imagem de falha de adultos mina sua autoridade e reforça a tendência juvenil de identificação de pares. A falta de vigência do esforço de promessa - recompensa sustentada pela cultura do trabalho despojada de significado para o eixo trabalho-estudo em que a escola foi sustentada como articuladora social. Diante da perda de prestígio das instituições públicas e da dificuldade de se inserir nelas, os jovens começam a valorizar outros circuitos - inclusive marginais e ilegais - em busca de uma identidade, construir uma ideia de si mesmos e auto-legitimar como parte de algo que servir como uma rede protetora contra a hostilidade de um mundo que não reserva um lugar para eles.³²

O período da adolescência, caracterizado pela instabilidade, desenvolve-se em um mundo igualmente instável e fluido. As transformações tecnológicas, o acesso a informações, o contato com diferentes culturas, valores, modos de vida, faz com que as pessoas em geral e em especial os adolescentes deparem-se com uma realidade diversa, complexa e, muitas vezes, sem parâmetros para saber como agir diante dos problemas que se impõem.

Quando nos referimos aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, observamos que esses adolescentes e jovens são vulneráveis por viver em extrema carência afetiva, educacional e material, sendo que foram socializados de forma precária (ESTEVAM, 2005, p. 65).

Na opinião de Figueiredo (2015, p. 2), “o menor que manifesta comportamento desviante desaponta as esperanças (ou ilusões) sociais de um “mundo melhor”. Isso porque simboliza o futuro cidadão, responsável por desenhar o destino da sociedade, corrompido pelo crime”. A autora faz a distinção entre “comportamento antissocial” de

³² Trecho original: “A la incertidumbre propia de la adolescencia – etapa de tránsito, de transformaciones vertiginosas y expectativas cambiantes y contradictorias – se suma la incertidumbre del contexto social y la fragilidad de los modelos de referencia. La conflictiva relación entre pasado-presente-futuro, propia de esta etapa de la vida, se agudiza frente a la dificultad de divisar un porvenir para el conjunto social, favoreciendo la ubicación en el puro presente. La imagen de fracaso de los adultos socava su autoridad y refuerza la tendencia juvenil de identificación entre pares. La falta de vigencia de la promesa esfuerzo-recompensa sostenida por la cultura del trabajo despoja de sentido al eje trabajo-estudio en el que se sostuvo la escuela como articuladora social. Frente al desprestigio de las instituciones públicas y la dificultad de insertarse en ellas, los jóvenes comienzan a valorar otros circuitos – incluidos los marginales e ilegales – en busca de una identidad, de construir una idea de si mismos y auto legitimarse como parte de algo que les sirva de red protectora frente a la hostilidad de un mundo que no les reserva lugar” (tradução nossa).

“comportamento delinquente”, sendo que o primeiro são condutas que divergem dos padrões da normalidade da cultura dominante, e o segundo são atos que configuram infrações.

No âmbito internacional há as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (ONU, 1988) e as Regras das Nações Unidas para proteção de Jovens Privados de Liberdade (ONU, 1990), em que ambas afirmam a vulnerabilidade dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa, e que deve garantir seus direitos, sendo o bem-estar físico e o mental, afirmando que a internação em estabelecimento educacional é uma medida de último recurso, por um período mínimo.

Os adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa necessitam ser tratados de forma diferenciada, não podendo ser tratados como adultos. Para tanto, os Estados devem garantir estabelecimento educacional para cumprimento de medida socioeducativa de internação e não estabelecimento prisional (ONU, 1990).

No Brasil, temos a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), e depois, com o advento da aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, culminaram na aprovação da Lei nº 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). A partir do ECA, os adolescentes passaram a ser considerados como “pessoas em desenvolvimento”, sendo sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral (VOLPI, 1997). Ou seja, o jovem tem a sua autonomia, participa de decisões de seu interesse, mas havendo a proteção integral para garantir o seu desenvolvimento integral (ESTEVAM, 2005).

O quadro 4 demonstra o avanço que o ECA significou em relação aos princípios que norteiam as legislações no Brasil.

Quadro 4 – Classificação do tratamento da delinquência juvenil em três momentos jurídicos distintos

Fases	Legislação	Princípios
Indiferenciada	Código Penal (1830 e 1890)	Periculosidade
Tutelar	Código de Menores (1927 e 1979)	Doutrina da Situação Irregular
Garantista (SHECAIRA) Juvenil (MÉNDEZ)	ECA (1990)	Doutrina de Proteção Integral: <ul style="list-style-type: none"> • Direito Infracional

		• Direito Penal Juvenil
Fonte: Figueiredo (2015)		

Na mesma direção apontada por Figueiredo (2005), está a classificação proposta por Paula (2012, p. 22), adepto do Direito Infracional, que destaca quatro momentos, sendo o ECA relacionado à era dos direitos.

- Etapa da Indiferença;
- Etapa da repressão;
- Etapa da patologia;
- Era dos direitos.

É importante ressaltar que a garantia de direitos, marcada pela proteção do adolescente de acordo com a CF/88 e com o ECA (BRASIL, 1990), não representam a sua impunidade. O artigo 228 da Constituição Federal dispõe: “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”, assim, por se tratar de adolescente e jovem, há uma legislação especial por seu direito individual, havendo uma garantia social de responsabilização deste adolescente (NETO, 2001, p. 86).

Vale mencionar que os adolescentes praticam apenas 10% das infrações registradas no país, ao passo que os adultos praticam os 90% restante. A criminalidade está diretamente relacionada com uma estrutura social injusta e desigual, “que marginaliza, cada vez mais, extensa faixa da população, apresentando quantidade alarmante de menores abandonados ou em estado de carência. Enquanto não se atuar nesse ponto, será inútil punir [...]” (FRAGOSO, 1991, p. 441).

Segundo Machado (2003, p. 235), quanto aos adolescentes em conflito com a lei:

O fato que está na base da intervenção do Estado quando segrega o adolescente é o mesmo que leva à segregação do adulto: O CRIME. Mais. É em face da prática do crime que se aplica uma sanção, mesmo que essa sanção, quando se trata do inimputável em razão da idade, seja diversa da pena criminal.

O adolescente que comete ato infracional, conduta similar ao crime ou contravenção penal praticada por adolescente, responde pelas consequências desse ato, por meio de sanções denominadas medidas socioeducativas. O ECA tipifica

diversas medidas socioeducativas (MSEs), inclusive a internação (ANTÃO, 2013), respeitando a condição especial de acesso aos direitos sociais, políticos e civis (ESTEVAM; COUTINHO; ARAÚJO, 2009).

Há seis tipos de medidas socioeducativas tipificadas no ECA, em seu artigo 112:

- Advertência
- Obrigação de reparar o dano
- Prestação de serviços à comunidade
- Liberdade assistida
- Inserção em regime de semiliberdade
- Internação em estabelecimento educacional

As medidas socioeducativas estão previstas apenas para os adolescentes que cometem ato infracional, com doze anos completos até dezessete anos incompletos, sendo que o cumprimento dessa medida pode ocorrer até os vinte e um anos. Já uma conduta imoral cometida por uma criança, ou seja, com idade de até doze anos incompletos, é denominada como “desvio de conduta”, e esta poderá ter uma medida específica de proteção, conforme o artigo 98 do ECA (BRASIL, 1990). Nesse caso, uma proteção voltada ao interesse da criança, não havendo uma sanção penal (ANTÃO, 2013).

A medida socioeducativa “aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração”, conforme o artigo 112, §1º, ECA (BRASIL, 1990), por um certo lapso temporal (JUNQUEIRA, 2014, p. 127).

A prática socioeducativa de liberdade é definida pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude, de acordo com o ECA (artigos 172 e 174), sendo que o mesmo se baseia em três princípios: brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (ESTEVAM; COUTINHO; ARAÚJO, 2009). A aplicação das medidas socioeducativas deriva de uma orientação de política criminal, não sendo confundida como descriminalização de condutas praticadas por menores de 18 anos. Trata-se de uma penalização de forma distinta (SPOSATO, 2006, p. 80).

As medidas socioeducativas possuem o conteúdo ético-pedagógico como sendo indispensável (SÃO PAULO, 2010), possuindo a dimensão jurídico-sancionatória (SÃO PAULO, 2012).

A privação de liberdade, no caso da internação, impõe a organização de um corpo de atividades educacionais no interior da unidade de cada centro. Já na semiliberdade, devem ser utilizados os recursos existentes na comunidade – isto é, escolas, cursos de profissionalização, complexos desportivos e equipamentos culturais. Nesse caso, os desafios colocados superam o trabalho educativo desenvolvido diretamente com os adolescentes, pois esse tipo de medida exige dos educadores uma atuação social junto às famílias e à comunidade local, articulada à rede socioassistencial, de modo a garantir a efetiva inserção dos adolescentes e jovens nos vários espaços educativos (SÃO PAULO, 2015).

As medidas socioeducativas são o binômio de “punir e educar”, o intuito é “favorecer a reintegração e reeducação do adolescente” (CERQUEIRA, 2010, p. 369). Parte da doutrina não aceita a vinculação das MSEs com as penas, haja vista que possui caráter “protetivo”. Uma pequena parte da doutrina considera, ainda, que as MSEs têm apenas caráter tutelar e pedagógico.

A medida socioeducativa segundo Konzen (2005, p. 53):

A definição do significado material da medida socioeducativa deve levar em conta o efeito produzido no indivíduo destinatário de uma determinação unilateral e obrigatória, com origem numa decisão de mérito sobre a conformação de determinado comportamento à norma de vedação e que atinge, como reação, a liberdade de autodeterminação do indivíduo destinatário, restringindo-o em sua liberdade ou privando-o da sua liberdade.

As medidas socioeducativas, quanto à aplicabilidade, podem ser isoladas ou cumulativas, aplicadas brevemente, para não lesar o direito do adolescente ao invés de “reeducar”. Havia muitas críticas quanto à execução das medidas socioeducativas, pois não havia uma lei específica tipificando a referida execução das sanções aplicadas aos adolescentes. Aplicava-se o código penal, utilizando-se a Lei de Execução Penal. No entanto, esta prática de execução entrava em conflito com o que está estabelecido pelo ECA, ou seja, a garantia um regime especial, uma vez que os adolescentes estão na “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Portanto, carecia-se de um regime específico (PIOVESAN, 2001, p. 74-75).

Em 2012, foi criada a Lei nº 12.594/2012 quanto à execução das medidas socioeducativas dos adolescentes que praticaram ato infracional, o já referido Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), cujos princípios são:

Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;

II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;

III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;

V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;

VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou **status**; e

IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012c).

Nota-se que o SINASE protege os direitos dos adolescentes, garantindo a legalidade da sanção, propondo práticas de justiça restaurativa em relação à vítima; consideração de cada caso em sua individualidade; não discriminação dos adolescentes e o fortalecimento de vínculos familiares e sociais. Tais princípios superam o caráter punitivo de tratamentos dados aos adolescentes que cometeram atos infracionais e possibilitam um processo educativo visando o restabelecimento de relações e vínculos. Não se trata de punir, mas de responsabilizar visando à educação e socialização do adolescente.

Os princípios norteadores do atendimento socioeducativo ao adolescente no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), em seu artigo 3º, são: respeito aos DH; responsabilidade solidária entre a sociedade, o Estado e a família; respeito à situação peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento; prioridade absoluta para o adolescente; legalidade, não podendo receber tratamento mais gravoso do que um adulto; respeito ao devido processo legal; brevidade da medida, de acordo com o artigo 122 do ECA; incolumidade, integridade física e segurança; respeito à capacidade de

cumprir a medida; fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo; incompletude institucional; garantia de atendimento especializado ao adolescente com deficiência; municipalização do atendimento; descentralização político-administrativa; gestão democrática e participativa; corresponsabilidade no financiamento do atendimento às medidas; mobilização da opinião pública; individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente; mínima intervenção; não discriminação do adolescente; e proporcionalidade em relação à ofensa cometida.

Destacamos que o primeiro princípio elencado é o respeito aos DH, neste documento, observa-se os princípios constantes do SINASE e faz-se menção à gestão e descentralização do atendimento.

Segundo Telles Jr e Grau (2001), a aplicação das MSEs deve se dar de forma conjunta com os familiares, sociedade civil e organizações não governamentais. Para os autores o fortalecimento destes laços contribui para a redução da criminalidade dos adolescentes. O índice de reincidência dos adolescentes é de 7,5%, ao passo que o índice do sistema carcerário é de 47%.

O intuito da MSE é pedagógico, pois é realizada mediante técnicas pedagógicas que confrontarão o adolescente quanto a sua responsabilidade, sendo um espaço instrumental para a reinserção social, prevenção da delinquência, inserção familiar e comunitária (KONZEN, 2005, p. 77; 89).

O caráter educativo das MSEs traz a necessidade do diálogo com a pedagogia. Neste cenário inserem-se os Projetos Político-Pedagógicos que devem ser utilizados na aplicação das medidas, trazendo novas alternativas, valorizando o vivencial e respeitando o diferente (ANTÃO, 2013, p. 98).

2.5 Medida socioeducativa de internação

A medida socioeducativa de internação, de meio fechado, segue os princípios de brevidade, de excepcionalidade, mediante o respeito à condição peculiar de cada adolescente, conforme o artigo 121, do ECA (BRASIL, 1990).

O prazo máximo de sanção é três anos, tipificado no artigo 121, § 3º, ECA (MACHADO, 2003, p. 353).

Segundo Terra (2001, p. 60-61):

Num enfoque do ponto de vista individual de todo cidadão menor de dezoito anos, trata-se de garantia asseguradora, em última análise, do direito de liberdade. É, em verdade, uma explicitação do alcance que tem o direito de liberdade em relação aos menores de dezoito anos. Exerce uma típica função de defesa contra o estado, que fica proibido de proceder a persecução penal.

Trata-se, portanto, de garantia individual, com caráter de fundamentabilidade, pois diretamente ligada ao exercício do direito de liberdade de todo cidadão menor de dezoito anos. E não se pode olvidar que a liberdade sempre está vinculada ao princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, especialmente em relação às crianças e adolescentes, pois foram reconhecidos como merecedores de absoluta prioridade da atenção da família, da sociedade e do Estado, em face da peculiar condição de seres humanos em desenvolvimento.

Assim, no caso de medidas socioeducativas com restrição de liberdade, devem-se observar os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento, com o intuito de não violar seus direitos e fazendo garantir o desenvolvimento adequado e sadio dos jovens, mediante programas pedagógicos específicos e definidos, atividade escolar, profissionalização, esporte, artes e saúde, como um todo (ESTEVAM; COUTINHO; ARAÚJO, 2009, p. 65).

Segundo Volpi (1997, p. 160), a medida socioeducativa tem que ser cumprida em estabelecimento próprio:

Para adolescentes infratores, que se propõe a oferecer educação escolar, profissionalização, dentro de uma proposta de atendimento pedagógico e psicoterápico, adequados a sua condição de pessoa em desenvolvimento. Daí não se cogitar de pena, mas sim medida socioeducativa, que não pode se constituir em um simples recurso eufêmico da legislação.

A medida socioeducativa de internação deve se dar em local apropriado, no estado de São Paulo quem responde pela internação de adolescentes é a Fundação CASA.

Para o cumprimento da medida socioeducativa de internação, caso esteja em internação provisória (flagrante), com prazo máximo de 45 dias, o adolescente deve ser transferido do Centro de Internação Provisória (CIP) para um Centro de Internação (CI), tendo como prioridade a proximidade familiar (SÃO PAULO, 2014c, p. 36-45).

A execução da medida socioeducativa deve ser organizada pelo Plano Individual de Atendimento (PIA), conduzido pela Equipe de Referência Multiprofissional, que se baseará no diagnóstico polidimensional, respeitando as necessidades, interesses e objetivos do adolescente. Assim, “o PIA norteia todo o atendimento socioeducativo do adolescente, e contribui para a organização das ações a serem desenvolvidas, por cada área, no cotidiano do CI” (SÃO PAULO, 2014c, p. 45).

A partir de 2006, a Fundação CASA criou o sistema de informação oficial denominado “Portal CASA”, que acompanha o adolescente do início até o seu desligamento da instituição. Apenas em 2009, o Portal CASA foi articulado com o Sistema de Movimentação de Adolescentes (Simova) e com o Sistema de Identificação Biométrica, havendo um fluxo de informações dentre os sistemas quanto à entrada, à movimentação, à identificação e à documentação do adolescente (SÃO PAULO, 2014c, p. 32).

A admissão do adolescente no estabelecimento educacional Fundação CASA, onde irá cumprir a medida socioeducativa de internação, será efetuada através de uma entrevista psicossocial, que gerará um relatório psicológico e social, identificando fatores relevantes quanto a qualquer tipo de tratamento, programa de educação e de formação pretendido pelo adolescente, além do relatório médico após a avaliação médica.

O atendimento aos adolescentes em conflito com a lei deve ser respeitoso, feito pelos funcionários do estabelecimento educacional de internação e os demais aplicadores do direito, sendo que as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores visa a:

Favorecer o seu bem-estar e a evitar prejudica-lo, tendo em conta as circunstancias de cada caso. [...] A expressão “evitar prejudica-lo” é, sem dúvida, vaga e cobre muitos aspectos possíveis de interação (palavras, violência física, riscos devidos ao meio). Como o próprio envolvimento num processo de Justiça de menores pode em si ser “nocivo” para os jovens, a expressão “evitar prejudicá-lo” deve ser compreendida como significando, antes de mais, a redução ao mínimo do dano infligido aos menores e o evitar qualquer prejuízo suplementar ou indevido. Isto é especialmente importante no primeiro contato com os organismos encarregados de fazer cumprir a lei, porque esse contato pode influenciar profundamente a atitude do menor em relação ao Estado e à sociedade. Além disso, o sucesso de qualquer outra intervenção depende destes primeiros contatos. A benevolência e a firmeza são essenciais em tais situações (ONU, 1985, regra 10.3).

O cumprimento da medida socioeducativa de internação de adolescentes e jovens deve ser em estabelecimentos educacionais que tenham condições de assegurar suas

[...] **necessidades particulares**, estatuto e requisitos especiais, **exigidos pela sua idade, personalidade, sexo e tipo de crime, assim como sua saúde física e mental**, e que assegurem a sua proteção contra influências perniciosas e situações de risco. O principal critério de classificação das diferentes categorias de adolescentes privados de liberdade deve basear-se no tipo de tratamento que melhor se adapte às necessidades especiais dos indivíduos a que dizem respeito, e à **proteção da sua integridade física, mental e moral e do seu bem-estar** [...] O número de adolescentes detidos em estabelecimentos fechados deve ser suficientemente pequeno para permitir um **tratamento individualizado**. Os **estabelecimentos** de detenção para adolescentes devem ser **descentralizados** e de um tamanho que facilite o acesso e o contato entre os adolescentes e as suas famílias. Devem ser criados estabelecimentos de detenção de pequena escala e integrados no ambiente social, econômico e cultural da comunidade (ONU, 1990, p. 6-7, grifos nossos).

Vale ressaltar que é necessária a distinção de pena de prisão com as medidas socioeducativas de internação, haja vista que o adolescente está na condição de pessoa em desenvolvimento. Não se pode desconsiderar que três anos de medida socioeducativa para um adolescente é o equivalente a 1/5 de sua existência, além de estar em uma fase de muitas transformações tanto físicas quanto psicológicas.

2.6 Leis e documentos que tratam do direito à educação dos adolescentes com restrição de liberdade

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) é norteadora quanto às duas leis no Brasil que são referência para a formulação de políticas públicas voltadas às medidas socioeducativas: ECA e SINASE, além dos documentos internacionais do qual o Brasil é signatário, que são: Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (ONU, 1985), Diretrizes de Riad – Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (ONU, 1988), Convenção Internacional sobre os direitos da criança (ONU, 1989).

2.6.1 Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (ONU, 1985)

As Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores³³ foram adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas conforme a resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985.

Vale ressaltar que 1985 foi considerado o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz”, sendo posta a importância da proteção e promoção dos direitos dos jovens³⁴.

As Regras de Beijing reconheceram que:

os jovens por se encontrarem ainda numa etapa inicial do desenvolvimento humano, requerem uma atenção e uma assistência especiais, com vista ao seu desenvolvimento físico, mental e social, e uma proteção legal em condições de paz, liberdade, dignidade e segurança. Considerando que a legislação, as políticas e as práticas nacionais vigentes podem precisar de ser revistas e modificadas de acordo com as normas contidas nestas regras.

Assim, o intuito das Regras de Beijing foi de construir os objetivos mínimos da política voltada à Justiça de menores, lutando contra a delinquência juvenil, fundamentando o tratamento dos jovens delinquentes e para a prevenção do crime.³⁵

2.6.2 Constituição Federal de 1988 (CF/88)

A Constituição Federal de 1988 é conhecida como “Constituição Cidadã”, pois seu intuito é de assegurar o exercício dos “direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social” (BRASIL, 1988, preâmbulo).

Segundo o artigo 5º, caput, da Constituição Federal, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e seu artigo 6º traz que a educação e à infância são direitos sociais.

³³ Terminologia utilizada na época e pelo documento internacional “Regras de Beijing”.

³⁴ Idem.

³⁵ Idem.

E em seu artigo 227, caput, traz expressamente 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.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem [...]

§ 3º O direito a **proteção especial** abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins (grifos nossos).

Dessa forma, a Constituição Federal trouxe expressamente a proteção integral da criança e do adolescente, abrangendo inclusive o direito à educação dos mesmos.

2.6.3 Diretrizes de Riad – Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (ONU, 1988)

A denominação “Diretrizes de Riad” foi em homenagem à colaboração do Centro Árabe de Capacitação e de Estudos de Segurança de Riad, sendo o local do oitavo Congresso das Nações Unidas sobre a prevenção do direito e do tratamento do delinquente, sendo uma reunião internacional de especialistas do projeto de normas sobre o tema, em Riad, de 28 de fevereiro a 1º de março de 1988, com a colaboração do Escritório das Nações Unidas, em Viena.

As Diretrizes de Riad estão embasadas nos documentos internacionais já existentes na época: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de

Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966), Declaração de Direitos da Criança (ONU, 1959), Regras de Beijing (ONU, 1985), dentre outros.

O intuito das Diretrizes de Riad é afirmar que

toda criança goza de direito humanos fundamentais, particularmente o acesso à educação.

Tendo presente o grande número de jovens que, estando ou não em conflito com a lei, encontram-se abandonados, sem atenção, maltratados, expostos ao uso indevido das drogas, marginalizados e, em geral, expostos a risco social.

Tendo em conta os benefícios das medidas progressistas para a **prevenção de delinquência e para o bem-estar da comunidade** (ONU, 1988, p. 1, grifos nossos).

As Diretrizes de Riad contêm: I) princípios fundamentais; II) efeitos das diretrizes; III) prevenção geral; IV) processos de socialização, abrangendo: família, educação, comunidade e meios de comunicação; V) política social; VI) legislação e administração da justiça da infância e da adolescência; VII) pesquisa, adoção de políticas e coordenação.

Os princípios fundamentais trazidos pelas Diretrizes de Riad contemplam a prevenção da delinquência juvenil e seu êxito, buscando o bem-estar dos jovens; a aplicação de políticas e medidas progressistas de prevenção da delinquência juvenil; o desenvolvimento de serviços e programas com base na comunidade para a referida prevenção.

Os efeitos das Diretrizes de Riad são de ter aplicabilidade no contexto de direitos, de interesses e do bem-estar de todas as crianças e adolescentes, no segmento econômico, social e cultural.

Vale mencionar que a Prevenção Geral trazida pelas Diretrizes de Riad abrange todos os níveis de governo, que deverão formular planos gerais de prevenção, contendo políticas, programas e serviços nessa temática. As políticas de prevenção a delinquência juvenil devem favorecer a socialização e integração familiar, comunitária, dentre outras, estando amparadas na política social, ou seja, com fundos suficientes e recursos para a prestação dos serviços postos sobre o tema.

As Diretrizes de Riad visam a promulgar legislação específica contendo procedimentos especiais para fomentar e proteger os direitos das crianças e dos adolescentes. Além disso, prevê a fomentação de políticas e coordenações de caráter multidisciplinar e interdisciplinar, e intensificar o plano nacional, regional e internacional,

devendo intensificar a cooperação dentre eles, e também a fomentação de pesquisas sobre o tema.

2.6.4 Convenção Internacional sobre os direitos da criança (ONU, 1989)

O Brasil promulgou, em 21 de novembro de 1990, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, denominando “Convenção sobre os Direitos da Criança”, com o decreto 99.710/1990.

A Convenção considera os princípios das Cartas das Nações Unidas (ONU, 1945) que são: liberdade, justiça e paz, com o reconhecimento da dignidade e dos direitos igualitários e inalienáveis a todos.

A Convenção reconheceu que para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade deve ser criada pela sua família e em um ambiente harmonioso, devendo ser preparada para a vida independente na sociedade e educada conforme os ensinamentos da Carta das Nações Unidas (ONU, 1945), “especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade” (ONU, 1989, preâmbulo).

A Convenção diz “a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento” (ONU, 1989, preâmbulo), assim fazendo referência a Declaração de Genebra (1924) sobre os Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), sendo reconhecidas na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), bem como no Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos em seus artigos 23 e 24 (ONU, 1966), como também no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em seu artigo 10 (ONU, 1966).

2.6.5 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O ECA foi instituído por meio da Lei nº 8.069/1990, com o intuito de proteger a integridade das crianças e dos adolescentes, concebendo-os como sujeitos de direitos.

Trata-se de um avanço em relação aos princípios anteriores a sua formulação, pois até então, esta população não tinha direitos específicos assegurados.

O ECA é um grande avanço para a sociedade, pois estabelece uma rede de proteção, denominada de Sistema de Garantia de Direitos (SGD), responsável por garantir e proteger o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, mediante a atuação de dois órgãos centrais, que são: os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares.

A criança e o adolescente possuem todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, garantidos pela CF (BRASIL, 1988), sem prejuízo da proteção integral, assegurando “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”, sem qualquer discriminação, negligência, exploração, violência, crueldade e opressão, conforme os artigos 3º e 5º do ECA (BRASIL, 1990).

A responsabilidade de assegurar os direitos da criança e do adolescente é da família, da sociedade e do poder público, “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, de acordo com o artigo 4º do ECA (BRASIL, 1990).

A criança e o adolescente possuem como garantias prioritárias (artigo 4º, parágrafo único, ECA):

- Primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- Precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- Preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O ECA aborda quatro aspectos fundamentais da política para a criança e o adolescente, que são: da política de atendimento; das medidas de proteção; da prática do ato infracional; e das medidas pertinentes aos pais ou responsáveis.

De acordo com o ECA, criança é considerada a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente, de doze anos completos até dezessete anos

incompletos. Tal concepção segue o universal direitos da criança e adolescente, conforme os documentos internacionais.

O Título III do ECA prevê a prática do ato infracional, que se praticado por criança cabe o acompanhamento pelo Conselho Tutelar e a aplicação de medidas protetivas, previstas no art. 101, ECA. Já o ato infracional praticado por adolescente cabe a aplicação de medidas socioeducativas, previstas no artigo 112 do ECA.

O juiz poderá determinar ao adolescente que pratique ato infracional as medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das previstas no artigo 101, I a VI.

2.6.6 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

O SINASE, instituído pela Lei Federal 12.594/2012, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam ato infracional. O SINASE é tem suas bases no ECA (BRASIL, 1990) e na Resolução 119/2006 do Conanda.

O documento norteador das ações do SINASE é o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, Diretrizes e Eixos Operativos, sendo esse a expressão operacional do SINASE, que orienta o planejamento, a construção, a execução, o monitoramento e a avaliação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais decenais do SINASE, como também na elaboração do Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual.

O órgão gestor nacional do SINASE é a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), que é responsável pela articulação das políticas e normas regulamentadoras para a proteção e promoção dos direitos de adolescentes cumprindo medida socioeducativa, assim, articulando ações com instituições do Sistema de Justiça; governos estaduais, municipais e distrital; ministérios das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Justiça, Trabalho, Cultura e Esporte (BRASIL, 2012c).

A Coordenação-Geral do SINASE é vinculada à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA), que coordena a execução da política nacional de atendimento socioeducativo, integrando as ações do SINASE aos diferentes ministérios, estabelecendo diretrizes nacionais de atuação, como as previstas no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, como também os parâmetros arquitetônicos, de segurança, de gestão e de socioeducação para unidades (BRASIL, 2012c).

O SINASE, por articular com todo o território nacional, visa a um sistema integrado com os governos estaduais e municipais, com o Sistema de Justiça, Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura, dentre outras, com o intuito de assegurar a efetividade e a eficácia da execução das medidas socioeducativas, sustentada nos princípios dos direitos humanos enquanto promove alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados em bases éticas e pedagógicas (BRASIL, 2012c).

O SINASE e seus documentos norteadores priorizam as medidas socioeducativas em meio aberto, como a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, sendo que as medidas socioeducativas privativas ou restritivas de liberdade devem ser aplicadas excepcionalmente, e de acordo com a brevidade (BRASIL, 2012c).

A atuação do Programa, que executa a medida socioeducativa do adolescente que praticou ato infracional, deve articular propostas que possam associar serviços de diversas áreas, de sanar às diferentes necessidades existentes na vida do adolescente, considerando, assim, o antes da vida do adolescente, o durante e o depois, ou seja, seu contexto familiar, seu ambiente sociocultural, sua vivência escolar, por exemplo.

O SINASE prevê que a educação deve estar articulada nos Planos de Atendimento Socioeducativo (artigo 8º, SINASE), sendo que a equipe de educação deve fazer parte da equipe técnica do programa de atendimento, sendo esta interdisciplinar, atuando em rede (artigo 12, SINASE). Construir uma rede de atendimento pressupõe articulação e integração de órgãos e de serviços das diferentes esferas do poder público, bem como a participação da sociedade civil, por meio de ONGs (BRASIL, 2012c).

Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa devem ser inseridos na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, havendo, assim, a articulação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, de acordo com o artigo 82 do SINASE.

Assim, o SINASE visou erradicar a prática repressiva e desumana, fazendo o ECA ser efetivado quanto às execuções de medidas socioeducativas em todo o território nacional, visando integrar o “menor infrator” à sociedade, sendo que o SINASE não visa “efetivar a implementação de uma política pública específica para atendimento aos adolescentes autores de ato infracional, enfatizando a utilização de medidas de caráter pedagógico ao invés do caráter punitivo, medidas socioeducativas” (FREITAS; GRACIANO, SCHMITT, 2014, p. 1).

2.7 Direito à Educação em contextos de cumprimento de medida socioeducativa de internação

Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação têm acesso obrigatório à educação escolar, sendo coordenada pela Gerencia de Educação Escolar da Superintendência Pedagógica, realizada através da parceria com a Secretaria de Estado da Educação, conforme o ECA, a LDB, o SINASE e a Resolução CNE/CEB nº 3/2016, Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Assim, as classes escolares instaladas nos centros da Fundação CASA pertencem administrativamente às escolas da Rede Estadual de Ensino, as referidas escolas são denominadas “escolas vinculadoras” (SÃO PAULO, 2014b).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) é o órgão responsável pela Educação Básica de todos os Centros de Atendimento Socioeducativo de Internação da Fundação CASA, por meio de suas Diretorias de Ensino (DE) e suas Unidades Escolares (SÃO PAULO, 2017).

De acordo com a Portaria Administrativa nº 366/2015 da Fundação CASA, há o Núcleo Gestor Estadual da Escola Nacional da Socioeducação (ENS) “com o propósito

de planejar, orientar, controlar, coordenar, operacionalizar e executar a formação de servidores do Sistema Estadual Socioeducativo”.

Vale ressaltar que os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, na grande parte, são marginalizadas pela sociedade, com a intenção de novamente penalizá-las pelo ato praticado contra os valores sociais aceitos, mas isso não quer dizer que seus direitos serão violados, sendo que a internação suspende apenas o direito de ir, vir e permanecer (SCARFÓ; INDA; DAPPELLO, 2016, p. 643).

Nesse sentido, a educação é um direito fundamental, seja dentro ou fora de algum estabelecimento prisional ou estabelecimento educacional (ECA, artigo 112, VI), sendo que o Estado deve assegurar esse direito, visando a EDH, através de ações educacionais para sujeitos de direitos (SCARFÓ; INDA; DAPPELLO, 2016, p. 646). Assim,

A garantia de acesso à educação nas prisões atua como garantia da condição de ser humano para aquelas pessoas que já cometeram um crime e uma possibilidade de “redução da situação de vulnerabilidade social”, que no confinamento vai mais fundo (SCARFÓ, INDA e DAPPELLO, 2016, p. 646).

Há o reconhecimento de que os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação possuem “alta vulnerabilidade”, necessitando, assim, uma atenção e proteção especial, garantindo seus direitos e o seu bem-estar durante e depois da sua privação de liberdade (ONU, 1990).

Aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, é assegurada a formação escolar e profissional adequada, mediante a cooperação interministerial e interdepartamental, visando o seu desenvolvimento (ONU, 1985, 26.6). Segundo as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (VOLPI, 1997, p. 67), é assegurado aos adolescentes em idade de escolaridade o direito à educação, sendo este obrigatório, ou seja, o adolescente terá o direito de receber um ensino adaptado as suas necessidades e capacidades, visando prepara-lo para a reintegração na sociedade, como também,

Sempre que possível, este ensino deverá ser feito fora do estabelecimento, em escolas da comunidade e, em qualquer caso, a cargo de professores competentes, através de programas integrados ao sistema de ensino público para que, quando sejam postos em liberdade, os jovens possam continuar seus estudos sem dificuldade. A administração dos estabelecimentos deverá prestar atenção especial ao ensino dos jovens de origem estrangeira ou com necessidades culturais ou étnicas particulares. Os jovens analfabetos ou que apresentem problemas cognitivos ou de aprendizagem terão **direito a receber um ensino especial**.

Os jovens que já tenham ultrapassado a idade de escolaridade obrigatória e que desejam continuar seus estudos deverão ser autorizados e incentivados nesse sentido, e deverá ser feito todo o possível para que tenham acesso a programas de ensino adequados.

Os **diplomas ou certificados de estudos outorgados aos jovens durante sua detenção não deverão indicar, de modo algum, que os jovens tenham estado detidos**.

Todo centro de detenção **deverá facilitar o acesso dos jovens a uma biblioteca** bem provida de livros e jornais instrutivos e recreativos que sejam adequados, e deverá ser estimulada e permitida a utilização, ao máximo, dos serviços da biblioteca.

Além disso, os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação possuem o direito à formação profissional, sendo a profissão e o emprego escolhido pelo adolescente, e não pela instituição, segundo as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (VOLPI, 1997, p. 68):

Todo jovem terá direito de receber **formação** para exercer uma **profissão** que o prepare para um futuro emprego.

Os jovens poderão optar pela classe de trabalho que desejem realizar, levando devidamente em conta uma seleção profissional racional e as exigências da administração do estabelecimento.

Todas as normas nacionais e internacionais de proteção aplicadas ao trabalho da criança e aos trabalhadores jovens deverão ser aplicadas aos jovens privados de liberdade.

Sempre que possível, deverá ser dada aos jovens a oportunidade de realizar um trabalho remunerado e, se for factível, no âmbito da comunidade local, que complemente a formação profissional realizada, com o objetivo de aumentar a possibilidade de que encontrem um trabalho conveniente quando se reintegrarem às suas comunidades. **O tipo de trabalho deverá ser tal que proporcione uma formação adequada, produtiva para os jovens depois de sua libertação**. A organização e os métodos de trabalho regentes nos centros de detenção deverão ser semelhantes, o mais possível, aos que são aplicados em um trabalho similar na comunidade, para que os jovens fiquem preparados para as condições de trabalho normais.

Todo jovem que efetue um trabalho terá direito a uma remuneração justa. O interesse dos jovens e de sua formação profissional não deve ser subordinado ao propósito de realizar benefícios para o centro de detenção ou para um terceiro. Uma parte de remuneração do jovem deverá ser reservada para constituir um fundo, que lhe será entregue quando posto em liberdade. O jovem deverá ter o direito de utilizar o restante dessa remuneração para adquirir objetos de uso pessoal, indenizar a vítima prejudicada pelo seu delito, ou enviar à família ou a outras pessoas fora do centro (grifos nossos).

No âmbito internacional, há recomendações feitas aos governos pela ONU a fim de evitar a chamada “delinquência juvenil”. As Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad) destacam o papel da educação no processo de prevenção:

Os governos têm obrigação de facilitar o acesso ao ensino público a todos os jovens.

Os sistemas de educação, além de suas possibilidades de formação acadêmica e profissional, deverão dar atenção especial ao seguinte:

- a) Ensinar os valores fundamentais e fomentar o respeito à identidade própria e às características culturais da criança, aos valores sociais do país em que mora a criança, às civilizações diferentes da sua e aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
 - b) Fomentar e desenvolver, o mais possível, a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física dos jovens;
 - c) Conseguir a participação ativa dos jovens no processo educativo, no lugar de serem meros objetos passivos de tal processo;
 - d) Desenvolver atividades que fomentem um sentimento de identidade e integração à escola e à comunidade, como também a compreensão mútua e a harmonia.
 - e) Incentivar os jovens a compreender e a respeitar opiniões e outros de vista diversos, como também as diferenças culturais e de outra índole;
 - f) Oferecer informação e orientação sobre a formação profissional, as oportunidades de trabalho e as possibilidades de uma profissão;
 - g) Evitar medidas disciplinares severas, particularmente os castigos corporais.
- (VOLPI, 1997, p. 98-100)

O mesmo documento destaca a importância da cooperação entre os sistemas de educação e a família, a formação em valores éticos universais, o conhecimento acerca de direitos. Os sistemas de educação deverão cuidar e atender, de maneira especial, aos jovens que estejam em situação de risco social por meio de programas de prevenção e materiais didáticos, com especial atenção a informações sobre o uso indevido de drogas. Outro ponto importante é o papel da escola como centro de informação e assistência a jovens que forem objeto de maus-tratos, abandono, vitimização e exploração. O interesse dos jovens deve ser considerado na proposição de atividades escolares, a participação democrática deve ser assegurada aos estudantes e deve-se dedicar especial atenção ao abandono dos estudos.

Há que se analisarem as especificidades dos alunos quanto à “heterogeneidade de idade, de aprendizagem e escolaridade, histórico de vida, grande rotatividade, instabilidade emocional e afastamento do convívio familiar” (SÃO PAULO, 2014b).

Há diferenciação da educação dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação dos adolescentes que cumprem internação provisória, haja vista que a internação provisória é durante o andamento dos autos na VIJ, tendo prazo máximo de 45 dias. Assim, a educação da internação provisória é através do Projeto Educação e Cidadania (PEC), de acordo com a Resolução/SEE nº 109/2003, trazendo uma proposta de escolarização “disseriada”, com uma organização curricular diferenciada, com metodologia reflexiva e com proposta de trabalho diária, auxiliando o aluno a construir o seu projeto de vida, sendo seus eixos norteadores: cidadania, ética e identidade. A internação definitiva adota as Propostas Curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio regulares da Rede de Ensino Estadual, com adequações de acordo com as especificidades da medida (SÃO PAULO, 2014 b).

No CI, atuam na área pedagógica os profissionais: professores, agentes educacionais, profissionais de educação física, instrutores de formação profissional, pedagogos, coordenadores pedagógicos e arte educadores, sendo compostos por servidores públicos ou contratados pelas ONGs da gestão compartilhada (SÃO PAULO, 2014c, p. 45).

A escolarização no CI segue as orientações e o currículo oficial do Estado, sendo em sua carga horária, dias letivos e seus conteúdos, porém podem ocorrer classes de sala de aula com alunos de diferentes séries e anos, quando do ciclo I e II, ou seja, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014c, p. 47).

De acordo com a Resolução SE nº06/11, da Secretaria de Educação do Estado, o adolescente que ingressar no CI da Fundação CASA deverá, em até dez dias letivos, ser submetido a uma avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e Matemática, para avaliar sua classe do ano/série, porém é respeitado o seu grau de escolaridade e/ou sua matrícula, podendo avaliar necessidade de esforço escolar.

Pode haver a participação dos adolescentes do CI nos Programas Oficiais: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Exame Nacional para Certificação de

Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), dentre outros disponíveis para toda a rede estadual de ensino, e também nas Oficinas de Arte e Cultura, trimestralmente (SÃO PAULO, 2014c, p. 48).

No CI, há cursos de qualificação profissional básica, sendo 10 Arcos Ocupacionais, com 88 tipos de cursos ofertados com duração mínima de 45 horas, nos quais os jovens obterão certificados quando concluídos os cursos, sendo executados por parceiros da Fundação CASA, de acordo com o Programa de Educação Profissional da Fundação CASA (SÃO PAULO, 2014c, p. 48).

De acordo com o SINASE, a competência do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do adolescente (Conanda) é de funções normativas, deliberativa e de fiscalização do SINASE, de acordo com a Lei nº 8.242/91. Já a competência executiva e de gestão do SINASE é da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Há competência específicas da União, dos estados e dos municípios. O quadro 5 apresenta tais competências.

Quadro 5 – Competências da União, estados e municípios em relação à aplicação do SINASE

Competências da União	Competências do Estado	Competências do Município
Formular e coordenar a execução da política nacional de atendimento socioeducativo;	Formular, instituir, coordenar e manter Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União;	Formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União e pelo respectivo Estado;
Elaborar o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;	Elaborar o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo em conformidade com o Plano Nacional;	Elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, em conformidade com o Plano Nacional e o respectivo Plano Estadual;
Prestar assistência técnica e suplementação financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas;	Criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação;	Criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto;
Instituir e manter o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo, seu funcionamento, entidades, programas, incluindo dados relativos a financiamento e	Editar normas complementares para a organização e funcionamento do seu sistema de atendimento e dos sistemas municipais;	Editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas do seu Sistema de Atendimento Socioeducativo;

população atendida;		
Contribuir para a qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo;	Estabelecer com os Municípios formas de colaboração para o atendimento socioeducativo em meio aberto;	Cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e
Estabelecer diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades e programas de atendimento e as normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade;	Prestar assessoria técnica e suplementação financeira aos Municípios para a oferta regular de programas de meio aberto;	Cofinanciar, conjuntamente com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa em meio aberto.
Instituir e manter processo de avaliação dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo, seus planos, entidades e programas;	Garantir o pleno funcionamento do plantão interinstitucional, nos termos previstos no inciso V do art. 88 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);	
Financiar, com os demais entes federados, a execução de programas e serviços do SINASE;	Garantir defesa técnica do adolescente a quem se atribua prática de ato infracional;	
Garantir a publicidade de informações sobre repasses de recursos aos gestores estaduais, distrital e municipais, para financiamento de programas de atendimento socioeducativo.	Cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e	
	Cofinanciar, com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa privativa de liberdade.	
Fonte: elaboração própria com base nos artigos 3º, 4º, 5º do SINASE.		

2.8. Algumas reflexões sobre o direito à educação de adolescentes em contextos de cumprimento de medida socioeducativa de internação

Pelo exposto neste capítulo, podemos afirmar que conceber crianças e adolescentes como sujeitos de direitos é uma ideia recente na história da humanidade. No Brasil, o marco jurídico para essa nova concepção é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Antes dessa lei federal, não havia uma categoria que abarcasse todas as crianças e todos os adolescentes. Essas faixas etárias recebiam tratamentos diferenciados por parte da sociedade em função de sua situação econômico-social. O tratamento dispensado aos adolescentes que cometiam atos infracionais tinha caráter punitivo e pode-se afirmar que servia muito mais aos interesses da sociedade (livrar-se de um problema social) do que às necessidades dos adolescentes em questão.

O sistema de garantia de direitos das crianças e adolescentes expresso em nossas legislações alça essa faixa etária a outro patamar, agora considerados sujeitos de direitos e cujo desenvolvimento é de responsabilidade do Estado, da sociedade e da família.

O direito à educação é um direito inalienável, uma vez que o desenvolvimento pleno do ser humano depende de processos educativos. Assim, adolescentes que descumpriram leis sociais podem ser privados de sua liberdade de ir e vir, mas não podem ser privados do direito à educação. Impedir ou não oportunizar esse direito é negar a humanidade desses adolescentes.

Desde 2012, o Brasil conta com um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo voltado à aplicação de medidas socioeducativas aos adolescentes que cometeram ato infracional. Uma dessas medidas é a internação com restrição de liberdade.

Desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil tem se destacado em relação ao tratamento jurídico dispensado às crianças e adolescentes, há leis e documentos orientadores que visam ao interesse das crianças e adolescentes. No entanto, enfrentamos o desconhecimento e o preconceito de setores conservadores da sociedade que veem os direitos de crianças e adolescentes como ameaças ao poder autoritário da família e da escola. Quando a discussão se relaciona a um grupo ainda mais restrito, os adolescentes que cometeram atos infracionais, o preconceito e o discurso reacionário se intensificam e, muitas vezes, nega-se o direito a esses jovens.

Temos o desafio de desconstruir visões preconceituosas e reacionárias. Compreender que todos somos humanos e que romper com regras e códigos sociais não torna os adolescentes menos humanos, e tampouco os destitui de todos os seus direitos.

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP

Este capítulo tem por objetivo apresentar o conceito de Projeto Político-Pedagógico e explicitar os princípios que devem nortear esses documentos institucionais. Ao mesmo tempo, buscamos estabelecer relação entre PPPs, EDH e Fundação CASA, três pontos centrais neste trabalho. Assim sendo, após a delimitação conceitual dos PPPs, apresentamos alguns estudos sobre a implementação da EDH no Brasil para provocar a reflexão sobre os caminhos e desafios encontrados na efetivação deste tipo de educação. Por fim, explicitamos a proposta de PPP da Fundação CASA de São Paulo.

Para um país definir suas prioridades e objetivos, é necessário haver planejamento, o que a Constituição Federal (1988) institui a seus entes federados por meio da elaboração de leis, como o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). Há dois instrumentos de gestão de políticas implementados no país quanto à ação do governo sobre a educação, que são o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PDE foi criado em 2007 para incorporar, em um documento único, as ações do governo federal. O PAR integra o PDE, o qual coloca à disposição dos entes federados instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, principalmente a educação básica pública.

O PDE pressupõe que cada escola tenha um Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), sendo que o elemento central desse Plano institucional é o Projeto Político-Pedagógico, PPP, “subsidiando as práticas dos profissionais que desejam construir coletivamente a autonomia da escola” (VEIGA, 2008, p. 9).

O PPP, um dos principais elementos do planejamento no âmbito escolar, está disposto na LDB, a qual delega aos estabelecimentos de ensino a obrigação de propor e executar sua proposta pedagógica, devendo ser elaborada com a participação dos professores e a execução deve ser informada aos pais, conforme os princípios da gestão democrática, conforme os artigos 12, I e VII e 13, da LDB (BRASIL, 2014).

3.1. Definição de Projetos Político-Pedagógicos – PPP-Escola

Os PPPs norteiam a organização da escola, de forma ampla, abrangendo o cotidiano escolar e a essência do trabalho pedagógico conforme o contexto histórico de cada estabelecimento educacional, ou seja, o PPP contém a singularidade de cada escola (VEIGA, 2008).

Para compreender o significado e a dimensão dos Projetos Político-Pedagógicos, cabe uma definição de cada termo.

Etimologicamente, o termo “projeto” vem do latim e significa “lançar para adiante”, ou seja, buscar uma direção, sendo uma ação coletiva intencional com um sentido explícito (VEIGA, 2008, p. 13), que pressupõe metas a serem alcançadas no momento presente visando o futuro e pontos que se deseja modificar (GADOTTI ET AL., 2000).

O termo “político” implica escolha de conteúdos, metodologias, enfim, posicionamentos que se refletem na concepção do cidadão que queremos formar. E, por fim, são “pedagógicos”, por tratarem de atividades que serão desenvolvidas com fins educacionais, por meio de processos pedagógicos.

Segundo Veiga (2008, p. 13) os termos “político” e “pedagógico” são indissociáveis, pois o primeiro está articulado quanto ao compromisso com a formação de cidadão, e o segundo é a formação do cidadão participativo, ativo.

No mesmo sentido, Saviani (1983, p. 93) mostra que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece a obrigatoriedade da construção de um projeto político-pedagógico nas escolas, conforme o seu artigo 12:

os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Veiga (2008, p. 11-12) afirma que:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assume suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

De acordo com Malvasi (2008, apud LOPES, 2010), por meio do PPP, o gestor reconhece e concretiza a participação de toda a comunidade escolar na definição de metas e na implementação de ações. Além disso, ao organizar o projeto, a equipe assume a responsabilidade de cumprir os combinados e estar aberta a cobranças.

Os PPPs devem estar estruturados a partir dos seguintes pontos: missão, clientela, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e plano de ação. Para que esse documento se torne vivo e eficiente, na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos (PADILHA, 2002, apud LOPES, 2010, p. 2), deve ser completo e flexível e ser adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os PPPs assumem um processo de efetivação da proposta pedagógica diante da complexidade das ações de mudança de cultura e práticas educativas (MARTÍNEZ, 2003).

O objetivo do PPP é refletir a realidade e as especificidades da escola, norteando a prática pedagógica desta (SANT'ANA; GUZZO, 2016).

Vale ressaltar que o projeto se faz necessário mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estiverem deterioradas e sendo oprimidas, pois construirá um projeto com fundamento contra ideológico, ou seja, criticando um projeto político opressor e anunciando um projeto político libertador, implementado mediante sua prática (SEVERINO, 2012, p. 42).

Os PPPs não são apenas uma carta de boas recomendações, mas diretrizes a serem seguidas pelas escolas, em seus contextos específicos e de acordo com as necessidades de cada comunidade. Assim,

(...) o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns

definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 268).

Os PPPs são formulados pela comunidade da escola, averiguando o conteúdo que integrará o currículo escolar e traçando metas articuladas com a realidade do ambiente escolar. Os valores sócio-históricos e culturais de cada comunidade também devem ser considerados na formulação desse documento, uma vez que o currículo escolar não é apenas um documento que contém conteúdos disciplinares. Assim sendo, o PPP deve ser periódico, revisto, atualizado, modificado de tal maneira que reflita a comunidade escolar e possa despertar o sentimento de pertencimento de todos os envolvidos. Dito de outra forma, os membros da comunidade escolar devem se ver naquela proposta (sua realidade, seus valores, seus anseios).

A participação dos membros da comunidade se dá não apenas na elaboração do projeto, mas também na sua execução. Trata-se de um processo democrático em todas as suas etapas. Gadotti et al. (2000) ressalta que o PPP precisa ser vivenciado por todos, incluindo desde a escolha do livro didático e do planejamento do ensino até os eventos escolares e as atividades esportivas, pois o intuito é viabilizar a convivência em um ambiente de fato democrático, assim, a participação não é apenas em reuniões, e sim em atitudes, métodos e processos do cotidiano da escola.

A escola deve buscar a sua autonomia e sua qualidade, de forma descentralizada, superando o poder centralizador e uma direção burocraticamente imposta que traz de antemão as normas de cima para baixo (VEIGA, 2008).

Veiga (2008, p. 11) afirma que as características de um projeto pedagógico são:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Segundo Lima e Pereira (2013, p.10-11):

O processo de conhecimento da investigação epistemológica deve ser caracterizado pelo desvelamento do objeto, não de forma fragmentária e/ou fragmentada, como se numa perspectiva unilateral as respostas ao problema suscitado se mostrassem suficientemente contempladas; muito pelo contrário. Esse toma como sustentação maior a totalidade do objeto, escrutinando os domínios conceituais e metodológicos que, desvelando a abrangência contextual da problemática levantada, possibilita tanto a explicação, à descrição a compreensão, como também encaminhamentos recorrentes como críticas ou contribuições alternativas a uma dada realidade.

Para Freire (1995, p. 12-13) a dimensão política da participação de todos na elaboração do PPP, possibilita que a realidade local e a história da comunidade estejam presentes, favorecendo a consciência sociopolítica local e global. Para o autor, trata-se de termos escolas menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral.

O caráter dinâmico da realidade e da vida é central em Paulo Freire e pressupõe a consciência dos sujeitos sobre o seu papel transformador, consciência essa que emerge a partir do questionamento e da reflexão sobre a realidade.

[...] **O necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade.** Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos [...] enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um **mundo** dando-se e que, por isso mesmo, **pode ser mudado, transformado, reinventado** [...] (FREIRE, 2001, p. 29-30, grifos nossos).

Incorporar a realidade da escola aos PPPs e trazê-la como pauta de discussão para as salas de aula é uma atitude política e capaz de formar seres humanos críticos, capazes de perceber que o mundo pode ser transformado e se perceberem como possíveis agentes dessa mudança.

Conforme abordado no capítulo anterior, o caráter da EDH adotado pelo Estado brasileiro é precisamente este: uma educação crítica capaz de transformar a sociedade.

Dada a importância do PPP para a organização das atividades pedagógicas, bem como para traçar os caminhos que a escola pretende seguir, entende-se que se almejamos uma educação voltada aos DH, esta deve necessariamente estar presente nos PPPs institucionais.

3.2 Princípios norteadores dos PPPs

Os princípios norteadores dos PPPs garantem “sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto”, compreendendo, assim, as possibilidades e os limites contidos nos PPPs (VEIGA, 2008, p. 22).

Os princípios norteadores dos PPPs são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

O primeiro deles é o princípio da igualdade. Ele se refere às condições de acesso e de permanência na escola, as quais devem ser garantidas de maneira equânime a todos os cidadãos.

O princípio da qualidade diz respeito à escola e o seu PPP deve propiciar uma qualidade do trabalho desenvolvido nesse estabelecimento, sem haver privilégios de minorias econômicas e sociais.

A gestão democrática está tipificada na Constituição Federal, a qual abrange dimensões pedagógica, administrativa e financeira, sendo que necessita compreender de forma aprofundada os conflitos existentes na escola, criando o PPP juntamente com a participação de representantes dos diferentes seguimentos da escola e da comunidade escolar.

Liberdade é um princípio constitucional, associado à autonomia, sendo, segundo Veiga (2008, p. 19) “regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”, assim, buscando a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar.

A valorização do magistério está diretamente ligada à qualidade do ensino de formar cidadãos, pois deve-se observar as condições de trabalho, as formações

continuadas dos docentes, suas remunerações. Assim, os PPPs das escolas buscam “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (VEIGA, 2008, p. 20).

3.3. Algumas pesquisas sobre a implementação da EDH nas escolas

A pesquisa de Monteiro Silva e Tavares (2013) analisou a realidade e acompanhou a aplicação dos documentos oficiais sobre EDH, principalmente o PNEDH e os Planos de Ação de cada estado, com o intuito de analisar se a EDH está sendo consolidada como uma política pública. Por meio da análise de PPPs, o resultado da pesquisa foi de que o país está em processo de desenvolvimento da política pública de EDH, sendo ainda em caráter inicial, sendo que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a SDH estão incentivando que as Secretarias de Educação executem essa política, com o intuito de transformar projetos pontuais em políticas públicas, para isso dando prioridade na formação dos profissionais na área dos direitos humanos, trabalhando essa política nos eixos norteadores do currículo e do PPP-Escola.

Outra pesquisa sobre o tema foi produzida por Klein e D'Água (2015), analisando 15 PPPs de escolas públicas do estado de São Paulo, observando se havia os elementos que integram conhecimento, valores e práticas da EDH, de acordo com os documentos-referência para a EDH, organizados em sete âmbitos: comunidade interna e externa; princípios e concepções de educação; objetivos; currículo; participação democrática e ambiente escolar; formação docente e avaliação. O resultado da pesquisa identificou que os conteúdos diretamente ligados a EDH estão ausentes nos PPPs, tendo algumas temáticas que pouco mencionam a EDH, não refletindo o que dispõe os documentos oficiais sobre o tema, portanto não havendo um planejamento intencional e sistematizado que proporcionam ações que promovam os direitos.

A monografia de conclusão de curso da graduação de Serviço Social de Medeiros, sob a orientação de Souza (2008) entende que “a EDH constitui pré-requisito indispensável à cidadania e à construção de uma cultura em direitos humanos”. O intuito foi analisar a EDH no PPP do Centro de Ensino Fundamental 1 de

Sobradinho/DF. A pesquisa resultou que há EDH em diversos projetos da escola, porém não de forma sistematizada em ações ou projetos específicos, havendo professores trabalhando de forma desarticulada quanto aos valores e à cidadania. Verificou, ainda, que há pouca clareza quanto à EDH na referida escola, mas na escola possui docentes comprometidos com a transmissão de valores e com a formação de cidadãos.

A pesquisa de Tavares (2015) foi desenvolvida, primeiramente, trazendo a perspectiva de dois eixos da rede pública estadual de Pernambuco: educação como direito humano e a educação em direitos humano, com o intuito de refletir sobre a EDH no ensino formal através das experiências das escolas públicas da região metropolitana de Recife. A pesquisa resultou em carência de conceitos sobre o tema e quanto aos materiais adequados à escola, e os pontos positivos foram a “atualização curricular e as ações de transversalidade do conteúdo de direitos humanos” (TAVARES, 2012, p. 1).

A pesquisa de Tavares (2013) trouxe a trajetória do processo de inserção da EDH na rede pública estadual de ensino de Pernambuco, realizado entre 2007-2012, de acordo com os dados da Secretaria de Educação de Pernambuco. Resultou na identificação de duas fases do processo, que são a disciplinaridade e a transversalidade, através da criação normativo-institucional, integralizando a EDH ao currículo e aos PPPs. Identificou que o estado de Pernambuco está mais avançado quanto ao cenário nacional, haja vista que os demais estados estão inicialmente inserindo a EDH.

A pesquisa de Costacurta (2014) foi mediante um estudo de caso e participação, para identificar as dificuldades encontradas na implementação da EDH no cotidiano escolar e em sua proposta pedagógica, criando um Projeto de Intervenção Local (PIL) mediante a participação coletiva da escola. Resultou, no primeiro momento, em um pré-conceito ao trabalho por se tratar de DH, por haver uma visão distorcida dos DH trazida pela mídia e, posteriormente, houve a participação e interesse dos jovens e adultos, trabalhando as experiências em direitos humanos de cada um, propondo mudanças, vivenciando, assim, a cidadania. Observou-se que a educação é o caminho da transformação social e do desenvolvimento pleno da pessoa, sendo que a EDH traz a realidade dos alunos para dentro do saber, criando novas atitudes e valores, integrando

a EDH nos PPPs das escolas, transformando a escola em um espaço coletivo, sendo a educação libertadora.

As pesquisas aqui apresentadas demonstram que o caminho a ser trilhado para a implantação da EDH tem vários desafios, que vão desde a incorporação da EDH aos PPPs das escolas, passa pela dificuldade de se desenvolverem projetos interdisciplinares e transversais, e aponta para a necessidade de superação de visões distorcidas e preconceituosas sobre os DH.

3.4 Plano Político-Pedagógico dos centros da Fundação CASA

Até aqui, apresentamos elementos gerais que caracterizam os Projetos Político-Pedagógicos e apontamos os desafios de implementação da EDH nas escolas, que passam pela inserção da EDH nos PPPs das instituições.

Por ser este um capítulo dedicado ao conceito de PPP, decidimos concluí-lo especificando os PPPs da Fundação CASA, objeto de análise do presente trabalho.

Segundo o site da Fundação CASA, todos os centros socioeducativos (atendimento inicial, internação ou de semiliberdade) atuam a partir de um Plano Político-Pedagógico, denominado PPP, revisto anualmente com a participação de todos os funcionários.

O Plano Político-Pedagógico de cada unidade de atendimento é utilizado como meio diagnóstico para identificar as características e realidade de cada centro. Com isso, cada uma das 11 divisões regionais da Fundação CASA tem a possibilidade de elaborar um planejamento estratégico e adequado às singularidades encontradas. Os planejamentos das regionais subsidiam o planejamento da instituição como um todo.

A Fundação CASA determina a estrutura do PPP, que deve ter duas partes: diagnóstico e modelo de atenção e referencial teórico. O diagnóstico se subdivide em: I - o objetivo do Centro (pautado na missão da Fundação); II - o perfil de atendimento do centro (características da capacidade e estrutura física, dos recursos humanos e do município sede); e III - o perfil dos adolescentes atendidos (perfil dos adolescentes e famílias, caracterização da região e oferta profissional de onde provêm, redes socioassistenciais para atender adolescente e famílias). O modelo de atenção e

referencial teórico deve ser elaborado a partir do diagnóstico realizado, tendo por objetivo o atendimento ao adolescente e à família. Salienta-se, nesta parte, que os centros são dinâmicos e diferentes entre si, uma vez que os adolescentes são diferentes e possuem capacidades e potenciais desconhecidos e, muitas vezes, despercebidos. Podemos inferir, portanto, que, diante dessa concepção dinâmica que reconhece a diversidade dos adolescentes e de suas possibilidades (muitas vezes, não percebidas de imediato), o plano adquire uma relevância ainda maior para a educação dessa população, uma vez que permite a consideração das peculiaridades de cada centro e de cada grupo de adolescentes atendidos.

4 ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS DE CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIEDUCATIVAS

4.1 Histórico das políticas voltadas para crianças e adolescentes no estado de São Paulo quanto ao cumprimento de medida socioeducativa

Para melhor compreensão do percurso histórico das medidas socioeducativas no estado de São Paulo, estabelecemos como marco a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, esta seção organiza-se em dois períodos históricos: antes da criação do ECA e após a aprovação dessa lei. Esclarecemos ao leitor que a fonte das informações aqui constantes é o site da Fundação CASA.

Antes do surgimento do ECA, crianças e adolescentes, enquanto seres em fase de desenvolvimento, não tinham direitos específicos reconhecidos e assegurados. A sociedade preocupava-se em resolver o problema que os chamados “menores carentes” e “menores infratores” acarretavam. Ambos os grupos eram geralmente colocados em abrigos e internatos, juntos. Esse tipo de internação não tinha objetivos educacionais e nem a preocupação com o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Essa época foi denominada de “doutrina da situação irregular”.

No que concerne aos menores infratores, em 1894, houve a primeira proposta de criação de instituição específica para jovens, vinda do jurista Candido Mota, pois, até o momento, os adolescentes em conflito com a lei ficavam em prisões comuns.

No que concerne às crianças de modo geral, registros históricos mostram que as crianças rejeitadas eram deixadas na “roda”. Em 1896, o sistema de conventos denominado “Roda” foi transformado na “Casa dos Expostos”. O seu primeiro administrador foi o major Domingos Sertório, seguido pela gestão de Sampaio Viana, que, posteriormente, deu nome à instituição. O então “Asilo Sampaio Viana” passou a contar com berçário e lactário, e, posteriormente, teve seu nome alterado para “Educandário Sampaio Viana”. Posteriormente, denominado “Casa da Criança do Serviço Social de Menores”, com nome alterado novamente para “Unidade de Triagem Sampaio Viana”, atendia crianças até 6 anos e 11 meses de idade, de ambos os sexos.

Em 1951, o estado de São Paulo criou o Fundo de Assistência ao Menor, voltado à questão do menor abandonado.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) foi instituída no ano de 1964, com o objetivo do Governo Federal de implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, coordenando as entidades estaduais de proteção às crianças e adolescentes.

Em 1967, houve a criação da Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, sendo o Serviço Social de Menores totalmente transferido para essa Secretaria, e, com o passar do tempo, houve a criação da Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado (CESE), realizando o atendimento do jovem. A CESE fazia o atendimento dos jovens, mas também de famílias carentes, mendigos e alcoolistas, o que sobrecarregou as Coordenadorias.

Em 1974, houve a criação da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor), agrupando todas as unidades de atendimento aos jovens.

Em 1976, foi criada a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), em São Paulo, em atendimento à política federal Funabem. A partir de então, “o atendimento a crianças e adolescentes em situação de carência, abandono ou práticas infracionais foram de responsabilidade da Febem” (SÃO PAULO, 2014, p. 23). Portanto, buscava-se o controle da pobreza e das práticas infracionais, não havendo distinção entre uma e outra.

O ECA foi promulgado em 1990, após a “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988), e foi inspirado em documentos internacionais já mencionados neste trabalho, visando à “proteção integral” das crianças e dos adolescentes, haja vista que passaram a ter seus direitos assegurados e considerados como prioridade legal, trazendo a concepção de que os adolescentes são sujeitos de direitos e são pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. Assim, a Febem passou a atender apenas jovens infratores, e não mais os jovens carentes, sendo que os atendimentos eram centralizados em São Paulo/SP.

Em 1992, o sistema socioeducativo se separou do acolhimento institucional. O acolhimento passou a ser responsabilidade da Secretaria Estadual de Assistência e

Desenvolvimento Social (SEADS), que organizou um modelo de atendimento junto aos municípios do estado (SÃO PAULO, 2014c, p. 23).

No que tange à educação formal, a Febem contava com uma escola centralizada em São Paulo, responsável pelo ensino de todas as unidades da Febem, incluindo cidades distantes da capital. Apenas em 1998 teve início o primeiro programa de descentralização da Febem.

Em 2005, houve um reordenamento do sistema socioeducativo, pautado no ECA e no Sistema Único da Assistência Social (SUAS), nascendo, assim, a reestruturação do sistema socioeducativo paulista.

Em 09 de junho de 2005, Berenice Giannella assumiu a Presidência da Febem, após a presidência de Alexandre de Moraes, hoje ministro do STF. Na sua gestão, houve diminuição do número de oitenta rebeliões por ano para cerca de cinco, pois houve o início de um amplo programa de descentralização das unidades, com a construção de novas unidades no interior (PAGNAN, 2017).

Em 2006, com a Lei Estadual nº 12.469/2006, criou-se a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA).

A Fundação CASA surgiu com a seguinte proposição:

Missão: Executar direta ou indiretamente as medidas socioeducativas, com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno dos adolescentes ao convívio social como protagonista de sua história.

Valores: A humanização, personalização, descentralização da execução das medidas socioeducativas, a uniformidade, controle e avaliação das ações.

Visão: Tornar-se referência no atendimento ao adolescente autor do ato infracional (SÃO PAULO, 2014c, p. 27, grifos nossos).

O intuito da instituição é a descentralização, por meio de unidades menores, localizadas no interior do estado. Esse sistema composto por unidades menores (com capacidade máxima para 60 adolescentes) distribuídas em diferentes localizações geográficas é uma adequação ao que está estabelecido pelo SINASE. Entende-se que esse formato proporciona um ambiente mais familiar, possibilitando a internação dos adolescentes e jovens em localidades mais próximas à residência de suas famílias. Além disso, a Fundação CASA atua por meio de parcerias com algumas ONGs (por exemplo, a Pastoral do Menor), que proporciona atividades diversificadas aos jovens internos.

A Fundação CASA teve, por doze anos, como sua presidente a procuradora Berenice Giannella, sendo que o atual Presidente da Fundação CASA é o procurador Márcio Elias Rosa, que também é Secretário da Justiça e da Defesa da Cidadania³⁶.

Em 2009, a SEADS publicou a Resolução nº 14/2009, que definiu os procedimentos de cofinanciamento das medidas socioeducativas de meio aberto, destacando o Programa de Proteção Social Especial, consignados no Fundo Estadual de Assistência Social (FEAS).

No ano de 2010, iniciou-se a municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto em todo o estado de São Paulo, sendo que a coordenação passou a ser da SEADS, e a execução, municipal. Portanto, em 2010, a coordenação das medidas socioeducativas de meio aberto é da SEADS e de meio fechado e semifechado é da Fundação CASA (SÃO PAULO, 2014c, p. 25).

Assim, o Sistema Socioeducativo Paulista é embasado nos dispositivos legais orientadores das ações socioeducativas, sendo o ECA, o SINASE e o SUAS (SÃO PAULO, 2014e).

4.2 Fundação CASA

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), através da Lei nº 12.594/2012, garante os princípios, regras e critérios para a execução das medidas socioeducativas dos adolescentes que praticaram algum ato infracional. No estado de São Paulo, a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação ocorrem nas unidades dos centros da Fundação CASA.

A Fundação CASA presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional (artigo 112, ECA) e a idade dos adolescentes.

³⁶SÃO PAULO. Fundação CASA. Diretoria. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-fundacao-diretoria&d=116>>.

As medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade tiveram, em 2010, o atendimento municipalizado de forma integral, supervisionado pela Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social (SÃO PAULO, 2014c).

Para os jovens que precisam ficar privados de liberdade, em 2005, a Fundação CASA iniciou a descentralização do atendimento e implantou, até maio de 2015, 72 pequenos centros socioeducativos em todo o Estado, principalmente no interior e no litoral. Do total, 61 tem capacidade para atender até 56 adolescentes (64 na capacidade estendida), sendo parte deles geridos em parceria com organizações da sociedade civil dos municípios onde foram implantadas (SÃO PAULO, 2015).

O intuito da medida socioeducativa é a responsabilização, reparação (quando for o caso), integração social e garantia de direitos individuais e sociais, através do PIA (Plano Individual de Atendimento), e a desaprovação da conduta contrária à lei.

Os programas de privação de liberdade (semiliberdade e internação) possuem os seguintes requisitos: estabelecimento educacional com instalações adequadas e de acordo com as normas; previsão do processo e dos requisitos para a escolha do dirigente; apresentação das atividades de natureza coletiva; e a definição de estratégias para a gestão de conflitos, vedado o isolamento cautelar, exceto nos casos do artigo 49, § 2º do SINASE e a previsão do regime disciplinar do artigo 72 dessa mesma Lei.

Conforme consta no ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 90, § 2º

Art. 90. As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo **planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes**, em regime de: [...]

§ 1º As entidades governamentais e não governamentais deverão proceder à inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária.

§ 2º Os **recursos destinados à implementação e manutenção dos programas relacionados neste artigo serão previstos nas dotações orçamentárias dos órgãos públicos encarregados das áreas de Educação**, Saúde e Assistência Social, dentre outros, observando-se o princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente preconizado pelo caput do art. 227 da Constituição Federal e pelo caput e parágrafo único do art. 4º desta Lei. (grifos nossos) -

4.2.1 Superintendência Pedagógica da Fundação CASA

A Superintendência Pedagógica CASA é vinculada à Diretoria Técnica da Fundação CASA, possuindo a competência de estabelecer e implementar as diretrizes e políticas educacionais da instituição, determinando, assim, os caminhos do atendimento pedagógico, tanto da medida socioeducativa de internação, provisória ou não, como da medida de semiliberdade, conforme os ditames do ECA, do SINASE e da LDB. O papel da Superintendência é de garantir os direitos dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa, mediante as especificidades do atendimento, possuindo os desafios:

O primeiro desafio está em garantir acesso a uma aula com qualidade, para que possam aprender as habilidades e as atitudes necessárias à vida social, conhecer a herança cultural da humanidade, exercitar sua curiosidade e, fundamentalmente, dominar os instrumentos para continuar aprendendo de forma autônoma. O segundo desafio está na execução de ações complementares à educação escolar. [...] O terceiro está justamente em possibilitar que haja articulação harmoniosa entre todas as ações desenvolvidas (SÃO PAULO, 2014b).

A Superintendência Pedagógica é dividida em quatro áreas, sendo que cada área é atendida por uma gerência vinculada a ela. As quatro áreas são:

- Ensino formal ou escolar;
- Educação física e esportes;
- Arte e cultura;
- Educação profissional.

As atividades de arte e cultura são desenvolvidas mediante as parcerias com ONGs, como, por exemplo, em São Paulo: “Ação Educativa” e “Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária” (Cenpec).

Nota-se que, nessas quatro áreas, há enfoque na educação, de acordo com os artigos 34 e 87 da LDB. Como o direito à educação perpassa os muros da instituição, deve estar em todas as áreas da vida, valorizando a experiência extraescolar (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que a Fundação CASA elaborou o caderno da Superintendência Pedagógica que visa nortear os trabalhos dos centros da instituição com relação às

medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, sendo que este contém as principais diretrizes. Para a Fundação, o conteúdo desse caderno complementa as orientações conceituais trazidas pelo ECA e pelo SINASE.

O Caderno é dividido em seis partes: a) Bases conceituais: formação do ser social; educação e ser social; educação e adolescências; educação e medida socioeducativa; b) Superintendência Pedagógica: educação escolar; educação profissional; arte e cultura; educação física e esporte; c) Medidas Socioeducativas: a ação pedagógica; d) Organização do trabalho pedagógico; e) Princípios e Diretrizes; f) Procedimentos específicos das áreas: educação formal, não formal, profissional, arte e cultura, e educação física e esporte.

4.2.2 Estrutura e Funcionamento da Fundação CASA

Atualmente, a Fundação CASA possui 145 centros de atendimentos, quanto ao sistema socioeducativo em meio fechado e semiliberdade. Desses, 5 centros de atendimento inicial, 19 centros de semiliberdade, 14 centros de internação provisória, 1 centro de internação sanção, 80 centros de internação e 26 centros de internação provisória e internação (SÃO PAULO, 2017d).

Atualmente, a Fundação conta com 107 centros relacionados ao meio fechado, de caráter não provisório, e que, portanto, são destinados aos adolescentes com restrição de liberdade.

Quadro 6 – Centros de internação da Fundação CASA

Centros da Fundação CASA	Quantidade
Internação	80
Internação Provisória e Internação	26
Internação Sanção	01
TOTAL	107
Elaboração própria da autora. Fonte: São Paulo (2017d).	

A Fundação CASA, desde a sua criação, busca diferenciar-se da antiga Febem, implementando uma gestão com caráter dinâmico e decisório (SÃO PAULO, 2014c, p. 30).

Quadro 7 – Características de distinção entre a Febem e a Fundação CASA

	FEBEM	FUNDAÇÃO CASA
Padrão/ regras	-	Padrões do SINASE
Máximo de internados	150	60
Escola vinculadora	Centralizada em São Paulo	Descentralizada
Reincidência	29%	13%
Plano individual	-	PIA
	-	EJA ³⁷
Metodologia	-	Cenpec
Temas	Regulares	Transversais
Disciplinas	Regulares	Interdisciplinar e integral
Fonte: Elaborado própria da autora ³⁸		

A Fundação CASA, por ser um Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e visando ser fiel a sua missão, criou o Sistema de Informação, com dados e informações, internos e externos, e também o Sistema de Informação de Gestão (SIG CASA), construindo eletronicamente o armazenamento de relatórios gerenciais e processuais do âmbito interno da instituição, sendo da Diretoria Técnica, Diretoria Administrativa, Superintendência de Saúde, Superintendência Pedagógica, Superintendência de Segurança e Disciplina, inclusive a ligação com outras SGD (SÃO PAULO, 2014c).

Houve o mapeamento estratégico, contendo dez objetivos trazidos pela Fundação CASA: 1) Quanto à sociedade: a) contribuir para a inserção social do adolescente; b) dar efetividade aos direitos e garantias do adolescente autor de ato

³⁷ EJA: Educação de Jovens e Adultos.

³⁸ Quadro comparativo elaborado com base em informações obtidas a partir dos seguintes links: <<http://textogramaticaempauta.blogspot.com.br/2016/09/proposta-de-redacao-para-o-enem-36.html>>. e <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>>. Acesso em: 35 abr 2017.

infracional; c) obter o reconhecimento e apoio da sociedade; 2) Processos internos: a) reconfigurar o cumprimento das medidas socioeducativas; b) revitalizar as políticas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional; c) aperfeiçoar o processo de comunicação, interna e externa; 3) Aprendizado e conhecimento: a) renovar a motivação e o aprendizado funcional; b) reestruturar as instalações e espaços físicos para o atendimento; c) aperfeiçoar e instrumentalizar o processo de gestão; 4) Financeira: assegurar recursos financeiros e a economicidade dos serviços prestados. Vale ressaltar que os dez objetivos se baseiam no fortalecimento das relações externas e parcerias; na descentralização e municipalização; e no atendimento individualizado do adolescente (SÃO PAULO, 2014c).

As diretrizes estratégicas condizem com o fortalecimento das relações de parcerias externas, descentralização e municipalização, e atendimento individualizado aos adolescentes de acordo com a visão da Fundação CASA já mencionada (SÃO PAULO, 2014c).

Em 2006, a instituição implementou a Gestão Compartilhada, ou seja, a gestão da Fundação CASA em conjunto com as Organizações não governamentais (ONGs) conveniadas. Vale ressaltar que a escolha das ONGs é realizada mediante a solicitação de indicação ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e da Secretaria de Assistência Social do município onde será a sede do Centro de Atendimento, sendo ONGs atuantes com crianças e adolescentes e com sua documentação regular.

Há vinte e quatro centros da Fundação CASA que possuem gestão compartilhada, ou seja, nesses centros, a gestão pedagógica é de responsabilidade apenas de ONGs, sendo que cada adolescente possui carga horária de 6 horas por semana de atividades de arte e cultura, sendo duas atividades por semana (FIDELES, 2012).

A Fundação CASA, desde 2010, possui a coordenação das medidas socioeducativas de meio fechado e semifechado, sendo que a coordenação das medidas socioeducativas de meio aberto é da SEADS (SÃO PAULO, 2014c).

4.2.3 Centros de Atendimento da Fundação CASA

O atendimento inicial é de responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública, exceto se houve entidade de atendimento local. No estado de São Paulo, o atendimento inicial em entidade própria é feito em três modelos (SÃO PAULO, 2014c), que são:

- NAI (Núcleo de Atendimento Integrado);
- CAI (Centro de Atendimento Inicial);
- CAIP (Centro de Atendimento Inicial e Internação Provisória).

O NAI é um núcleo, sendo geralmente um local cedido pelo município, para onde o adolescente é conduzido após a sua prisão em flagrante, onde poderá se alimentar e onde terá o atendimento técnico, ocorrendo conforme a parceria entre o município, a Fundação CASA, a Secretaria de Segurança Pública, o Poder Judiciário e o Ministério Público (MP). A Fundação CASA é responsável pela segurança do adolescente sob custódia e pelo atendimento quanto às suas necessidades básicas; o MP, quanto ao atendimento imediato após a apreensão, e em sequência, o atendimento pelo Poder Judiciário, caso seja sugerido pelo MP. A Secretaria de Segurança Pública é responsável pela apresentação aos locais de internação, se esta ocorrer. Há unidades em Americana, Santos, São Carlos e Ribeirão Preto.

Os CAIs são núcleos administrados e mantidos pela Fundação CASA, sendo responsáveis pela custódia, apresentação e pelos atendimentos sociais e de saúde dos adolescentes e suas atividades pedagógicas, como também ao atendimento social da família do adolescente, existentes na Capital de São Paulo.

E os CAIPs são centros mantidos e administrados pela Fundação CASA que abrigam adolescentes apreendidos e também adolescentes em internação provisória, obtendo atendimentos quanto à educação formal, atividades de arte, cultura, saúde, atendimento psicossocial e esportes. Existentes em Campinas, Guarujá, Franca, Sorocaba e São Paulo, sendo que, nos CAIPs Franca e Sorocaba, a Fundação Compartilha a gestão com ONGs ligadas à Pastoral do Menor de São Paulo.

Segundo dados de 2017 da Fundação CASA, quanto ao atendimento inicial na Fundação CASA, há cinco centros de atendimento na capital, litoral e interior do estado

de São Paulo; NAI Ribeirão Preto, NAI São Carlos e NAI Santos são mantidos em parcerias firmadas com as prefeituras. Os demais têm todas as despesas pagas pela Fundação CASA; Integração operacional de órgão do Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional.

Vale ressaltar que a Fundação CASA apresenta 5 centros de atendimento inicial (artigo 175, ECA), sendo: CAI Guarujá, NAI Santos, CAI Gaivota, NAI Ribeirão Preto e o NAI São Carlos.

A internação na Fundação CASA compreende a

- Elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) pela Equipe de Referência (servidores das áreas pedagógica, de segurança e de saúde- aqui incluída também a equipe psicossocial);
- O PIA permite acompanhar de perto as demandas reais que o adolescente e sua família têm nas áreas social, de saúde e pedagógica. Ao se detectar necessidades da família, a mesma tem que ser encaminhada para a rede pública de atendimento;
- Relatórios de acompanhamento a cada 3 meses e conclusivo quando a equipe assim o entender, sempre com base em análise de acompanhamento do Plano Individual de Atendimento.

Quanto à estrutura de funcionamento da Fundação CASA, entre 2006 e 2017, houve a criação de:

- 74 novos centros em funcionamento;
- 15 novos centros de semiliberdade;
- 6 novos centros de Atendimento Inicial;
- Totalizando 146 centros no Estado;
- 2 centros com obras suspensas em função da crise financeira;
- Em 2015, 82% dos adolescentes estavam na capital e 18% no interior (cumprindo medida socioeducativa);

- Em 2017, 24,1% estão na Capital, 50,9% no interior, 5,7% no Litoral e 17,3% na Grande São Paulo (cumprindo medida socioeducativa), aproximando o adolescente de sua família.

A Fundação CASA se divide em 11 Divisões Regionais, obtendo, ainda, um Polo Regional, sendo cada um em uma localidade e cada um atendendo às suas especificidades.

Quadro 8 – Divisões Regionais e centros de internação e de internação provisória

Divisão Regional (DR)	Localidade	Internação e Int.Provisória	Internação
DRM I - Metropolitana I	Franco Rocha/SP	04	07
DRM II - Metropolitana Leste 1	São Paulo/SP	-	-
DRM III - Metropolitana Leste 2	São Paulo/SP	-	03
DRM IV - Metropolitana Oeste	São Paulo/SP	-	12
DRM V - Metropolitana Norte	São Paulo/SP	-	11
DRMC - Metropolitana Campinas	Campinas/SP	04	06
DRL - Litoral	Guarujá/SP	01	06
DRN - Norte	Ribeirão Preto/SP	01	08
DRO - Oeste	Marília/SP	06	05
DRS - Sudoeste	Iaras/SP	03	08
DRVP - Vale do Paraíba	Jacareí/SP	06	04
P.ABCD - Polo Regional ABCD	Diadema/SP	01	10

Nota-se que há 26 centros de internação e, cumulativamente, internação provisória, e 80 centros com apenas a internação, ou seja, há mais centros da Fundação CASA com apenas cumprimento de medida socioeducativa de internação do (artigo 122 do ECA) do que centros que tenham tanto cumprimento de medida socioeducativa de internação, como também cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória (artigo 108 do ECA) no mesmo estabelecimento.

Vale ressaltar que, nessa análise, não acrescentamos os centros da Fundação CASA que possui apenas internação provisória do artigo 108, pois o foco do trabalho não é esse tipo de internação, sendo este tipo de internação é mencionado apenas quando o centro da Fundação CASA possui esses dois tipos de internação (artigo 122 e 108 do ECA). Apenas como curiosidade, há 14 centros da Fundação CASA que possuem apenas internação provisória.

Vale mencionar que há alguns centros em que a pesquisadora colocou INATIVO no Anexo A, porém diz respeito apenas à internação do artigo 122, haja vista que esses centros ainda existem, porém há apenas internação provisória (artigo 108 do ECA).

Portanto, a fundação CASA possui 80 centros de internação, 19 centros de semiliberdade, 14 centros de internação provisória, 26 centros de internação provisória e internação, 5 centros de atendimento inicial, 1 centro de internação-sanção, totalizando 145 centros da Fundação CASA (SÃO PAULO, 2017d). Desses, apenas 25 possuem gestão compartilhada, sendo 2 centros de semiliberdade, 1 centro de atendimento inicial e o restante de internação, ou seja, 22 centros de internação.

Quadro 9 – Gestão Compartilhada da Fundação CASA:

Divisão - CASA	Centros de Atendimento da Fundação CASA	Entidades/ ONGs
DRM I	CASA Atibaia	Casulo ³⁹
	CASA Bragança Paulista	Comenor ⁴⁰
	CASA Dom Gabriel P. Couto	Casulo
	CASA Sorocaba I	Associação Dom Luciano
	CASA Sorocaba II	Associação Dom Luciano
	CASA Sorocaba IV	Associação Dom Luciano
DRMC	CASA Mogi Mirim	Associação Comunitária Mundo Melhor
	CASA Escola Rio Claro	Udam – União de Amigos do Menor
DRL	CASA Itanhaém	Associação Nordestina e Nortista de Itanhaém
	CASA Peruíbe	Associação Padre Leonardo Nunes
DRN	CAIP Franca*	Pastoral do Menor e Família da Diocese de Franca
	CASA Franca	Pastoral do Menor e Família da Diocese de Franca
	CASA Taquaritinga	Associação de Apoio à Criança e

³⁹ Casulo: Centro de Desenvolvimento e Integração Social da Criança e do Adolescente.

⁴⁰ Comenor: Associação Companheiros do Menor de Bragança Paulista.

		Adolescente de Taquaritinga
	CASA Semi. Franca*	Pastoral do Menor e Família da Diocese de Franca
DRO	CASA Mirassol	Comunidade Só Por Hoje -Mirassol
	CASA Tanabi	Comunidade Só Por Hoje -Tanabi
	CASA Semi.Fernandópolis*	Comunidade das Famílias S. Pedro
DRS	CASA Botucatu	Ação Comunitária São F. de Assis
	CASA Esperança	Instituto Geração Unidades Produtivas
	CASA Feminino A.Garibaldi	Instituto Dom Décio Pereira
	CASA Feminino C. Cesar	Casulo
	CASA João Paulo II	Casulo
	CASA Nelson Mandela	Ação Comunitária São F. de Assis
DRVP	CASA Caraguatatuba	Instituto Dom Décio Pereira
P.ABCD	CASA Diadema	Instituto Dom Décio Pereira
Fonte: Fundação CASA. 2018. Protocolo n 64740182026 SIC.SP.		

4.2.4 Dados sobre adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Brasil e especificamente no estado de São Paulo⁴¹

Entendendo que os PPPs das escolas vinculadoras e os Planos Político-Pedagógicos dos centros da Fundação CASA devem refletir de alguma maneira o perfil dos adolescentes e jovens internos, consideramos relevante apresentar dados sobre essa população.

Esta seção apresenta dados relativos ao Brasil e, em algumas situações, dados relativos ao estado de São Paulo, estabelecendo um paralelo entre percentuais nacionais e os paulistas.

⁴¹ O órgão gestor do Sistema Socioeducativo do estado de São Paulo é a Justiça e Defesa da Cidadania, pertencente à Justiça e Segurança Pública (Levantamento Anual SINASE/ 2018).

No Brasil, a variação anual da restrição e privação de liberdade referente à internação, internação provisória e semiliberdade, entre 2008 e 2014, observou que houve aumento de 12% entre 2012 e 2013, mas houve queda de 6% entre 2013 e 2014. Em 2008, havia 16.868 adolescentes em restrição ou privação de liberdade, e em 2014, 24.628 adolescentes (BRASIL, 2014, p. 13).

Quadro 10 – Adolescentes em privação de liberdade e restrição de liberdade (Evolução por Triênio – Brasil – 1996 a 2014)

Ano	1996	1999	2002	2005	2008	2011	2014
Nº jovens	4245	8579	9555	14458	16868	19595	24628
Aumento:		 102%	 11%	 51%	 17%	 16%	
Fonte: Levantamento SDH – Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (2014d).							

Segundo dados de 2014 da SDH, da totalidade de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas com restrição de liberdade no Brasil, temos 9% em semiliberdade, 22% em internação provisória e 66% em internação.

Em 2014 no Brasil, 24.628 adolescentes e jovens com restrição de liberdade. Desse total, 9.905 estão no estado de São Paulo, ou seja, 40%. O segundo estado é Minas Gerais com 1.811, seguido por Pernambuco com 1.595.

Assim, para melhor compreensão dos dados, elaboramos um quadro comparativo quanto ao Levantamento Anual do SINASE dos dados referente aos anos de 2014 e 2016.

Quadro 11 – Comparativo entre Brasil e São Paulo nos anos de 2014 e 2016

Ano	2014		2016	
	Brasil	SP	Brasil	SP
Adolescentes cumprindo medida socioeducativa com restrição de liberdade	24.628	9.905	26.450	9.572
	100% ⇒	40%	100% ⇒	36%
Adolescentes cumprindo semiliberdade	2.173	532	2.116	-

Adolescentes cumprindo internação provisória	5.553	1.751	5.290	-
Adolescentes cumprindo internação	16.902	7.622	18.515	-
Número de centros de cumprimento de medida socioeducativa	476 100% ⇒	150 31%	477 100% ⇒	146 30%
Número de centros conforme o gênero (masculino, feminino, misto e total)	397 m. 36 fem 43 mista Total 476	138 m. 6 fem 6 mista Total 150	419 m. 35 fem 23 mistas Total 477	140 m. 06 fem 0 mista Total 146
Número de municípios com centros de internação	221	52	-	-
Perfil majoritário etário dos adolescentes	16 a 17 anos	-	16 a 17 anos	-
Perfil majoritário dos adolescentes quanto a escolaridade	-	Ciclo II do E. F.	-	-
Perfil majoritário dos adolescentes quanto ao gênero (masc./ feminino)	Masc. -95%	-	Masc. -96%	-
Perfil majoritário dos adolescentes com relação a cor da pele	Parda/Preta - 55,77%; s/i* - 22,16%; Branca 21,16%	Região sudeste: parda/preta 57%.	Parda/Preta - 59,08%; Branca 22,49%; s/i* - 16,54%	Região sudeste: Parda/Preta -57,6%; Branca 22,4%; s/i* - 18,9% *Em SP: Parda - 54,4%
Perfil dos atos infracionais mais praticados	44,41% roubo e 24,24% tráfico	47,77% roubo e 37,24% tráfico	47% roubo e 22% tráfico	46,7% roubo e 38% tráfico
Fonte: Levantamento Anual SINASE 2017 e 2018. Elaboração própria. *s/i: sem informação.				

Vale ressaltar que, os dados de 2014 estão no Levantamento Anual SINASE de 2017, sendo que os dados de 2016 estão no Levantamento Anual SINASE de 2018.

Importante destacar que, o Levantamento Anual SINASE de 2018 quanto aos dados do ano de 2016 possui muitas mudanças se comparado com os dados do Levantamento Anual SINASE de 2017. Quanto aos dados do ano de 2014, notamos

então que não há um padrão de dados, dificultando assim a realização de um quadro comparativo.

Assim, em 2014 havia 24.628 adolescentes cumprindo medida socioeducativa com restrição de liberdade no Brasil, sendo 40% cumprindo no estado de São Paulo, totalizando 9.905 adolescentes e jovens. Vale ressaltar que, 2.173 adolescentes cumprindo semiliberdade, 5.553 cumprindo internação provisória e 16.902 cumprindo internação, representando respectivamente 9%, 22% e 66%. E no estado de São Paulo 532 adolescentes cumprindo semiliberdade, 1.751 cumprindo internação provisória e 7.622 cumprindo internação, apresentando em porcentagens: 5%, 18% e 77%, respectivamente.

Já em 2016, foram 26.450 adolescentes cumprindo medida socioeducativa com restrição de liberdade no país, destes 9.572 no estado de São Paulo, sendo 36%. Desse número, 2.116 adolescentes cumprindo semiliberdade, 5.290 cumprindo internação provisória e 18.515 cumprindo internação, representando respectivamente 8%, 20% e 70%. No Levantamento Anual SINASE 2016 não foi mencionado os números dos adolescentes de acordo com o seu cumprimento de medida socioeducativa.

O perfil etário majoritário dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa no Brasil é entre 16 e 17 anos de idade, tanto em 2014 como em 2016, sendo que em 2014 correspondiam a 13.867 adolescentes, e em 2016 correspondia a 15.119 adolescentes, respectivamente representando 56% e 57% dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa no país.

Em 2014 o Brasil contava com 476 centros de internação, sendo que 150 estavam no estado de São Paulo, ou seja, 31%. Minas Gerais era o segundo estado, com 33 centros, seguido pelo Rio de Janeiro, com 26 e o estado do Paraná com 25 centros. A distribuição dos centros de cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade no país está mais concentrada na região Sudeste, com 222 centros (47%), seguida pela região Nordeste, com 93 (20%), região Sul, com 69 (14%), região Norte, com 54 (11%), e região Centro-Oeste, com 38 (8%). Importante destacar que, no Brasil havia 221 municípios com centros de internação, já o estado de São Paulo possuía 52 municípios com centros de internação.

Já em 2016 o Brasil contava com 477 centros de internação, sendo 146 no estado de São Paulo, ou seja, representando 30% dos centros. Minas Gerais era o segundo estado, com 35 centros, seguido pelo Paraná com 27, e depois o estado do Rio de Janeiro, com 24. A distribuição dos centros de cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade no país está mais concentrada na região Sudeste, com 218 centros (45%), seguida pela região Nordeste, com 96 (20%), região Sul, com 74 (15%), região Norte, com 49 (10%), e região Centro-Oeste, com 40 (8%). Quanto ao ano de 2016 não apresentaram dados da quantidade de municípios com centro de internação.

Em 2014 havia 476 centros de cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, sendo que 397 são centros exclusivamente masculinos, 36 exclusivamente femininos e 43 mistos (tanto masculino como feminino), ou seja, prenomina-se centros exclusivamente masculinos totalizando 83,4%. No estado de São Paulo havia 138 centros exclusivamente masculinos, 6 exclusivamente femininos e 6 mistos, totalizando 150 centros. Em 2016, havia 477 centros de cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, sendo que 419 são centros exclusivamente masculinos, 35 exclusivamente femininos e 23 mistos (tanto masculino como feminino), ou seja, prenomina-se centros exclusivamente masculinos totalizando 87,8%. No estado de São Paulo possuía 140 centros exclusivamente masculinos, 6 exclusivamente femininos e nenhum centro misto, totalizando 146 centros. Observamos assim que predominam centros exclusivamente masculinos, tanto no país como também no estado de São Paulo.

Vale ressaltar que, em 2016 possuem 26.450 adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa sendo restrição ou provação de liberdade, sendo desses 25.360 são do gênero masculino e 1.090 do gênero feminino, ou seja, predomina o gênero masculino com 96% (2016).

De acordo com o perfil da escolaridade dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa no estado de São Paulo, majoritariamente estão no ciclo II do ensino fundamental, no ano de 2014. Não encontramos dados mais recentes relacionados ao estado de São Paulo.

Quanto ao perfil majoritário dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa no país de acordo com a raça / etnia/ cor de pele⁴², em 2014 constatou majoritário a etnia parda/ preta com 55,7%, porém apresenta 22,1% sem identificação de etnia, e na região sudeste constatou a etnia parda/preta também como majoritária, representada por 57%. E em 2016, 59,08% etnia parda/ preta, 22,49% branca e 16,54% sem informação de etnia, 0,91% amarela e 0,98% indígena, sendo que na região sudeste 57,6% parda/ preta, 22,4% branca, 18,9% sem informação de etnia. Vale ressaltar que, em São Paulo constatou que o perfil étnico dos adolescentes e jovens que cumpriam medida socioeducativa em 2016 era pardo, representando 54,4%.

A região norte concentra o maior percentual de adolescentes da cor/raça preta/parda do total de adolescentes em privação e restrição de liberdade (71,6%), já a região sul apresenta o maior equilíbrio na quantidade da cor dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa, obtendo o percentual de 49,5% da raça/cor branca e 48,2% da raça/cor parda/preta. Vale destacar que, o percentual de não informação da raça/ cor é muito elevado, principalmente na região sudeste com 18,9%, região centro-oeste com 18,5%, seguido pela região nordeste com 17,4% e pela região sul com 2%.

No estado de São Paulo predominam os adolescentes e jovens pardos cumprindo medida socioeducativa, sendo 5.030 masculinos e 180 femininos, seguidos da raça/ cor branca com 2.863 masculino e 159 femininos, e da raça/ cor preta 1.238 masculino e 43 femininos, de um total de 9.180 masculinos e 392 femininos cumprindo medida socioeducativa no estado (2016).

No Brasil, em 2014 constataram-se 26.913 atos infracionais para 25.428 adolescentes e jovens em restrição de liberdade, sendo que no ano de 2016 foram 27.799 atos infracionais para 26.450 adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo em todo o país. Importante destacar que, tanto em 2014 como em 2016, o número de atos infracionais excede o número de adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade, assim havendo a possibilidade de atribuir mais de um ato infracional a um mesmo adolescente.

⁴² O documento da Fundação CASA refere-se a raça e etnia. O levantamento anual do SINASE utiliza cor de pele e etnia.

Em 2014 registraram-se 11.632 atos infracionais de roubo, 6.350 registrados como tráfico de drogas e 2.481 homicídio, correspondendo respectivamente a 44,41%, 24,24% e 9,47% do total dos atos infracionais. E em 2016 registrou 2.960 atos infracionais de roubo, 6.254 tráfico de drogas e 2.730 como homicídio, correspondendo respectivamente a 47%, 22% e 10% do total dos atos infracionais.

Quadro 12 – Comparativo entre atos infracionais - Brasil e São Paulo

Ato Infracional (2014)	Brasil		São Paulo	
	Nº	%	Nº	%
Tentativa de roubo	325	1,24%	176	1,72%
Estupro	334	1,28%	81	0,79%
Porte de arma fogo	492	1,88%	64	0,63%
Latrocínio	558	2,13%	75	0,73%
Furto	865	3,30%	231	2,26%
Tentativa de homicídio	912	3,48%	95	0,93%
Tráfico	6.350	24,24%	3.803	37,24%
Roubo	11.632	44,41%	4.878	47,77%
Homicídio	2.481	9,47%	169	1,66%
TOTAL	26.193	100%	10.211	100%

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2017a, p. 29-30).

No ano de 2014 registraram-se 48 óbitos adolescentes vinculados aos centros de Atendimento Socioeducativo e em 2016 foram a óbito 49, considerando assim uma média de 4 mortes de adolescentes por mês, sendo que desses óbitos de 2014 foram 13 óbitos no estado de São Paulo e em 2016 no estado de São Paulo não registrou nenhum óbito. Em 2014 não houve registro da quantidade de óbitos dentro e fora do centro de cumprimento de medida socioeducativa. Em 2016 houve o registro, sendo que dos 49 óbitos registrados, 39 foram dentro dos centros e 10 foram fora do centro. A

principal causa de óbito em 2014 foi em decorrência da categoria “outros”⁴³ com 22 casos, representando 46% da totalidade, e em 2016 foi a categoria “conflito interpessoal” com 16 casos, representando 38% do total. Os demais casos de óbito, em 2014 sendo 31% por conflito interpessoal, 13% por conflito generalizado, 8% por suicídio e 2% por morte natural súbita, já em 2016 38% por conflito generalizado, 18% por suicídio e 3% homicídios, estes de 2016 foram os óbitos dentro dos centros e os fora dos centros foram: 90% por homicídios (9 óbitos) e 10% por afogamento (um óbito). Vale ressaltar que, em 2014 o estado de São Paulo concentrou o maior número de óbitos no país com 13 casos (representando 27%), seguido por AL, CE e PE com 4 casos, e em 2016 o estado de Pernambuco concentra o maior número de óbitos do país, com 15 casos (representando 30,61%), seguido de AL e RS ambos com 7 casos. A região que mais registrou óbitos no país em 2014 foram as regiões sudeste e nordeste com respectivamente 38% (com 18 casos) e 36% (com 17 casos), já em 2016 foi a região nordeste representando o índice de 51% (com 25 casos), seguida da região sul com 23% (com 11 casos).

Em 2014 havia 9.905 adolescentes e jovens com restrição de liberdade no estado de São Paulo. Em 2016, havia 9.572; e em 2017, havia 9.136, representando uma diminuição de 7,76% se comparado à 2014. Esta queda é importante pois dentre as medidas socioeducativas possíveis esta é a última a ser aplicada, ou seja, destina-se aos casos mais graves.

Importante destacar que, em 2017 havia 37.417 adolescentes cumprindo medida socioeducativa no estado de São Paulo, sendo que 9.136 estavam com restrição de liberdade (semiliberdade e internações), sendo 20.339 adolescentes estavam cumprindo liberdade assistida e 7.942 cumprindo prestação de serviços à comunidade (NUPRIE, 2017).

Observa-se que, somente o estado de São Paulo representa $\frac{1}{4}$ dos municípios com centros de atendimento socioeducativo, sendo que MG, SC, PR, RJ, RO, PE e RS

⁴³ De acordo com o Levantamento Anual SINASE 2014 o termo “outros” nesse contexto pode estar relacionado a algumas causas de óbitos, que exemplificaram como: “descuido com o registro das informações, intencionalidade na produção incompleta destas informações e também indica pouca incidência no atendimento socioeducativo por parte dos órgãos de fiscalização, monitoramento e controle social” (BRASIL, 2017a, p. 35-36).

totalizam 94 (43%) dos municípios, e os estados SE, AP, AM e RR possuem apenas um município com unidade de atendimento socioeducativo (BRASIL, 2017a).

A partir de dados de 2014 originários da SDH e de dados de dezembro de 2017 da Fundação CASA, elaboramos o quadro comparativo entre os atos infracionais cometidos pelos adolescentes no Brasil e em São Paulo.

No estado de São Paulo, segundo dados do Núcleo de Produção de Informações Estratégicas (NUPRIE) de 2017 (SÃO PAULO, 2017d), há uma população de 37.417 adolescentes que cumprem medidas socioeducativas com ou sem restrição de liberdade.

Quadro 13 – Número de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no estado de São Paulo em 2017

Medida socioeducativa	Número de adolescentes/ jovens
Liberdade assistida	20.339
Prestação de Serviços à Comunidade	7.942
Semiliberdade	427
Internos (provisórios e sentenciados)	8.709
TOTAL	37.417
Fonte: São Paulo (2017d).	

Segundo dados do Nuprie de 2017, se considerarmos a população de adolescentes do estado de São Paulo, 6.664.140, e o universo de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, 37.417, temos um percentual de 0,56% de jovens nessa condição, sendo que 28.281 estão em liberdade assistida e prestação de serviços comunitários e 9.136 em regime de internação e semiliberdade.

Em toda a Fundação CASA, são realizados, em média, cerca de 9.320 atendimentos/dia.

Segundo dados do Nuprie de 2017, o perfil dos adolescentes ligados à Fundação CASA é o seguinte: etário – 72% têm entre 15 a 17 anos; 23% 18 anos ou mais; e 5% de 12 a 14 anos. Em relação a gênero, 4% são do sexo feminino e 96%, masculino. Em

relação à cor da pele: 55,02% parda, 30,68% branca, 13,75% preta, 0,40% amarela e 0,15% indígena.

O perfil da residência dos adolescentes e dos jovens que cumprem medida socioeducativa nos centros da Fundação CASA é: 50,90% residem no interior do estado; 24,20%, na capital; 17,30%, na Grande São Paulo; 5,70%, no litora; 1,30% sem informação; e 0,50%, em outros estados. Os mesmos adolescentes cumprem medida socioeducativa nas unidades da Fundação CASA localizadas em: 44,50%, no interior do estado; 34,30%, na Capital; 14,70%, na Grande São Paulo; e 6,50%, no litoral (SÃO PAULO, 2017d).

A maioria dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de Internação e Internação Provisória na Fundação CASA estão no Ciclo II do Ensino Fundamental, quanto à sua escolarização, sendo, do sexo masculino, 48,93% no CI e 11,97% no CIP, e feminino, 2,07% no CI e 0,61% no CIP. Dos que estão no Ensino Médio, do sexo masculino, 23,34% no CI e 6,20% no CIP, e feminino, 1,00% no CI e 0,12% no CIP. Não matriculados na escola constam apenas jovens do sexo masculino, sendo 0,01% no CI e 0,43% no CIP. Não constam jovens no ensino superior nos quadros da Fundação CASA (SÃO PAULO, 2017e).

Este estudo dedica-se à análise de PPPs dos centros de atendimento da Fundação CASA do Noroeste paulista, região na qual se destaca o município de São Jose do Rio Preto. Este município possui 408.258 habitantes, sendo que, destes, 59.941 são jovens entre 12 a 21 anos de idade e 461 deles estão cumprindo medida socioeducativa de internação e semiliberdade na Fundação CASA, que representam cerca de 0,07% de toda a população local (SÃO PAULO, 2017d; BRASIL, 2010b).

Vale ressaltar os maiores problemas enfrentados pela Fundação CASA, segundo a ex-presidente Berenice Giannella: excesso de aplicação de medidas de internação pelo ato infracional equiparado ao tráfico de drogas; excesso de determinação de internação provisória sem aplicação posterior de medida de internação (em 2017, 22,21% dos adolescentes deixaram a internação provisória diretamente para Liberdade Assistida ou Prestação de Serviços à Comunidade); entendimento equivocado sobre tempo de permanência na medida; dificuldade de entendimento acerca de medida de semiliberdade; desrespeito aos princípios do atendimento socioeducativo, como se

penal fosse; não utilização do Portal da CASA pelos executores de Medidas Socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida (no Portal, é possível atualizar as informações dos adolescentes que passaram pela Fundação CASA, a fim de aprimorar o atendimento socioeducativo); financiamento das Medidas Socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida, pelo Governo. De acordo com a Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, 251 municípios recebem cofinanciamento para execução das medidas por parte do estado, e 151 pelo Governo Federal.

Ainda na análise da ex-presidente da Fundação, são necessárias medidas para evitar a evasão escolar após a internação e outras melhorias que poderão ser feitas, tais como: elaboração do Plano Operativo Municipal e aprovação pelo Conselho Municipal de Saúde e pelo CMDCA.

E quando os adolescentes finalizam o cumprimento da medida socioeducativa, estes se deparam com outras dificuldades, que é a sua permanência na escola, haja vista que, estatisticamente, os adolescentes reincidentes circulam em mais escolas, evidenciando que existe uma dificuldade no sistema educacional em relação aos adolescentes que cometem ato infracional, por serem taxados como “problemas” (BORBA; LOPES; MALFITANO, 2015, p. 947).

4.2.5 Processos Educativos da Fundação CASA pós-internação

Quando o adolescente e o jovem estão finalizando o cumprimento da medida socioeducativa na Fundação CASA, a equipe de referência faz o atendimento do jovem e da respectiva família. Em sequência, o setor pedagógico faz o encaminhamento para a escola vinculadora para dar baixa e encaminha o jovem para escola da Rede Estadual de Ensino.

A construção do Relatório Conclusivo do adolescente feito pela Equipe Referência da Fundação CASA, após sensibilizar os familiares acerca da importância da continuidade dos estudos, solicita a indicação de três escolas de interesse, próximas à região de moradia, salvo em caso de exceções.

Em seguida, há a comunicação sobre a escolha das escolas ao Setor Pedagógico do Centro, juntamente com o Relatório Conclusivo do adolescente, que mediante a extinção ou alteração da medida socioeducativa, fará o encaminhamento à Escola Vinculadora, solicitando a baixa nessa escola e a transferência para outra, de acordo com as escolas e modalidades selecionadas (Ensino Fundamental ou Médio, modalidade “regular” ou EJA) para DE ou DRE, para garantia de vaga na rede de ensino. Há o prazo de 15 dias para informar a Fundação CASA quanto à vaga escolar do jovem, sendo que a própria Fundação CASA informa o adolescente e jovem sobre a vaga escolar no momento do encerramento da medida socioeducativa ou transferência.

A educação formal (Ensino Fundamental e Médio) ofertada aos internos da Fundação CASA se realiza por meio de parceria firmada com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP). A SEE possui resoluções específicas para todas as modalidades de ensino. Especificamente em relação à Fundação CASA, existe a Resolução SE nº 3/11, e a Resolução SE nº 6/11.

A SEE define escolas vinculadoras, de acordo com a localização das unidades de internação. Essas escolas, por sua vez, matriculam os adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação e dispõem de professores não efetivos para darem aulas nos centros da Fundação CASA.

Os adolescentes internos passam por uma avaliação diagnóstica, com o objetivo identificar se necessitará de reforço ou se apresenta um nível mais adiantado de conhecimentos. Segundo o site da Fundação CASA, a maioria dos adolescentes e jovens que cumprem a medida socioeducativa de internação encontra-se em defasagem escolar em relação à idade. Diante dessa realidade, criou-se o Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE). Segundo a Instituição, esse projeto busca o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da contextualização do ensino, em que o aluno é incentivado a analisar, comparar, confrontar e sintetizar o conhecimento.

Os adolescentes em Internação Provisória (com permanência de até 45 dias) integram o Projeto Educação e Cidadania (PEC), ação educativa que não se pauta pela seriação e se desenvolve por meio da Pedagogia de Projetos, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Os Centros de internação da Fundação CASA organizam salas de aula por ciclos: Ciclo 1: da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano; Ciclo 2: da 5ª à 8ª série ou do 6º ao 9º ano; Ensino médio: da 1ª à 3ª série. Cabe acrescentar que a educação ofertada não se restringe ao ensino formal, há quatro gerencias que se dedicam à ação pedagógica: escolar, educação profissional, arte e cultura e esportes.

4.2.6 Alguns estudos sobre a Fundação CASA

Segundo Francisco e Martins (2014, p. 198), os adolescentes em privação de liberdade na Fundação CASA de Sorocaba/SP que cumprem medida socioeducativa de LA possuem o perfil: idade média de 15,72 anos; autodeclaração étnica: 66,7% branca; 88,3% repetentes; 72,2% expulsos da escola; 88,3% evasão escolar; nível de ensino atingido foi de 44,4% no primeiro ano do Ensino Médio; 66,8% possuem como constituição familiar apenas um dos pais, sendo que 50% moram somente com a genitora, 5,6% com o genitor, 5,6% com os avós e 5,6% com a irmã; a renda per capita média é de R\$ 294,46 (duzentos e noventa e quatro reais e quarenta e seis centavos); e o principal ato infracional praticado é o tráfico de drogas (58,8%).

Vale mencionar que Francisco e Martins (2014, p. 198) apontaram estranheza diante da “negativa da Fundação CASA ao acesso dos pesquisadores aos seus espaços e sujeitos do processo de medida socioeducativas”, pois fundamentam que a referida instituição é pública e que “a pesquisa sobre processos educativos é um dos primeiros passos para superar eventuais problemas constatados [...]”, sendo que constataram que a Fundação CASA de Sorocaba “foi parcialmente conhecida por estratégias e processos viabilizados por intervenção de autoridade judiciária instituída”.

O primeiro apontamento foi de que a escola mostra um forte indicativo do desenvolvimento do adolescente no futuro, mediante algumas atitudes de repetência, evasão escolar e expulsão. Assim, concluem que as escolas, muitas vezes, não estão cumprindo com a sua missão de “formar e transformar os sujeitos que por ela passam” (FRANCISCO; MARTINS, 2014, p. 199).

E o segundo apontamento afirma que não é possível uma educação “positiva” através do autoritarismo das instituições, criticando, assim, que as instituições de

adolescentes se assemelham à estrutura dos presídios comuns, ou seja, para adultos. O autor critica que, mesmo com os avanços da legislação de atendimento dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, na prática, as instituições de cumprimento de medida socioeducativa atuam como se fossem instituições de privação de liberdade de adultos (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005).

Na pesquisa de Cella e Camargo (2009), fizeram entrevistas com as educadoras da instituição de cumprimento de medida socioeducativa Fundação CASA, com o intuito da reflexão quanto à necessidade de investimento nas escolas e o abandono da antiga noção de punição e repressão, pontuando os sentimentos e a ausência de incentivos, investimentos e políticas públicas específicas.

Segundo Cella e Camargo (2009, p. 296):

A pesquisa demonstrou que o abandono e a criminalidade infantis ainda constituem uma questão social mal organizada e mal gerida, em que se investe pouco e se gasta mal o dinheiro público. Mantêm-se enormes estruturas para abrigarem reduzidíssimo número de adolescentes infratores, esquecendo-se de investir na escola, como forma de prevenir o ato infracional.

O resultado da pesquisa aponta que, apenas em 2002, com o advento da parceria de ONGs com a Fundação CASA, é que passou a existir um projeto pedagógico que garante as diretrizes do ECA, sendo que, posteriormente, a medida socioeducativa estava voltada para a questão disciplinar e da repressão (CELLA; CAMARGO, 2009).

A pesquisa visa à análise de pastas e prontuários de adolescentes que cumpriram medida socioeducativa na Fundação CASA em São Paulo/SP, com o intuito de recuperar os aspectos da dinâmica da instituição, sendo que, no “Complexo do Tatuapé”, havia 17 unidades de internação, existentes de 1990 até 2006, ano em que foi desativado.

A pesquisa quantitativa foi realizada por meio dos 115.639 prontuários, sendo escolhidos mediante sorteio de uma amostra aleatória de 1.576 prontuários. Consta nos prontuários de cumprimento de medida socioeducativa de internação: Relatório de acompanhamento; Guia de transferência para outra unidade; Termo de entrega do adolescente; Relatório de entrega do adolescente; Boletins de Ocorrência policial de ocorrências na unidade de atendimento que envolva o adolescente; Ofício de

comunicação de fato (descumprimento da medida); mandado de busca e apreensão de adolescente, do Judiciário; documentos gerados pelo Judiciário que fossem pertinentes.

5 MÉTODO

5.1 Problema e objetivos

O problema que orienta a presente investigação é “A Educação em Direitos Humanos está presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas vinculadoras (PPP-Escola) e nos Planos Político-Pedagógicos das unidades da Fundação CASA (PPP-CASA)?”

A pesquisa tem como objetivo geral identificar conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas convergentes com a Educação em Direitos Humanos presentes nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP-Escola) e nos Planos Político-Pedagógicos da Fundação CASA (PPP-CASA), de acordo com a legislação vigente e os documentos oficiais nacionais e internacionais norteadores sobre o tema de EDH.

Os objetivos específicos do estudo são:

- Verificar se nos PPP-Escola há conteúdos, valores, metodologias participativas, formação para a cidadania e práticas convergentes com a Educação em Direitos Humanos.
- Verificar se nos PPP-CASA há conteúdos, valores, metodologias participativas, formação para a cidadania e práticas convergentes com a Educação em Direitos Humanos.
- Analisar quais âmbitos da EDH estão mais ou menos presentes nos documentos analisados.

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, ela é aplicada, haja vista que o seu intuito é obter conhecimentos quanto aos planejamentos que guiam as práticas pedagógicas de instituições específicas. Em relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa; esse tipo de abordagem caracteriza-se pela interpretação dos fenômenos e pela atribuição de significados (SEVERINO, 2007). Em relação aos seus objetivos, é exploratória, haja vista que o estudo tem como objetivo aprimorar as ideias do tema da pesquisa, proporcionando a criação de hipóteses após a compreensão clara da temática (GIL, 2002).

A pesquisa exploratória possui um planejamento flexível, pois objetiva, primeiramente, familiarizar-se com o tema e, então, prevê variadas possibilidades, para ser condizente com a realidade e com contextos sócio-político-históricos. Mesmo considerado o planejamento flexível, a maioria das pesquisas cinge um levantamento bibliográfico, para embasar todo o conteúdo encontrado (GIL, 2002).

A classificação de pesquisa exploratória “é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual” (GIL, 2002, p. 43), porém, quanto à visão empírica, ou seja, confrontando a realidade com a visão teórica, deve haver um delineamento da pesquisa, planejando a pesquisa quanto à previsão de análise e levantamento de dados coletados, mencionando, assim, o delineamento quanto ao procedimento adotado na coleta de dados, que são as fontes de “papel”, ou seja, a pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002).

Em relação aos procedimentos técnicos, na primeira parte deste trabalho, apresentamos os dados da pesquisa bibliográfica, com o intuito de definir conceitualmente os objetos centrais deste estudo: Educação em Direitos Humanos, a partir de autores contemporâneos brasileiros e latino-americanos que tratam do tema e de documentos nacionais que orientam este tipo de educação; e Projetos Político-Pedagógicos. Nas seções seguintes, os processos metodológicos da pesquisa bibliográfica são detalhados.

Além disso, explicitamos o funcionamento da Fundação CASA e analisamos documentos referência para a EDH que nos permitem elencar critérios para a análise dos PPPs. Nas seções seguintes, os passos realizados para a análise documental também são detalhados.

5.2 Percurso metodológico

O desafio desta pesquisa foi definir um percurso metodológico que nos permitisse avaliar se a EDH está presente (ou não) nos PPPs de escolas vinculadoras e de unidades da Fundação CASA. Quais critérios utilizar para proceder a este tipo de análise? Optou-se por tomar como referência os documentos nacionais que trazem indicações e recomendações sobre como desenvolver a EDH em todas as redes e

modalidades de ensino. Por se tratar de documentos oficiais do Estado Brasileiro, espera-se que suas orientações estejam presentes nos currículos de educação básica do país e, ao mesmo tempo, as orientações oriundas da lei sobre sistema socioeducativo estejam presentes nas instituições que realizam esse processo.

Assim sendo, o percurso metodológico deu-se por meio da realização de duas etapas sucessivas: elaboração de um instrumento de análise, o qual denominamos matriz de análise, e análise dos PPPs.

A primeira etapa, destinada à elaboração do instrumento, realiza análise de documentos e legislações relacionadas à EDH e às medidas socioeducativas. A elaboração desse instrumento consistiu na busca de orientações convergentes e recorrentes nos documentos que pudessem ser sintetizadas em critérios legítimos e coerentes com os documentos que embasam a EDH.

A segunda etapa foi a análise dos PPP-Escolas das escolas vinculadoras e dos PPP-CASA das unidades da Fundação CASA, tendo como parâmetro os critérios destacados no instrumento elaborado pela pesquisadora.

5.2.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica realiza-se mediante estudos de materiais já publicados, ou seja, livros, artigos e publicações periódicos e impressos sobre o tema estudado (GIL, 2002).

A pesquisa bibliográfica se define com quatro critérios, sendo o parâmetro temático, o parâmetro linguístico, as fontes primordiais que se pretende consultar, e o parâmetro cronológico das publicações (LIMA; MIOTO, 2017).

O parâmetro temático circunscreve-se à Educação em Direitos Humanos; às medidas e instituições socioeducativas com restrição de liberdade do estado de São Paulo, Fundação CASA; e aos Projetos-Político-Pedagógicos.

O parâmetro linguístico incluiu obras em português e em espanhol, pois o objetivo do trabalho é contextualizar a Educação em Direitos Humanos no Brasil. Consideramos também a contribuição de autores latino-americanos, uma vez que esses países vivem processos políticos semelhantes ao brasileiro.

Assim, a pesquisa bibliográfica sobre a Educação em Direitos Humanos visa compreender também o contexto sócio-político-histórico e de toda a sua trajetória de construção e conquista, para compreender os documentos oficiais e a legislação sobre o tema, que foram posteriormente redigidos e implementados.

No que tange às fontes de pesquisa, utilizaram-se meios eletrônicos (sites) e meios físicos (Biblioteca da Unesp), na busca de teses, dissertações e artigos científicos. Os sites utilizados nessa pesquisa foram: a base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (SIBiUSP) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, sites voltados à temática DH, como do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e do DHnet. A pesquisa bibliográfica utilizou como descritores as palavras ou expressões: Fundação Casa, adolescentes em conflito com a lei, direitos humanos e educação, e medidas socioeducativas.

O parâmetro cronológico optou pelas produções mais recentes sobre Educação em Direitos Humanos, haja vista que a EDH foi declarada como política pública em 2006, pelo Estado. O tema EDH é recente e, quanto às produções de DH, a pesquisa optou por produções datadas do final do século XX e anos mais recentes, produções de autores que têm se dedicado ao tema DH e EDH. Em relação aos documentos relacionados à Fundação CASA e às leis que tratam de medidas socioeducativas, buscou-se a versão mais recente e atualizada dos documentos.

5.2.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental diferencia-se da bibliográfica em relação à natureza das fontes, sendo que a primeira utiliza materiais sem tratamento analítico, consideradas fontes primárias de dados e a segunda baseia-se em trabalhos publicados por autores que pesquisam a temática. (GIL, 2002).

O intuito da pesquisa documental é encontrar nos documentos as informações pertinentes quanto às questões e às hipóteses de interesse sobre a temática pesquisada, construindo assim um montante satisfatório de documentos sobre o tema e

para “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”, embasando e fundamentando a pesquisa em questão (CELLARD, 2008, p. 298).

Para proceder a esse tipo de pesquisa, são necessárias algumas etapas:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos [...] (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 4).

Neste trabalho, a pesquisa documental realizou-se em duas etapas sucessivas, como descrito anteriormente. Por meio delas, foi possível a elaboração de um instrumento (matriz de análise) com critérios que possibilitam identificar a presença da EDH nos PPP-Escola e nos PPP-CASA. Posteriormente, esse instrumento serviu à análise dos PPPs.

Para a elaboração do instrumento, utilizamos documentos nacionais de referência para a EDH e a legislação vigente. Foram consultados os seguintes documentos nacionais relacionados à EDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006a); Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) (BRASIL, 2009); e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

Quanto à legislação nacional vigente e os ordenamentos relativos às medidas socioeducativas, consultaram-se: Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Lei Federal nº 12.594/2012 (SINASE) (BRASIL, 2012c); Resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) (BRASIL, 2006c), que fazem referência aos direitos dos adolescentes.

Embasamo-nos, também, nos documentos internacionais: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (UNESCO, 2006), Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948) e Relatórios do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), dentre outros, para obtermos parâmetros de análise dos PPPs das escolas vinculadoras e dos centros da Fundação CASA de cumprimento de medida

socioeducativa de internação. Esses documentos internacionais serviram de base para a elaboração dos documentos nacionais que referenciam a EDH.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise do nosso objeto de estudo: PPP-CASA das unidades da Fundação CASA e PPP-Escola das escolas vinculadoras à Fundação CASA do estado de São Paulo.

5.3 Instrumento de análise dos PPPs – Matriz de análise

Como já explicitado anteriormente, o desafio desta pesquisa foi definir um percurso metodológico que nos permitisse avaliar se a EDH está presente (ou não) nos PPPs de escolas vinculadoras e dos centros da Fundação CASA. Optamos por elaborar um instrumento, denominado por nós matriz de análise, que nos possibilitasse responder ao problema proposto. Os critérios que compõem a referida matriz utilizam como referência os documentos nacionais que trazem indicações e recomendações sobre como desenvolver a EDH em todas as redes e modalidades de ensino. Por se tratar de documentos oficiais do Estado Brasileiro, espera-se que suas orientações estejam presentes nos PPPs das escolas e, ao mesmo tempo, as orientações oriundas da lei sobre sistema socioeducativo estejam presentes nas instituições que realizam esse processo.

Os critérios utilizados para a elaboração da matriz de análise são, portanto, reconhecidos politicamente, como compromissos estatais, ou legalmente, como leis. Nesse sentido, podemos entendê-los como legítimos e passíveis de serem encontrados nos documentos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições educativas (PPPs). Os critérios elencados na matriz de análise foram selecionados mediante a recorrência nos documentos, ou seja, foram enfatizados em um documento ou mencionados por mais de um documento.

A matriz de análise está subdividida em nove âmbitos, conforme indicado no quadro 13. Esses âmbitos foram estabelecidos a partir da organização dos documentos consultados, uma vez que a EDH se caracteriza como um processo multidimensional, a sua implementação envolve diferentes esferas de atuação, por esse motivo, decidimos

organizar as orientações em âmbitos que possibilitam dimensionar a sua abrangência e, ao mesmo tempo, analisar a presença ou a ausência da EDH em cada um deles.

Os objetivos estabelecidos por este estudo visam à identificação de conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas, uma vez que essas são as dimensões da EDH definidas por todos os documentos nacionais e internacionais. Essas dimensões ocorrem em contextos múltiplos, ou seja, na sala de aula, nas relações da escola com as famílias, nas relações com a comunidade, enfim, permeiam o ambiente escolar e as múltiplas relações que ele comporta. Assim, cada uma dessas dimensões está contemplada em diferentes âmbitos do instrumento.

De maneira sintética, a relação entre âmbitos e dimensões pode assim ser expressa:

Quadro 14 – Relação entre âmbitos e dimensões da EDH

Âmbitos estruturantes do instrumento	Dimensões da EDH
Princípios e valores	Valores Consciência cidadã
Conteúdos e conceitos	Conhecimentos Consciência cidadã
Currículo e metodologias	Metodologias participativas Consciência cidadã
Avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH	Metodologias participativas Consciência cidadã
Ambiente escolar e políticas de implementação dos DH na escola	Práticas Consciência cidadã
Direitos e participação dos estudantes na escola	Práticas Consciência cidadã
Formação e participação docente na escola	Práticas Consciência cidadã
Suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH	Práticas Consciência cidadã
Participação da família e da comunidade	Práticas Consciência cidadã
Fonte: Elaboração própria.	

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009), o processo de análise de conteúdo de documentos implica a decisão sobre a unidade de análise. Esses autores utilizam as proposições de Lüdke e André (1986) e distinguem dois tipos de unidade de análise: a unidade de registro e a unidade de contexto. A primeira utiliza segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, como a frequência com que aparece no texto um determinado item (palavra, tópico, tema, expressão, personagem); a segunda atem-se ao contexto, e não à frequência.

Vale mencionar que, antes da análise, a pesquisadora realizou a primeira leitura dos PPPs com o intuito de conhecer e se familiarizar com os documentos, sendo a segunda leitura mais detalhada, buscando a compreensão dos documentos, e a terceira leitura foi baseada na menção ou não dos critérios da matriz de análise.

A análise do trabalho utilizou o contexto, ou seja, menciona explicitamente ou coincidentemente com o que está preconizado nos documentos norteadores da EDH, pois nosso objetivo é determinar em qual ou quais âmbitos a EDH se faz mais presente nos documentos analisados (PPPs).

Por fim, convém esclarecer que a matriz foi estruturada em quadros nos quais as linhas correspondem aos critérios de análise. As colunas representam os PPPs, sendo que há duas possibilidades: não menciona e menciona. Dessa maneira, podemos analisar se os critérios estão ausentes ou se são mencionados pelos documentos.

Vale ressaltar que o estudo não avaliou as práticas pedagógicas, e sim os documentos que orientam a vida escolar (PPPs). Assim, não podemos afirmar se essas propostas se realizaram em cada instituição, mas é muito importante que haja a consciência e a intenção de desenvolver esses processos nas escolas.

5.4 Processo de obtenção dos documentos: PPP-CASA e PPP-Escola

O presente estudo tem por objeto principal de análise PPPs. Esses documentos, elaborados pelas instituições, não são de domínio público, no entanto, a sociedade tem direito de conhecer as diretrizes que norteiam o trabalho em instituições públicas. A seção a seguir descreve brevemente o longo e árduo processo para obtenção desses

documentos, entendendo que as barreiras enfrentadas são elementos importantes para as reflexões sobre os dados coletados.

5.4.1 PPP-CASA

Pesquisas relacionadas à Fundação CASA envolvem procedimentos detalhados e demandam uma autorização geral da presidência da Instituição. O primeiro conjunto de tentativas esteve diretamente ligado à administração da Fundação CASA. O primeiro caminho foi o envio de e-mail para o site oficial da Fundação CASA. Dos 117 centros de internação da instituição⁴⁴, 43 unidades responderam e 74 não se manifestaram em relação à solicitação. A maioria das respostas obtidas foram padronizadas e todas negaram o pedido. Os dados relativos às respostas recebidas encontram-se no Anexo B.

Diante da negativa inicial da Fundação CASA, que alegava motivos de segurança dos adolescentes, uma vez que as informações eram estratégicas e continham dados relacionados à planta da instituição e às informações pessoais dos internos, a pesquisadora recorreu da negatória do pedido e fundamentou o recurso no artigo 7º, §2º, da Lei nº 12.527/2011: “é assegurado o acesso à parte não sigilosa por meio de certidão, extrato ou cópia com ocultação da parte sob sigilo”. O recurso foi negado.

Nova tentativa foi feita, desta vez, apelando para a Presidente da Fundação, a pesquisadora lançou mão de diferentes meios de comunicação, e-mails, portal do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC.SP), correspondência. Novamente, o pedido foi negado.

Esse primeiro conjunto de tentativas não reverteu em resultados positivos. Assim, a pesquisadora utilizou de relações interpessoais com a Defensoria Pública do Estado. Os documentos obtidos pela pesquisadora foram conseguidos por meio de contatos pessoais com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Assim, este

⁴⁴ O número de centros de internação da Fundação CASA em 2016 era de 118 (números do site da Fundação CASA, e continua esse número no site, desatualizado). Em 2017, houve alteração nesse número para 110, e, em 2018, para 107. Assim, atualmente, há 107 centros de internação, conforme novo protocolo SIC.SP nº 64740182026.

estudo tem como objeto de análise dois PPPs oriundos de dois centros de internação da Fundação CASA.

5.4.2 PPP-Escola

Os PPP-Escola são documentos elaborados por todas as escolas brasileiras. No caso deste estudo, interessa-nos especificamente os documentos elaborados pelas escolas vinculadoras da rede de ensino estadual de São Paulo que atuam nos centros de internação da Fundação CASA estudados. Para obter essa informação, a pesquisadora entrou em contato com o SIC.SP e obteve acesso a uma planilha especificando as 70 escolas vinculadoras e seus respectivos centros de internação.

O passo seguinte foi obter a autorização da Diretoria de Ensino para ter acesso aos documentos, devendo a pesquisadora ir pessoalmente às escolas para ler ou copiar o documento em questão. A ida às escolas para consulta aos documentos foi negociada por meio de contato telefônico e e-mail. Selecionamos escolas localizadas na mesma região do estado onde foram obtidos os PPPs-CASA. Obtivemos o consentimento de três escolas.

As direções das Escolas 1 e 2 informaram que o documento não poderia ser retirado do local, sendo necessário solicitar a cópia do mesmo, nomeado “Plano Gestão 2015-2018”.

A Escola 3 permitiu acesso limitado ao documento. A coordenadora pedagógica fez cópia de apenas três páginas do Plano Gestão 2015-2018, que tratavam, especificamente, da identificação da escola; do espaço escolar, sua comunidade, os objetivos e metas da escola, e o PPP-2015.

6 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Neste capítulo, são analisados 3 PPPs de escolas e 2 PPPs da Fundação CASA.

6.1 Análise dos PPP- Escolas

Obtivemos o retorno de três escolas vinculadoras que nos cederam seus PPPs, todas localizadas em cidades do interior do estado de São Paulo. As escolas nos cederam documentos que nomeiam como PPP, no entanto, dois são planos gestores e o outro é um apêndice do plano gestor (nomeado como PPP).

A seguir, apresentamos a caracterização de cada escola e a estrutura geral do documento analisado.

6.1.1 PPP-Escola 1 – Caracterização da escola e do documento analisado

A escola situa-se em uma cidade que possui uma população de cerca 25.000 habitantes (BRASIL, 2017c) e localiza-se a aproximadamente 500 quilômetros da cidade de São Paulo. A escola atende ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em sua atuação como vinculadora, dentro da Fundação CASA, a escola atende a 61 estudantes do sexo masculino.

O PPP da escola é apresentado com o nome de Plano de Gestão e está organizado em oito partes: introdução Plano de Gestão; identificação e caracterização da escola; linhas básicas da proposta pedagógica; planos de cursos – ensino fundamental e médio/ EJA; plano de trabalho dos núcleos; procedimentos para acompanhamento em avaliação dos cursos; acompanhamento, controle e avaliação do currículo; e currículo, contando com 88 páginas, e foi redigido em 2015, tendo sua aplicabilidade até o ano de 2018.

O documento apresenta, inicialmente, a história da escola, os recursos físicos e humanos da instituição, caracteriza o corpo discente (96 professores), havendo 1.061 discentes, e destaca a participação direta dos pais por meio do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres na gestão. Em seguida, traz os princípios e valores que

norteiam a escola e uma planilha de autoavaliação subdividida em 5 linhas de gestão: pessoas, participação, gestão pedagógica, serviço de apoio e resultados educacionais. Cada uma dessas linhas destaca pontos de como a escola era, de como está e o que pretendem fazer para mudar.

O documento apresenta, ainda, os objetivos da escola, estabelecendo metas, planos de curso de cada uma das disciplinas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira – Inglês, Ensino Religioso, Temas Transversais, Biologia, Química, Física, Filosofia, Sociologia).

Vale mencionar que o Plano de Gestão da escola está fundamentado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), no ECA (BRASIL, 1990), e não menciona os documentos referência para a EDH: PNEDH, PNDH-3 e Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

O Plano de Gestão também não menciona que a escola é vinculadora da Fundação CASA naquela localidade.

6.1.2 PPP-Escola 2 – Caracterização da escola e do documento analisado

A escola situa-se em uma cidade que possui uma população de aproximadamente 58.000 habitantes (BRASIL, 2017c) e localiza-se a cerca de 400 quilômetros da cidade de São Paulo. A escola atende ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em sua atuação como vinculadora, dentro da Fundação Casa, a escola atende a 57 estudantes do sexo masculino.

O PPP da escola é apresentado com o nome de Plano de Gestão e está organizado em onze partes: a escola e seu patrono; identificação da escola; caracterização da escola; objetivos da escola; metas e ações da escola; planos de curso; planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola; projetos curriculares e atividades de enriquecimento cultural; critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho; plano de trabalho do coordenador; e atividades desenvolvidas, contando com 115 páginas, e foi redigido em 2015, tendo sua aplicabilidade até o ano de 2018.

O documento apresenta, inicialmente, a história da escola, os recursos físicos e humanos da instituição, caracteriza o corpo docente (76 professores), havendo 1.039 discentes.

O documento apresenta, ainda, os objetivos da escola, estabelecendo metas de curto, médio e longo prazo, ações, planos de curso do Fundamental II e Médio. Quanto ao ensino Fundamental II, traz seus objetivos, metas, integração e sequência dos componentes curriculares, síntese dos conteúdos programáticos, e, por fim, cada uma das disciplinas, sendo as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física e Inglês); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Ciências e Programas de Saúde); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História e Geografia). Traz a carga horária, os procedimentos para o acompanhamento e avaliação.

Quanto ao Ensino Médio, traz seus objetivos, metas, integração e sequência dos componentes curriculares, síntese dos conteúdos programáticos, e, por fim, cada uma das disciplinas, sendo as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura, Educação Artística, Educação Física e Inglês); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Traz a carga horária, os procedimentos para o acompanhamento e avaliação.

Quanto ao Ensino Fundamental da EJA, traz seus objetivos, metas, integração e sequência dos componentes curriculares, síntese dos conteúdos programáticos, e, por fim, cada uma das disciplinas, sendo as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física e Inglês); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Ciências e Programas de Saúde); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História e Geografia). Traz a carga horária, os procedimentos para o acompanhamento e avaliação.

Quanto ao Ensino Médio da EJA, traz seus objetivos, metas, integração e sequência dos componentes curriculares, síntese dos conteúdos programáticos, e, por fim, cada uma das disciplinas, sendo as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura, Educação Artística, Educação Física e Inglês); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Biologia,

Física e Química); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Traz a carga horária, os procedimentos para o acompanhamento e avaliação.

Em sequência, trata dos planos de trabalho, especificando sobre a direção escolar, professor coordenador, técnico-administrativo, operacional, corpo docente, corpo discente, quadro de docentes da escola e suas habilitações, relação dos membros do conselho da escola, composto por duas especialistas de educação, dois funcionários da escola, quatorze professores, nove alunos e nove pais/responsáveis.

O documento apresenta a Associação de Pais e Mestres (APM), trazendo a diretoria executiva, o conselho deliberativo, o seu plano de trabalho e o plano de aplicação dos recursos financeiros, e também a relação dos integrantes do grêmio estudantil e seu plano de trabalho.

Apresenta, também, os projetos curriculares e atividades de enriquecimento cultural, que são: projeto de recuperação “Professor Auxiliar” (objetivo de priorizar os alunos com defasagem e/ou dificuldades); “Festa Junina”; projeto “Prevenção Também se Ensina” (prevenção focada na saúde); projeto “Preservação do Patrimônio”; projeto “Informática” (dentro e fora da sala de aula); projeto sala de leitura (leitura e pesquisa); e projeto “O Vídeo na Sala de Aula” (utilizar o vídeo como um recurso pedagógico dentro da sala de aula). Consta, ainda, o Programa Escola da Família (páginas 108/110), sendo ações-educativas aos finais de semana, com o intuito de ampliar os horizontes culturais e a perspectiva de vida, mediante atividades de natureza artística, esportiva, recreativa, promovendo a inclusão social; as comemorações cívicas, e as excursões, passeios e visitas.

E consta que o planejamento de 2015 (página 105) pensou na implementação pedagógica da “Hora da Leitura” e “Hora da Criatividade”, utilizada pelos professores e mediante uma organização coletiva.

Apresenta também a avaliação, promoção, recuperação, retenção e evasão escolar, suas formas de ingresso, classificação e reclassificação; a frequência e compensação de ausências; e registros e avaliações das ações pedagógicas. Dispõe sobre o plano de trabalho do coordenador, com seu diagnóstico, objetivos, metas, ações e acompanhamentos e avaliação.

Vale ressaltar que, Plano de Gestão da escola está fundamentando apenas na LDB (BRASIL, 1996), e em nada menciona o PNEDH, o PNDH-3 e demais documentos oficiais sobre o tema de EDH.

O documento cita frases de Dalai Lama, Erasmo de Roterdã, Rubem Alves, e cita fases de outros documentos: PCN para o Ensino Fundamental e PCN para o Ensino Médio.

O Plano de Gestão não menciona que a referida escola é a escola vinculadora do centro da Fundação CASA daquela localidade.

6.1.3 PPP-Escola 3 – Caracterização da escola e do documento analisado

A escola situa-se em uma cidade que possui uma população de cerca de 450.000 habitantes (BRASIL, 2017c) e localiza-se a aproximadamente 400 quilômetros da cidade de São Paulo. A escola atende ao Ensino Fundamental II (ciclo intermediário e ciclo final), Ensino Médio e Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES) (sala de recurso para deficiente intelectual e auditivo), com quatorze salas de aulas em funcionamento no prédio escolar. Em sua atuação como vinculadora, dentro da Fundação Casa, a escola atende a 80 estudantes do sexo masculino, aproximadamente, conforme o Plano de Gestão da escola.

O PPP da escola é apresentado dentro do Plano de Gestão, sendo anexo deste (IX – Anexos), contendo três páginas, sendo as páginas de 38 a 40. O Plano foi redigido em 2015, tendo sua aplicabilidade até o ano de 2018. O documento foi disponibilizado parcialmente pela escola, sendo fornecidas as folhas de 2 a 4, de 15 a 24 e de 38 a 40, sob justificativa de que o trabalho em tela só precisaria dos dados da escola e que só foi solicitado o PPP.

No Plano de Gestão, as folhas de 2 a 4 apresentam a identificação, a caracterização da escola e seus gestores, contendo a história da escola, os recursos físicos; as folhas de 15 a 24 contêm a localização da escola; sua organização, a quantidade de 838 alunos; a escola vinculadora do CASA; e a caracterização da comunidade; os objetivos gerais da escola, contendo sua missão; os objetivos dos cursos; as metas prioritárias para a escola no quadriênio 2015-2018; procedimentos

para avaliação e acompanhamento dos objetivos e metas a serem alcançados pela escola. E por fim, as folhas de 38 a 40, que são um anexo do Plano de Gestão da escola, apresenta o Projeto Político-Pedagógico – 2015, que contém como subtítulo: missão e justificativa.

O PPP desta escola apresenta um item dedicado à escola vinculadora da Fundação CASA, no qual destaca que possui em funcionamento 10 classes distribuídas nos períodos matutino e vespertino, atendendo a cerca de 80 adolescentes que cursam ciclos inicial, intermediário (6º ano) e final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses adolescentes participam também de um projeto desenvolvido por uma organização não governamental que objetiva o desenvolvimento de habilidades e competências contextualizadas no ensino, a fim de incentivá-los a analisar, comparar, confrontar e sintetizar o conhecimento apreendido nas aulas de educação formal. As demais informações contidas no documento são de caráter geral e se aplicam a todos os centros da Fundação Casa.

Vale ressaltar que os trechos de folhas 16 e 17 e de folhas 38 e 39 são idênticos, assim, sendo repetidos nesses dois momentos, um no próprio Plano de Gestão e o outro no PPP, anexo desse Plano de Gestão.

O Plano de Gestão da escola está fundamentado na LDB (BRASIL, 1996), na Deliberação CEE 10/97, nas Indicações CEE 9/97, 10/97, 13/97, no Parecer CEE 67/98 e na Resolução SEE 84/2003, e ainda consta uma citação de Fernando Pessoa. E o documento nada menciona sobre o PNEDH, PNDH-3 e demais documentos oficiais sobre o tema EDH.

Vale mencionar que o Plano de Gestão, além de mencionar que a referida escola é a escola vinculadora do centro da Fundação CASA daquela localidade, coloca essa informação em um tópico separado, dando maior visibilidade.

6.1.4 Análise dos PPP-Escola

O quadro 15 apresenta os critérios estabelecidos para nossa matriz de análise e suas colunas representam os documentos das 3 escolas que serão objeto de análise.

A análise foi feita mediante a leitura de cada documento (PPP), buscando referência direta aos conteúdos de cada critério.

Convém esclarecer que a matriz foi estruturada em quadros nos quais as linhas correspondem aos critérios de análise. As colunas representam os PPPs de cada escola, sendo que há duas possibilidades: não menciona (NM) e menciona (M). Dessa maneira, podemos analisar se os critérios estão ausentes ou se são mencionados pelos documentos.

Quadro 15 – Análise dos PPP-Escolas

Orientação/Documento	PPP-Escola analisado					
Âmbito 1 – Princípios e valores relativos aos DH						
Dimensões da EDH: Valores e Consciência Cidadã						
	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Dignidade humana, Direitos Humanos (DNEDH)		X		X	X	
Igualdade de direitos (DNEDH)		X		X	X	
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Enfrentamento dos preconceitos e das discriminações. (DNEDH, PNEDH)		X		X	X	
Laicidade do Estado: assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo (DNEDH)		X	X		X	
Democracia na educação (DNEDH)		X		X		X
Respeito às diferenças: inclusiva e adequada aos ritmos de aprendizagem (PNDH-3)		X		X		X
Respeito, tolerância (PNDH-3, DNEDH)		X		X		X
Solidariedade, liberdade, igualdade (DNEDH)		X		X		X
Convivência e cooperação (IX Relatório)		X		X		X
Valorização da diversidade - em diferentes sentidos (IX Relatório/2010)		X		X	X	

Responsabilidade, identidade, autoestima (IX Relatório/2010)		x		x		x
Âmbito 2 – Conteúdos e conceitos relativos aos DH						
Dimensões da EDH: Conhecimentos e Consciência Cidadã						
	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Conceito/definição de DH (Relatórios II, VII)	x		x		x	
História dos Direitos Humanos (DUDH, PMEDH, PNEDH)	x			x	x	
Democracia, voto, pluralismo (PNDH-3)		x		x		x
Formação para cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos (PNEDH)		x		x		x
Sustentabilidade socioambiental (PNEDH)		x		x	x	
Justiça, instituições do Estado e Estado de Direito (Relatório II)	x		x		x	
Âmbito 3 – Currículo e metodologias						
Dimensões da EDH: Metodologias Participativas e Consciência Cidadã						
	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Utilizar abordagens curriculares que respeitam as especificidades regionais e locais (PNDH-3)		x		x		x
Promover a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos (PNEDH)		x		x	x	
Em relação à equidade de gênero: programas de estudo sobre equidade de gênero, com textos educativos e análise reflexiva sobre o papel que ocupa a mulher (Relatório II)	x		x		x	
Incorporar a História e cultura afro-brasileira - Lei Federal nº 10.639/03 (PNDH-3, p.156)	x			x	x	
Incorporar a História e cultura indígena - Lei Federal 11.645/08 (PNDH-3, p.156)	x			x	x	
Em relação à diversidade étnica: programas de estudo sobre	x		x		x	

diversidade étnica, com textos educativos e análise reflexiva sobre a situação social de indígenas e afrodescendentes (Relatório II)						
Promover projetos culturais relacionados à valorização das diversidades e a discussão e estudo da discriminação (PNDH-3, PNEDH)		X	X		X	
Trazar para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las (DNEDH)		X	X		X	
Viabilizar a discussão do ECA - como disciplina, tema transversal ou temática de projetos (PNDH-3)	X		X		X	
Viabilizar a discussão dos Direitos Humanos - como disciplina, tema transversal ou temática de projetos (PNDH-3, p. 157/158)	X			X	X	
Utilizar a mídia e suas diferentes linguagens como instrumento para analisar criticamente a realidade - sites, programas de televisão, filmes (PNDH-3, fl. 77)		X		X	X	
Desenvolver projetos e ações dos estudantes junto a sua comunidade, visando à identificação e análise dos DH em sua realidade (PNDH-3, p.45)		X	X		X	
Adotar metodologias de ensino-aprendizagem focadas nos/as estudantes e voltadas a sua realidade, encorajando sua participação, aprendizagem cooperativa e solidariedade (PNDH-3, p. 65)		X		X		X
Desenvolver estratégias de ensino coerente com os DH, respeitando a dignidade e oferecendo oportunidades iguais para os estudantes (PMEDH)		X	X		X	
Adotar métodos de aprendizagem devem propiciar experiência de forma que os estudantes possam aprender fazendo e colocando em prática os DH (PMEDH)		X		X	X	
Trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizada (DNEDH, 2012, p. 15)		X		X	X	

Âmbito 4 – Avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH

Dimensões da EDH: Metodologias Participativas e Consciência Cidadã

	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos (PNDH-3)		X	X		X	
Utilizar a avaliação dos/as estudantes para identificar problemas no processo ensino-aprendizagem e replanejar as aulas (PNDH-3)		X		X	X	
Aplicar princípios de direitos humanos para avaliar as realizações dos estudantes em todo o currículo, tais como transparência (explicação de critérios e motivos para graduação, informação de estudantes e pais), igualdade (mesmos critérios usados para todos os estudantes e por todos os professores), equidade/ justiça (evitar os abusos de avaliação) (PMEDH)		X	X		X	
Atribuir importância à aprendizagem socioafetiva dos/as estudantes		X		X		X
Utilizar métodos de avaliação que sejam apropriados para EDH, tais como observação e relatório por professores e companheiros de estudo; registro da experiência dos estudantes, trabalho pessoal, bem como habilidades e competências adquiridas (portfólio de estudante); e autoavaliação dos estudantes (PMEDH)		X		X	X	
Prever a discussão dos critérios e resultados da avaliação com os/as estudantes (ECA)		X		X	X	
Avaliar as boas práticas de atividades, recursos e métodos de aprendizagem não formais e informais relevantes, disponíveis com ONG's e na comunidade (PMEDH)	X		X		X	
Fazer o diagnóstico e propõe ações específicas para enfrentar problemas de evasão, repetência (PNDH-3, fl. 218)		X		X	X	
Prever formas de avaliar o processo de desenvolvimento do PPP		X		X	X	
Âmbito 5 – Ambiente escolar e políticas de implementação dos DH na escola						
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã						
	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Criar uma atmosfera amigável, confiável, segura e democrática na sala de aula e na comunidade escolar (PMEDH)		X		X		X

Elaborar código de conduta para uma escola livre de violência, assédio, abuso sexual e punições corporais, incluindo procedimentos para resolução de conflitos e para lidar com a violência e a intimidação; inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar (PMEDH, PNDH, ECA)	X		X		X	
Elaborar carta sobre direitos e responsabilidades dos estudantes e dos professores (PMEDH)	X		X		X	
Implementar políticas de não discriminação protegendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo admissões, bolsas de estudo, progressão, promoção, programas especiais, elegibilidade e oportunidades (PMEDH)		X	X		X	
Reconhecer e celebrar as conquistas em DH através de festividades, prêmios e recompensas (PMEDH)	X		X		X	
Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar (PNDH)		X	X		X	
Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao <i>bullying</i> (PNDH)	X		X		X	
Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa, (PNDH-3)		X		X	X	
Criar mecanismos de denúncias de violências (PNDH3)	X		X		X	
Âmbito 6 – Direitos e participação dos estudantes na escola						
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã						
	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (ECA)		X		X		X
Assegurar o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (ECA)	X		X		X	
Assegurar o direito de ser respeitado por seus educadores (ECA)		X		X		X
Assegurar o direito de organização e participação em entidades		X		X	X	

estudantis (ECA)						
Assegurar o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (ECA)		X		X		X
Estimular os/as estudantes para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva, a fim de organização de suas próprias atividades, para representar, mediar e defender seus interesses (DNEDH, PNEDH, e PNDH-3, PMEDH)		X		X		X
Respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (ECA)		X		X		X
Criar oportunidades para os estudantes expressarem a sua opinião, responsabilidades e participação na tomada de decisões, em função da sua idade e do desenvolvimento de suas capacidades (PMEDH)		X		X	X	
Âmbito 7 – Formação e participação docente na escola						
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã						
	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Viabilizar a educação e desenvolvimento profissional contínuo em conteúdo e metodologia de EDH (PMEDH, Relatório III, PNDH-3)		X		X		X
Estimular a formação docente para a implementação do ECA nas escolas (PNEDH)		X	X		X	
Estimular a formação docente em temáticas variadas (PNDH-3)		X		X	X	
Estimular trabalhos de pesquisa, tese e ensaios sobre o ensino dos DH (Relatório III)	X		X		X	
Criar oportunidades para desenvolver e aplicar práticas recomendadas novas e inovadoras no ensino dos direitos humanos (PMEDH)	X		X		X	
Prever a participação docente na discussão e elaboração de normas/regras (PNEDH)	X			X	X	

Âmbito 8 – Suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH						
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã						
	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Fazer uso de sites na Web relacionados à EDH (PMEDH)	X		X		X	
Desenvolver programas de aprendizagem à distância ligados às escolas (PMEDH)	X		X		X	
Capacitar estudantes e professores para utilizarem novas tecnologias de informação para EDH (PMEDH)	X			X	X	
Encorajar grupos de discussão on-line sobre tópicos de DH com estudantes e professores de outras escolas, em níveis local, nacional e internacional (PMEDH)	X		X		X	
Disseminar materiais de EDH em números suficientes e em linguagens apropriadas e treinar o pessoal relevante em seu uso (PMEDH)	X		X		X	
Coletar e disseminar exemplos de boas práticas em ensino e aprendizagem de educação em direitos humanos (PMEDH)	X		X		X	
Facilitar a criação de rede e a troca de práticas de educação em direitos humanos entre educadores e entre estudantes, entre docentes e entre instituições (PMEDH)	X		X		X	
Estabelecimento de redes de contato e cooperação entre os diversos agentes educadores e de formação profissional com mecanismos para compartilhar as boas práticas, incluindo rede de educadores em DH em níveis local, nacional e internacional (PMEDH)	X		X		X	
Âmbito 9 – Participação da família e da comunidade						
Dimensões da EDH: Metodologias Participativas e Consciência Cidadã						
	E1		E2		E3	
	NM	M	NM	M	NM	M
Promover a participação de pais na tomada de decisões da escola, através de organizações de representantes de pais (PMEDH, ECA)		X	X		X	

Conscientizar pais, familiares e comunidade escolar sobre os direitos das crianças e sobre os principais princípios da educação em direitos humanos (PMEDH, PNEDH)		X	X		X	
Envolver pais em iniciativas e projetos de educação em direitos humanos (PMEDH)	X		X		X	
Promoção da articulação entre família, sociedade e Estado para fortalecer a rede social de proteção que garante a efetividade de seus direitos (PNDH3)		X		X	X	
Elaborar conjuntamente projeto político pedagógico (DNEDH)		X	X		X	
Participação da comunidade local em festividades (PNEDH)		X		X	X	
Apoiar a ampliação de programas voltados para jovens de 15 a 18 anos, que possibilitem o acesso à complementação educacional, qualificação profissional, capacitação em direitos humanos e participação comunitária, a exemplo dos Programas “Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano” e “Serviço Civil Voluntário” (PNDH-3)	X		X		X	
Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos (PMEDH, PNEDH)		X	X		X	
Promover projetos, oficinas e serviços extracurriculares dos estudantes na comunidade, particularmente sobre questões de DH (PMEDH)		X	X		X	
Promover a participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos (DNEDH)	X		X		X	
Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros (DNEDH)		X		X		X
Construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos (PNEDH)		X		X	X	
Fazer a mediação (palestras, discussões) entre produções culturais (filmes, livros, músicas) e a comunidade local		X	X		X	
Fonte: Elaboração própria.						

Os dados do quadro 15 revelam que o âmbito 1, que trata de princípios e valores relativos aos Direitos Humanos, tais como: dignidade, igualdade, valorização das diferenças, laicidade do Estado, solidariedade é totalmente contemplado pela Escola 1; na escola 2, apenas um critério não é mencionado; e na escola 3, pouco mais da metade dos critérios são mencionados. Isso significa que os valores relativos à EDH e as bases para o despertar de uma consciência cidadã estão contemplados, principalmente, pelos documentos das escolas 1 e 2, ao passo que a escola 3 contempla parcialmente.

Em relação ao âmbito 2, que trata de conteúdos e conceitos relativos aos DH, tais como: conceito de DH, história dos DH, democracia, formação para a cidadania, sustentabilidade socioambiental e justiça, a Escola 1 menciona metade dos critérios a Escola 2 menciona um pouco mais da metade dos critérios e a Escola 3 menciona dois critérios. Isso significa que os conteúdos dos DH estão contemplados, principalmente, no documento da Escola 2; em sequência, a Escola 1; e pouco contemplado no documento da Escola 3.

O âmbito 3 trata do currículo e das metodologias, tais como: abordagens respeitando as especificidades regionais e locais; inclusão de temáticas relativas às diversidades no currículo escolar, bem como as formas de discriminação; equidade de gênero, diversidade étnica, história e cultura afro-brasileira e indígena; valorização das diversidades; discriminação; ECA e DH; mídia e diferentes linguagens; metodologias de ensino-aprendizagem participativas; valorizando da realidade; estratégias de ensino de DH; métodos de experiências em DH; integração de conteúdos curriculares com conteúdos de DH. Dos 16 critérios que integram esse âmbito, mais da metade são mencionados pelas Escolas 1 e 2, enquanto a Escola 3 menciona apenas dois critérios. Isso significa que as metodologias da EDH estão contempladas, principalmente, no documento da Escola 1, em sequência, da Escola 2, e pouco contemplado no documento da Escola 3.

Já o âmbito 4 trata da avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH, tais como: metodologias e avaliação em EDH, avaliação dos estudantes, princípios de DH nas avaliações, aprendizagem socioafetiva dos estudantes, métodos de avaliação de EDH, discussão sobre a avaliação com os estudantes, avaliação de aprendizagem

não formais, avaliação para enfrentar evasão e repetência, e avaliar o PPP. A Escola 1 não menciona apenas um critério, a Escola 2 menciona mais da metade dos critérios e a Escola 3 menciona apenas um critério, sendo que o âmbito 4 possui nove critérios. Isso significa que a avaliação e as ações voltadas à EDH estão contempladas quase na sua totalidade no documento da Escola 1, em sua maioria, na Escola 2, e muito pouco contemplado no documento da Escola 3.

O âmbito 5 trata do ambiente escolar e das políticas de implementação dos DH na escola, tais como: atmosfera amigável, elaborar código de conduta para uma escola livre de violência, elaborar carta sobre os direitos e responsabilidades, implementar políticas de não discriminação, celebrando conquistas em DH, projetos culturais e educativos enfrentando o preconceito, ações de enfrentamento ao *bullying*, mediação de conflitos e mecanismos de denúncias de violência. São mencionados pela Escola 1 quatro critérios; pela Escola 2, dois critérios; e a Escola 3 menciona apenas um critério, sendo que o âmbito 5 possui nove critérios. Isso significa que o ambiente escolar democrático e favorável à EDH está pouco contemplado nos documentos da Escola 1, e bem pouco contemplado nos documentos das Escolas 2 e 3.

O âmbito 6 trata dos direitos e da participação dos estudantes na escola, como: igualdade de condições na escola, discutindo critérios avaliativos, ser respeitado por seus educadores, organização de entidades estudantis, assegurar o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, alunos sejam os protagonistas de sua educação, respeitar valores culturais, artísticos e históricos, e oportunidade para os estudantes participem da tomada de decisões, expressando a sua opinião. É mencionada pelas três escolas mais da metade dos critérios, sendo que as Escolas 1 e 2 não mencionam apenas um critério, e a Escola 3 não menciona três critérios. O âmbito 6 possui a totalidade de oito critérios. Isso significa que os direitos dos estudantes e a participação ativa dos mesmos está, principalmente, contemplada nos documentos das Escolas 1 e 2, ao passo que a escola 3 contempla parcialmente.

No âmbito 7, trata-se da formação e participação docente na escola: desenvolvimento profissional contínuo, implementação do ECA nas escolas, formação em temáticas variadas, estimulando trabalhos sobre o ensino dos DH, desenvolver e aplicar recomendações inovadoras do ensino em DH, e participarem da discussão e

elaboração das normas escolares. As Escolas 1 e 2 mencionam metade dos critérios, e a Escola 3 menciona apenas um critério, sendo que o âmbito 7 possui seis critérios. Isso significa que a formação e a participação docente na escola estão, principalmente, contempladas nos documentos das Escolas 1 e 2, e bem pouco contempladas no documento da Escola 3.

O âmbito 8 trata do suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH, como: utilizar sites da web relacionados à EDH, programas de aprendizagem a distância ligados às escolas, capacitar professores e alunos para as novas tecnologias, discussões on-line sobre tópicos de DH, disseminar matérias de EDH, coletar e disseminar exemplos de boas práticas de EDH com todos os envolvidos no ensino, facilitar a criação da rede e a troca de conteúdos referente a EDH, e redes de contato e cooperação entre educadores e suas formações profissionais. As Escolas 1 e 3 não mencionam nenhum dos critérios, e a Escola 2 menciona apenas um critério, mesmo que o âmbito 8 possua oito critérios. Isso significa que o desenvolvimento da EDH no ensino, aprendizagem e cooperação está bem pouco contemplado no documento da Escola 2, e não é contemplado nos documentos das Escolas 1 e 3.

O âmbito 9 trata da participação da família e da comunidade, como: participação dos pais na tomada de decisão na escola, conscientizar os pais sobre os direitos dos filhos e sobre os princípios da EDH, envolver os pais nos projetos de EDH, articulação da família, sociedade e Estado quanto a proteção das crianças, elaborar o PPP conjuntamente, a comunidade participar das festividades escolares, ampliando programas aos adolescentes acima de 14 anos, interagir experiências da comunidade com a escola, projetos e oficinas extracurriculares dos estudantes na comunidade referente aos DH, ações efetivas da EDH entre escola e comunidade, discussão sobre os problemas da realidade daquela comunidade escolar, parcerias da comunidade com a escola, e a produção cultural da escola com a comunidade. A Escola 1 menciona dez critérios, a Escola 2 menciona cinco critérios, e a Escola 3 menciona apenas um critério, sendo que o âmbito 9 possui treze critérios. Isso significa que a participação da família e da comunidade está contemplada, principalmente, no documento da Escola 1; em sequência, a Escola 2, e bem pouco contemplado no documento da Escola 3.

6.2 Análise dos PPP-CASA dos centros de internação da Fundação CASA

Obtivemos o PPP de duas unidades da Fundação CASA, porém os documentos foram cedidos pela Defensoria Pública do Estado, todas localizadas em cidades do interior do estado de São Paulo. Os centros de internação da Fundação CASA nomeiam o documento como PPP, que significa Plano Político-Pedagógico (nomeado como PPP-CASA).

6.2.1 PPP-CASA 1 – Caracterização do centro de internação e do documento analisado

O centro de internação situa-se na mesma cidade que a Escola 1, e conta com os documentos norteadores da própria instituição: PPP-CASA 2016, além do Plano de Contingência 2016, Plano de Ação 2016 e de dois guias: Guia do Adolescente e Guia da Família, sendo fornecidos todos esses documentos citados.

O Plano Político-Pedagógico da Fundação CASA 1 possui 92 páginas, constando: primeiramente, o diagnóstico da realidade e caracterização do atendimento especificando a identificação e caracterização do centro de atendimento, sua estrutura física, recursos humanos, conselho gestor, caracterização do município onde está situada a unidade, caracterização do sistema de justiça, caracterização do adolescente, da família deste e da sua região de moradia, e a situação atual da unidade; em segundo lugar, o referencial teórico; em terceiro, o modelo de atendimento, constando a internação, a recepção e o acolhimento do adolescente, diagnóstico polidimensional, Plano Individual de Atendimento (PIA), atenção educacional, cultural, esportiva e lazer, atenção à saúde, serviço social e psicologia, disciplina e segurança, eixo étnico-racial, assistência religiosa, assistência material e o desligamento do adolescente na unidade; em quarto, o calendário de eventos; em quinto, a vigilância e segurança patrimonial (parte sigilosa, sem acesso); em sexto, o Plano de Segurança (parte sigilosa, sem acesso); em sétimo, o fluxo de comunicação e aprendizado; em oitavo, as metas para 2016; em nono, a avaliação e o monitoramento; em décimo, as referências. Constam no PPP os documentos anexos: Guia do Adolescente, Guia da Família e o Plano de Ação

2016. No final do documento, apresentam-se a equipe gestora, a equipe da ONG e a equipe multiprofissional.

Solicitamos o PPP mais atualizado, sendo fornecido o do ano de 2016.

6.2.2 PPP-CASA 2 – Caracterização do centro de internação e do documento analisado

O centro de internação situa-se na mesma cidade que a Escola 3, e conta com os documentos norteadores da própria instituição: PPP-CASA 2017, além do Plano de Contingência 2017, Plano de Ação 2017, e de dois guias: Guia do Adolescente e Guia da Família, sendo fornecido apenas o PPP-CASA 2017.

O Plano Político-Pedagógico da Fundação CASA 2 possui 237 páginas, constando: primeiramente, a apresentação do PPP; em segundo momento, o diagnóstico da realidade, abrangendo: a caracterização do centro de atendimento, sua estrutura física, recursos humanos, conselho gestor, caracterização da rede e do Sistema de Garantia de Direitos, caracterização do Sistema de Justiça, caracterização do adolescente, da família deste, aspectos dificultadores e facilitadores do trabalho a serem explorados no planejamento das ações para 2017; em terceiro, o referencial teórico; em quarto, o modelo de atendimento, constando: a equipe de referência, abrangendo o diagnóstico polidimensional, Plano Individual de Atendimento (PIA) e o programa de internação provisória e/ou internação sanção; programa de internação e/ou internação sanção, sendo que ambos os programas possuem: recepção e acolhimento do adolescente e da família; atenção pedagógica: educação formal, cultural, esportiva, lazer e o mundo do trabalho; serviço social; psicologia; enfermagem, médico, dentista e nutrição; disciplina e segurança; eixo étnico-racial; assistência religiosa; desligamento do adolescente ou transferência para a semiliberdade ou internação; agenda multiprofissional. Constam, ainda, vigilância e segurança patrimonial (parte sigilosa, sem acesso); calendário de eventos e comemorações; acesso a matérias de consumo e serviços em geral; reuniões setoriais, intersetoriais e de gestores; em quinto momento, constam a avaliação e as metas; e em sexto, a bibliografia do referido documento. Constam no PPP os documentos anexos: Guia do

Adolescente, Guia da Família, Plano de Ação 2017 e Plano de Contingência 2017.

Após o índice, já apresenta a equipe de gestores.

Solicitamos o PPP mais atualizado, sendo fornecido de 2017.

6.2.3 Análise dos PPP-CASA

O quadro a seguir apresenta os critérios estabelecidos para nossa matriz de análise e suas colunas representam os documentos dos 2 centros de internação da Fundação CASA, que são objeto de análise.

Importante destacar que, a matriz de análise presente é a mesma apresentada pela matriz de análise das escolas vinculadoras, exceto por um critério do âmbito 8, que nesta matriz retiramos por se tratar de discussão on-line, ficando inviável para os centros de cumprimento da medida socioeducativa de internação.

A matriz foi estruturada em quadros nos quais as linhas correspondem aos critérios de análise. As colunas representam os PPPs de cada unidade de internação, sendo que há duas possibilidades: não menciona (NM) e menciona (M). Dessa maneira, podemos analisar se os critérios estão ausentes ou se são mencionados pelos documentos.

A análise foi feita mediante a leitura de cada documento (PPP), buscando referência direta aos conteúdos de cada critério.

Quadro 16 – Análise dos PPP-CASA:

Orientação/Documento	PPP-CASA analisados			
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Âmbito 1 – Princípios e valores relativos aos DH				
Dimensões da EDH: Valores e Consciência Cidadã				
Dignidade humana (DNEDH)	x		x	
Igualdade de direitos (DNEDH)	x		x	

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Enfrentamento dos preconceitos e das discriminações. (DNEDH, PNEDH)		X		X
Laicidade do Estado: assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo (DNEDH)		X		X
Democracia na educação (DNEDH)	X		X	
Respeito às diferenças: inclusiva e adequada aos ritmos de aprendizagem (PNDH-3)		X		X
Respeito, tolerância (PNDH3, DNEDH)		X		X
Solidariedade, liberdade, igualdade (DNEDH)		X	X	
Convivência e cooperação (IX Relatório)		X		X
Valorização da diversidade - em diferentes sentidos (IX Relatório/2010)		X		X
Responsabilidade, identidade, autoestima (IX Relatório/2010)		X		X
Âmbito 2 – Conteúdos e conceitos relativos aos DH				
Dimensões da EDH: Conhecimentos e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Conceito/definição de DH (Relatórios II, VII)	X		X	
História dos Direitos Humanos (DUDH, PMEDH, PNEDH)	X		X	
Democracia, voto, pluralismo (PNDH-3)	X		X	
Formação para cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos (PNEDH)		X		X
Sustentabilidade socioambiental (PNEDH)		X		X
Justiça, instituições do Estado e Estado de Direito (Relatório II)		X	X	
Âmbito 3 – Currículo e metodologias				
Dimensões da EDH: Metodologias Participativas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M

Utilizar abordagens curriculares que respeitam as especificidades regionais e locais (PNDH-3)		X		X
Promover a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, (PNEDH)		X		X
Em relação à equidade de gênero: programas de estudo sobre equidade de gênero, com textos educativos e análise reflexiva sobre o papel que ocupa a mulher (Relatório II)		X		X
Incorporar a História e cultura afro-brasileira - Lei Federal 10.639/03 (PNDH-3, p.156)		X	X	
Incorporar a História e cultura indígena - Lei Federal 11.645/08 (PNDH-3, p.156)	X		X	
Em relação à diversidade étnica: programas de estudo sobre diversidade étnica, com textos educativos e análise reflexiva sobre a situação social de indígenas e afrodescendentes (Relatório II)		X		X
Promover projetos culturais relacionados à valorização das diversidades e à discussão e estudo da discriminação (PNDH3, PNEDH)		X		X
Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las (DNEDH)	X		X	
Viabilizar a discussão do ECA - como disciplina, tema transversal ou temática de projetos (PNDH-3)	X		X	
Viabilizar a discussão dos Direitos Humanos - como disciplina, tema transversal ou temática de projetos (PNDH-3, p. 157/ 158)	X			X
Utilizar a mídia e suas diferentes linguagens como instrumento para analisar criticamente a realidade - sites, programas de televisão, filmes (PNDH-3, fl. 77)	X			X
Desenvolver projetos e ações dos estudantes junto a sua comunidade, visando a identificação e análise dos DH em sua realidade (PNDH-3, p. 45)	X			X
Adotar metodologias de ensino-aprendizagem focadas nos/as estudantes e voltadas a sua realidade, encorajando sua participação, aprendizagem cooperativa e solidariedade (PNDH-3, p.65)	X		X	
Desenvolver estratégias de ensino coerente com os DH, respeitando a dignidade e oferecendo oportunidades iguais para os estudantes (PMEDH)	X		X	

Adotar métodos de aprendizagem devem propiciar experiência de forma que os estudantes possam aprender fazendo e colocando em prática os DH (PMEDH)	X		X	
Trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizada (DNEDH, 2012, p. 15)	X			X
Âmbito 4 – Avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH				
Dimensões da EDH: Metodologias Participativas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos (PNDH-3)	X		X	
Utilizar a avaliação dos/as estudantes para identificar problemas no processo ensino-aprendizagem e replanejar as aulas (PNDH-3)	X			X
Aplicar princípios de direitos humanos para avaliar as realizações dos estudantes em todo o currículo, tais como transparência (explicação de critérios e motivos para graduação, informação de estudantes e pais), igualdade (mesmos critérios usados para todos os estudantes e por todos os professores), equidade/ justiça (evitar os abusos de avaliação) (PMEDH)	X		X	
Atribuir importância à aprendizagem sócio/afetiva dos/as estudantes	X		X	
Utilizar métodos de avaliação que sejam apropriados para EDH, tais como observação e relatório por professores e companheiros de estudo; registro da experiência dos estudantes, trabalho pessoal, bem como habilidades e competências adquiridas (portfólio de estudante); e autoavaliação dos estudantes (PMEDH)	X		X	
Prever a discussão dos critérios e resultados da avaliação com os/as estudantes (ECA)	X		X	
Avaliar as boas práticas de atividades, recursos e métodos de aprendizagem não formais e informais relevantes, disponíveis com ONG's e na comunidade (PMEDH)	X		X	
Fazer o diagnóstico e propõe ações específicas para enfrentar problemas de evasão, repetência (PNDH-3, fl. 218)	X		X	
Prever formas de avaliar o processo de desenvolvimento do PPP	X		X	

Âmbito 5 – Ambiente escolar e políticas de implementação dos DH na escola				
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Criar uma atmosfera amigável, confiável, segura e democrática na sala de aula e na comunidade escolar (PMEDH)	X		X	
Elaborar código de conduta para uma escola livre de violência, assédio, abuso sexual e punições corporais, incluindo procedimentos para resolução de conflitos e para lidar com a violência e a intimidação; inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar (PMEDH, PNDH, ECA)	X			X
Elaborar carta sobre direitos e responsabilidades dos estudantes e dos professores (PMEDH)	X		X	
Implementar políticas de não discriminação protegendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo admissões, bolsas de estudo, progressão, promoção, programas especiais, elegibilidade e oportunidades (PMEDH)	X		X	
Reconhecer e celebrar as conquistas em DH através de festividades, prêmios e recompensas (PMEDH)	X		X	
Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar (PNDH)		X	X	
Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao <i>bullying</i> (PNDH)	X		X	
Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa, (PNDH-3)	X		X	
Criar mecanismos de denúncias de violências (PNDH-3)	X		X	
Âmbito 6 – Direitos e participação dos estudantes na escola				
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	

	NM	M	NM	M
Assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (ECA)	X		X	
Assegurar o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (ECA)	X		X	
Assegurar o direito de ser respeitado por seus educadores (ECA)	X			X
Assegurar o direito de organização e participação em entidades estudantis (ECA)	X		X	
Assegurar o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (ECA)		X		X
Estimular os/as estudantes para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva, a fim de organização de suas próprias atividades, para representar, mediar e defender seus interesses (DNEDH, PNEDH, e PNDH-3, PMEDH)	X		X	
Respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (ECA)		X		X
Criar oportunidades para os estudantes expressarem a sua opinião, responsabilidades e participação na tomada de decisões, em função da sua idade e do desenvolvimento de suas capacidades (PMEDH)	X		X	
Âmbito 7 – Formação e participação docente na escola				
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Viabilizar a educação e desenvolvimento profissional contínuo em conteúdo e metodologia de EDH (PMEDH, Relatório III, PNDH3)	X		X	
Estimular a formação docente para a implementação do ECA nas escolas (PNEDH)	X		X	
Estimular a formação docente em temáticas variadas (PNDH-3)	X		X	
Estimular trabalhos de pesquisa, tese e ensaios sobre o ensino dos DH (Relatório III)	X		X	
Criar oportunidades para desenvolver e aplicar práticas recomendadas novas e inovadoras no ensino dos direitos humanos (PMEDH0)	X		X	

Prever a participação docente na discussão e elaboração de normas/regras (PNEDH)	X		X	
Âmbito 8 – Suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH				
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Fazer uso de sites na Web relacionados à EDH (PMEDH)	X		X	
Desenvolver programas de aprendizagem à distância ligados às escolas (PMEDH)	X		X	
Capacitar estudantes e professores para utilizarem novas tecnologias de informação para EDH (PMEDH)	X		X	
Disseminar materiais de EDH em números suficientes e em linguagens apropriadas e treinar o pessoal relevante em seu uso (PMEDH)	X		X	
Coletar e disseminar exemplos de boas práticas em ensino e aprendizagem de educação em direitos humanos (PMEDH)	X		X	
Facilitar a criação de rede e a troca de práticas de educação em direitos humanos entre educadores e entre estudantes, entre docentes e entre instituições (PMEDH)	X		X	
Estabelecimento de redes de contato e cooperação entre os diversos agentes educadores e de formação profissional com mecanismos para compartilhar as boas práticas, incluindo rede de educadores em DH em níveis local, nacional e internacional (PMEDH)	X		X	
Âmbito 9 – Participação da família e da comunidade				
Dimensões da EDH: Práticas e Consciência Cidadã				
	F. CASA 1		F. CASA 2	
	NM	M	NM	M
Promover a participação de pais na tomada de decisões da escola, através de organizações de representantes de pais (PMEDH, ECA)	X		X	
Conscientizar pais, familiares e comunidade escolar sobre os direitos do adolescente e sobre os principais princípios da EDH (PMEDH, PNEDH)	X		X	

Envolver pais em iniciativas e projetos de educação em direitos humanos (PMEDH, SEDUC)		X	X	
Promoção da articulação entre família, sociedade e Estado para fortalecer a rede social de proteção que garante a efetividade de seus direitos (PNDH3)		X		X
Elaborar conjuntamente projeto político pedagógico (DNEDH)	X		X	
Participação da comunidade local em festividades (PNEDH)	X		X	
Apoiar a ampliação de programas voltados para jovens de 15 a 18 anos, que possibilitem o acesso à complementação educacional, qualificação profissional, capacitação em direitos humanos e participação comunitária, a exemplo dos Programas “Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano” e “Serviço Civil Voluntário” (PNDH-3)		X		X
Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos (PMEDH, PNEDH)	X		X	
Promover projetos, oficinas e serviços extracurriculares dos estudantes na comunidade, particularmente sobre questões de DH (PMEDH)	X			X
Promover a participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos (DNEDH)	X		X	
Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros (DNEDH)	X		X	
Construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos (PNEDH)	X		X	
Fazer a mediação (palestras, discussões) entre produções culturais (filmes, livros, músicas) e a comunidade local	X		X	
Fonte: Elaboração própria.				

Os dados do quadro 16 revelam que, com relação ao âmbito 1, que trata de princípios e valores relativos aos Direitos Humanos, tais como: dignidade, igualdade, valorização das diferenças, laicidade do Estado, democracia, solidariedade, o centro CASA 1 não menciona apenas três critérios e o centro CASA 2 não menciona quatro critérios, dos onze critérios que possui o âmbito 1. Isso significa que os valores relativos

à EDH e as bases para o estímulo de uma consciência cidadã estão contemplados principalmente no centro CASA 1.

Em relação ao âmbito 2, que trata de conteúdos e conceitos relativos aos DH, tais como: conceito de DH, história dos DH, democracia, formação para a cidadania, sustentabilidade socioambiental e justiça, sendo que é mencionada pelo centro CASA 1 metade dos critérios, e o centro CASA 2 menciona dois critérios, sendo que o âmbito 2 possui seis critérios em sua totalidade. Isso significa que os conteúdos dos DH estão pouco contemplados nos documentos do centro CASA 1 e 2, sendo que o documento do centro CASA 1 possui um critério a mais que o centro CASA 2.

No âmbito 3, trata-se do currículo e das metodologias, tais como: abordagens respeitando as especificidades regionais e locais; inclusão de temáticas relativas as diversidades no currículo escolar, bem como as formas de discriminação; programas de estudo quanto a equidade de gênero, como também a diversidade étnica; incorporar a história e cultura afro-brasileira e também a indígena; projetos culturais quanto a valorização das diversidades; trazendo para as salas de aulas exemplos de discriminação; discussão sobre o ECA e também sobre os DH; utilizar a mídia e diferentes linguagens para analisar criticamente a realidade, desenvolver projetos com a comunidade; metodologias de ensino-aprendizagem sendo participativa, cooperativa e solidária, valorizando a realidade; estratégias de ensino de DH; métodos de experiências em DH; integração de conteúdos curriculares com conteúdos de DH. São mencionados pelos centros CASA 1 seis critérios, e o centro CASA 2 menciona onze critérios, sendo que o âmbito 3 possui dezesseis critérios. Isso significa que as metodologias da EDH estão contempladas, principalmente, no documento do centro CASA 2, e um pouco menos contempladas no documento do centro CASA 1.

Já no âmbito 4, trata-se da avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH, tais como: metodologias e avaliação em EDH, avaliação dos estudantes, princípios de DH nas avaliações, aprendizagem socioafetiva dos estudantes, métodos de avaliação de EDH, discussão sobre a avaliação com os estudantes, avaliação de aprendizagem não formais, avaliação para enfrentar evasão e repetência e, avaliar o PPP. O centro CASA 1 não menciona nenhum dos critérios, e o centro CASA 2 menciona dois critérios, sendo que o âmbito 4 possui nove critérios. Isso significa que a

avaliação e as ações voltadas a EDH não estão contempladas no documento do centro CASA 1, e estão pouco contempladas no documento do centro CASA 2.

O âmbito 5 trata do ambiente escolar e das políticas de implementação dos DH na escola, tais como: atmosfera amigável, elaborar código de conduta para uma escola livre de violência, elaborar carta sobre os direitos e responsabilidades, implementar políticas de não discriminação, celebrando conquistas em DH, projetos culturais e educativos enfrentando o preconceito, ações de enfrentamento ao *bullying*, mediação de conflitos e mecanismos de denúncias de violência. São mencionados pelo centro CASA 1 dois critérios, e o centro CASA 2 menciona apenas um critério, sendo que o âmbito 5 possui nove critérios. Isso significa que o ambiente escolar democrático e favorável à EDH está pouco contemplado nos documentos dos centros CASA 1 e 2, tendo o centro CASA 1 mencionado um critério a mais.

No âmbito 6, trata-se dos direitos e da participação dos estudantes na escola, como: igualdade de condições na escola, discutindo critérios avaliativos, ser respeitado por seus educadores, organização de entidades estudantis, assegurar o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, alunos sejam os protagonistas de sua educação, respeitar valores culturais, artísticos e históricos, e oportunidade para os estudantes participem da tomada de decisões, expressando a sua opinião. O centro CASA 1 menciona dois critérios e o centro CASA 2 menciona três critérios, sendo que o âmbito 6 possui oito critérios. Isso significa que os direitos dos estudantes e a sua participação ativa estão contemplados tanto no documento do centro CASA 1 como do centro CASA 2, sendo que o documento do centro CASA 2 possui um critério a mais que o do centro CASA 1.

O âmbito 7 trata da formação e participação docente na escola, como: desenvolvimento profissional contínuo, implementação do ECA nas escolas, formação em temáticas variadas, estimulando trabalhos sobre o ensino dos DH, desenvolver e aplicar recomendações inovadoras do ensino em DH, e participarem da discussão e elaboração das normas escolares. Os centros CASA 1 e 2 não mencionam nenhum dos critérios, mesmo o âmbito 7 possuindo seis critérios em sua totalidade. Isso significa que a formação e a participação docente na escola não são mencionadas nos documentos do centro CASA 1 e 2, de acordo com os critérios apresentados.

O âmbito 8 trata do suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH, como: utilizar sites da web relacionados à EDH, programas de aprendizagem à distância ligados às escolas, capacitar professores e alunos para as novas tecnologias, disseminar matérias de EDH, coletar e disseminar exemplos de boas práticas de EDH com todos os envolvidos no ensino, facilitar a criação da rede e a troca de conteúdos referente a EDH, e redes de contato e cooperação entre educadores e suas formações profissionais. Os centros CASA 1 e 2 não mencionam nenhum dos critérios, mesmo que o âmbito 8 possua sete critérios. Isso significa que o desenvolvimento da EDH no ensino, aprendizagem e cooperação não são mencionadas nos documentos dos centros CASA 1 e 2, de acordo com os critérios apresentados.

No âmbito 9, trata-se da participação da família e da comunidade, tais como: participação dos pais na tomada de decisão na escola, conscientizar os pais sobre os direitos dos filhos e sobre os princípios da EDH, envolver os pais nos projetos de EDH, articulação da família, sociedade e Estado quanto à proteção dos adolescentes, elaborar o PPP conjuntamente, a comunidade participar das festividades escolares, ampliando programas aos adolescentes acima de 14 anos, interagir experiências da comunidade com a escola, projetos e oficinas extracurriculares dos estudantes na comunidade referente aos DH, ações efetivas da EDH entre escola e comunidade, discussão sobre os problemas da realidade daquela comunidade escolar, parcerias da comunidade com a escola, e a produção cultural da escola com a comunidade. Os centros CASA 1 e 2 mencionam menos da metade dos critérios, sendo que o âmbito 9 possui treze critérios. Isso significa que a participação da família e da comunidade está pouco contemplada nos documentos dos centros CASA 1 e 2.

7 RESULTADOS ANALISADOS

Esta seção é desenvolvida retomando-se os dados analisados e os objetivos específicos estabelecidos inicialmente, a saber: verificar se nos PPP-Escola e PPP-CASA há conteúdos, valores, metodologias, formação para a cidadania e práticas convergentes com a Educação em Direitos Humanos; analisar quais âmbitos da EDH estão mais ou menos presentes nos documentos.

Vale ressaltar que a estrutura da EDH são as cinco dimensões: conteúdos, valores, cidadania, metodologia e prática, sendo que, no ambiente escolar, essas cinco dimensões se concretizam por meio de diferentes relações e contextos. Por isso, o trabalho apresenta âmbitos de desenvolvimento da EDH, pois estes traduzem a sua amplitude e complexidade. Trata-se de um modo de vida que permeia diferentes relações, tempos e espaço na escola.

Em relação ao nosso primeiro objetivo: verificar se nos PPP-Escola há conteúdos, valores, metodologias, formação para a cidadania e práticas convergentes com a Educação em Direitos Humanos; os dados revelam que, quanto aos valores, presentes no âmbito 1 (Princípios e valores relativos à DH), observa-se que as três escolas mencionam: democracia, respeito às diferenças, tolerância, solidariedade, cooperação e identidade. As Escolas 1 e 2 mencionam dignidade humana, igualdade, valorização das diferenças. A laicidade está presente apenas no documento da na Escola 1. De maneira geral, essa dimensão da EDH está bem representada nos PPPs. Chama a atenção a laicidade do Estado aparecer em apenas um documento. No que tange aos DH, é importante ressaltar que a dignidade é seu fundamento central e esse tema é abordado pelas Escolas 1 e 2.

Em relação aos conteúdos presentes no âmbito 2 (Conteúdos e conceitos relativos aos DH), verificam-se cerca de 50% dos critérios estabelecidos na Escola 1. A Escola 2 menciona 4 dos 6 critérios. A Escola 3 menciona pouco, apenas 2 critérios. A formação para a cidadania e a democracia é mencionada pelas 3 escolas; a sustentabilidade, pelas Escolas 1 e 2; e a história dos DH apenas na Escola 2. Isso demonstra que conteúdos específicos dos DH estão presentes apenas em uma escola.

Em relação às metodologias, presentes nos âmbitos 3 e 4 (Currículo, metodologias, avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH), verifica-se que as três escolas mencionam: abordagens curriculares com especificações regionais e locais, ensino-aprendizagem condizente com a realidade dos alunos e aprendizagem socioafetiva entre os estudantes. As Escolas 1 e 2 mencionam a inclusão de temas diversificados, a utilização da mídia, métodos de aprendizagem de experiência, conteúdos com diferentes linguagens, e, quanto à avaliação, mencionam avaliação dos estudantes para replanejar aulas, avaliação dos docentes conforme a EDH, discussão dos critérios de avaliação com os alunos, ações para o enfrentamento de evasão e repetência, e avaliar o PPP. Vale ressaltar que, na Escola 3, pouco se menciona sobre as metodologias; já as Escolas 1 e 2 mencionam mais que a metade dos critérios. Importante destacar que a presença da EDH nos PPPs é um primeiro passo para que conteúdos, valores, práticas e formação para a cidadania entrem nas escolas.

Em relação à formação para a cidadania, deve-se compreender que se trata de criar disposições internas para que os indivíduos atuem na sociedade respeitando princípios e valores democráticos; ao mesmo tempo, isso pressupõe alguns conteúdos específicos e práticas que favoreçam o exercício ativa da cidadania. Dessa maneira, trata-se de um conteúdo transversal e interdisciplinar que deve estar presente em todos os momentos do cotidiano escolar. Por esse motivo, a formação para a cidadania encontra-se em todos os âmbitos aqui analisados.

Em relação às práticas, presentes nos âmbitos 5 a 9 (implementação dos DH, participação dos estudantes, dos docentes, da família e da comunidade e aprendizagem no desenvolvimento da EDH), observa-se que as três escolas mencionam: atmosfera democrática, direitos fundamentais, diversidades, protagonismo juvenil, desenvolvimento profissional contínuo e discussões com temáticas da realidade local. As Escolas 1 e 2 referem-se à justiça restaurativa, entidades estudantis, participação dos estudantes na tomada de decisão, temáticas diversificadas, articulação família, sociedade e Estado, festividades com a comunidade e parcerias com a comunidade. As três escolas não mencionaram: elaboração de carta de direitos/responsabilidades e código de conduta para uma escola livre de violência, festividade referente aos DH, enfrentamento ao *bullying*, mecanismos de denúncias,

programas voltados aos estudantes de 15 a 18 anos para complementação educacional, projetos educacionais em DH, práticas recomendadas da EDH, participação docente na elaboração de normas, contestação de critérios avaliativos, utilização da tecnologia, como a *web*, aprendizagem a distância, discussão *on-line* e materiais *on-line* e rede de educadores. De maneira geral, essa dimensão da EDH está pouco representada nos PPPs, principalmente pela Escola 3. Chama a atenção aparecerem apenas no documento da Escola 1 as políticas e projetos de não discriminação, projetos extracurriculares, implementação do ECA, participação ativa dos pais na escola, elaboração conjunta do PPP e produções culturais. No que tange aos DH, é importante ressaltar que a prática de DH tem como seu fundamento central a participação ativa e crítica do estudante e de toda a comunidade escolar, que é abordado pelas Escolas 1 e 2, principalmente pela Escola 1. Vale ressaltar que, ainda que o PPP aborde a formação para a cidadania, democracia, EDH, esses pressupostos devem ir além do texto escrito nos documentos e se concretizarem na efetiva participação democrática na elaboração do PPP, ou seja, não se trata apenas de discurso ou intenção, e, sim, de ação. Apenas a Escola 1 menciona a participação de todos na elaboração do PPP.

De maneira geral, observa-se que as Escolas 1 e 2 têm mais critérios contemplados, ainda que tenha sido a Escola 3 a única a tratar do fato de ser escola vinculadora em tópico separado, ao passo que as outras nem mencionam tal fato em seus PPPs. Entendemos que isso pode se dever ao fato de termos obtido documentos mais completos nessas instituições. Assim, a extensão e o detalhamento de cada documento devem ser considerados nesses resultados.

Os PPP-Escolas fazem menção apenas à LDB e não aos documentos norteadores da EDH. Notamos que, nos PPPs trienais, as ações e práticas abordam valores e temas convergentes com a EDH, mas a menção específica aos DH é muito pequena.

Em relação ao nosso segundo objetivo, verificar se nos PPP-CASA há conteúdos, valores, metodologias, formação para a cidadania e práticas convergentes com a Educação em Direitos Humanos; os dados revelam que, em relação aos valores, presentes no âmbito 1 (Princípios e valores relativos à EDH), observa-se que a maioria

dos critérios foram estabelecidos. Os dois centros CASA mencionam: valorização e respeito às diferenças, enfrentamento aos preconceitos, laicidade, tolerância, cooperação e identidade. Apenas o centro CASA 1 menciona solidariedade. De maneira geral, essa dimensão da EDH está representada nos PPPs. Chama a atenção a não menção nos dois centros CASA quanto à dignidade humana, a igualdade e a democracia. No que tange aos DH, é importante ressaltar que o “universalismo da tríade” corresponde à liberdade, igualdade e fraternidade, sendo estes pressupostos da democracia (VIOLA; PIRES, 2016, p. 277).

Em relação aos conteúdos, presentes no âmbito 2 (Conteúdos e conceitos relativos aos DH) verificam-se em metade dos critérios estabelecidos, no centro CASA 1, e pouco menos da metade, no CASA 2. A formação para a cidadania é mencionada pelos dois centros CASA, além da sustentabilidade socioambiental. Vale ressaltar que apenas o CASA 1 mencionou justiça e que nenhum dos centros menciona democracia, além do conceito e da história dos DH. Isso demonstra que conteúdos específicos dos DH estão pouco presentes.

Em relação às metodologias, presentes nos âmbitos 3 e 4 (Currículo, metodologias, avaliação dos estudantes e das ações voltadas à EDH) verificam-se que os dois centros CASA mencionam: currículos com especificações regionais e locais, inclusão de temas diversificados, equidade de gênero, grupos de diversidade étnica e projetos de valorização das diversidades. Os dois centros CASA não mencionam: história e cultura indígena, exemplos de discriminação, discussão do ECA, métodos de aprendizagem de experiência, métodos e projetos quanto a realidade dos adolescentes, avaliação e ensino conforme a EDH, avaliação com métodos e princípios de DH, aprendizagem socioafetiva entre os adolescentes, discussão dos critérios de avaliação com os alunos, aprendizagens não formais e informais relevantes, ações para o enfrentamento de evasão e repetência, e avaliar o PPP. Apenas o CASA 2 menciona discussão dos DH, utilização da mídia, diferentes linguagens e avaliação dos alunos para replanejar as aulas. Somente o CASA 1 menciona história e cultura afro-brasileira.

Vale ressaltar que os centros CASA possuem um eixo étnico-racial, porém neste nada menciona sobre discriminação e sobre a história e a cultura indígena. O centro

CASA 2 apenas mencionou que a etnia predominante dos adolescentes do centro é afrodescendente.

Importante salientar que a realidade do adolescente é apenas mencionada nos PPP-CASA quando visa ao retorno do adolescente à sociedade. Assim, observamos que, muitas vezes, há menção ao futuro e não ao presente vivenciado pelo adolescente no centro de internação CASA.

Em relação à formação para a cidadania, a qual está presente em todos os âmbitos, haja vista que é um conteúdo transversal e interdisciplinar, deve estar presente no cotidiano escolar, por meio do respeito aos princípios e aos valores democráticos, e havendo conteúdos e atividades que favoreçam o exercício da cidadania.

Em relação às práticas, presentes nos âmbitos 5 a 9 (implementação dos DH, participação dos estudantes, dos docentes, da família e da comunidade e aprendizagem no desenvolvimento da EDH), observa-se que os dois centros CASA mencionam: assegurar o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, respeitar e ter acesso à cultura, articulação entre família, sociedade e Estado, e programas voltados aos estudantes de 15 a 18 anos para complementação educacional.

Abordam o respeito aos valores culturais de forma abstrata e não concreta com a realidade dos adolescentes, sendo que a realidade do adolescente é apenas vivível quando se trata do perfil do adolescente e do PIA.

Os dois centros CASA não mencionaram: atmosfera democrática, elaboração de carta de direitos e responsabilidades, políticas de não discriminação, festividade referente aos DH, enfrentamento ao *bullying*, justiça restaurativa, mecanismos de denúncias, igualdade de condições, contestação de critérios avaliativos, entidades estudantis, protagonismo juvenil, participação dos estudantes na tomada de decisão, participação ativa dos pais na escola, conscientizar os pais sobre os direitos dos adolescentes, elaboração conjunta do PPP, festividades e ações em DH com a comunidade, implementação de experiências de interação da escola, parcerias com a comunidade e produções culturais, nenhum dos critérios do âmbito 7 e 8, que condizem com a formação e participação docente na escola e o suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH.

Vale ressaltar que o código de conduta para uma escola livre de violência é mencionado pelos centros CASA como “Cultura da Paz”, visando estimular os adolescentes à empatia, com estratégias para o enfrentamento das situações de conflito e violência. Já a carta de direitos e responsabilidades não é mencionada nos centros CASA.

No que tange aos DH, é importante ressaltar que a prática de DH tem como seu fundamento central a participação ativa e crítica do estudante e de toda a comunidade escolar, porém isso não é abordado em nenhum dos dois documentos CASA analisados. Vale ressaltar que o PPP é o documento norteador de cada centro CASA, conforme suas especificidades e sua realidade, mas, para isso, necessita da construção conjunta, para o sentimento de pertencimento e para a efetivação da participação ativa dos adolescentes e da comunidade, tendo em vista que o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento e deve possuir uma formação para a cidadania.

De maneira geral, observa-se que os centros CASA 1 e 2 mencionaram os critérios em quantidades semelhantes, inclusive aparentando haver um padrão entre os PPPs analisados.

Em relação ao nosso terceiro objetivo: analisar quais âmbitos da EDH estão mais ou menos presentes nos documentos analisados, notamos que a menção aos critérios apresenta maior enfoque nos valores da EDH. Os âmbitos menos abordados são os relacionados aos conteúdos de EDH e, em menor porcentagem, as metodologias de EDH. As práticas convergentes com a EDH são as menos presentes. E a ideia central da formação para a cidadania é contemplada, porém com poucos conteúdos específicos, metodologias e práticas da EDH.

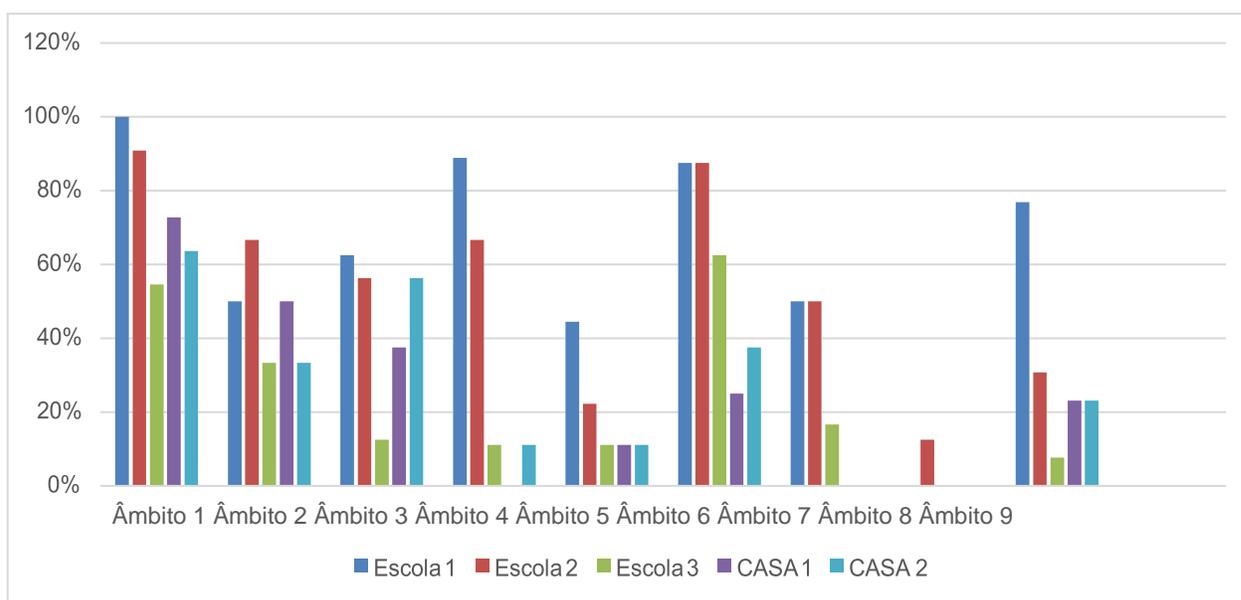
Assim, para a compreensão da comparação relacionada aos PPPs, foi elaborado um quadro que contém as porcentagens gerais dos PPPs analisados, conforme os seus âmbitos. Cada âmbito é formado por um número variável de critérios, assim sendo, as porcentagens foram calculadas a partir do número de critérios de cada âmbito.

Quadro 17 – Porcentagem dos critérios contemplados em cada âmbito

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	CASA 1	CASA 2
Âmbito 1	100%	90,90%	54,54%	72,72%	63,63%
Âmbito 2	50%	66,66%	33,33%	50%	33,33%
Âmbito 3	62,50%	56,25%	12,50%	37,50%	56,25%
Âmbito 4	88,88%	66,66%	11,11%	0%	11,11%
Âmbito 5	44,44%	22,22%	11,11%	11,11%	11,11%
Âmbito 6	87,50%	87,50%	62,50%	25%	37,50%
Âmbito 7	50%	50%	16,66%	0%	0%
Âmbito 8	0%	12,50%	0%	0%	0%
Âmbito 9	76,92%	30,76%	7,69%	23,07%	23,07%

Fonte: Elaboração própria

Assim, para melhor compreensão visual, foi elaborado o quadro 17 visando a compreensão e a comparação de dados, conforme o terceiro objetivo do trabalho, sendo que este gráfico demonstra as porcentagens dos âmbitos de análise dos PPPs, tanto dos PPP-Escola como dos PPP-CASA.

Gráfico 1 – Porcentagem dos critérios contemplados em cada âmbito

Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que os PPP-CASA nada mencionaram quanto aos critérios elencados pela pesquisadora: formação e participação docente na escola, e o suporte de ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH, ou seja,

não há formação continuada com temáticas atuais e variadas, e nem mesmo o uso da tecnologia.

Os PPP-CASA mencionam apenas aspectos relacionados à educação quanto à seriação (anos escolares), ao vínculo institucional dos professores que atuam na escola (docentes da rede estadual de ensino), mencionam a fundamentação legal, a educação profissional dos adolescentes (sob o título “atenção pedagógica”), juntamente com a temática da cultura, esporte e lazer.

Os PPP-CASA trazem a palavra “direitos” sempre junto com a palavra “deveres” ou “responsabilidades”, um exemplo: “sistema de garantia de direitos, assim como sua responsabilização nas situações de conflito com a lei” (PPP-CASA 2, 2017, p. 61).

Vale mencionar alguns critérios comparativos entre os PPP-Escola e os PPP-CASA.

Observamos que os PPP-CASA pouco mencionam a educação prestada na instituição, talvez por deixarem esta missão a cargo da Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP), por meio de suas escolas vinculadoras. No entanto, entendemos que o PPP-CASA deveria contemplar também a educação formal, articulando-se com o que pe proposto pelos documentos das escolas vinculadoras. Essa articulação poderia ser interessante e importante para uma educação mais ampla e coerente, de maneira que ambas se complementassem. Sendo o PPP um documento norteador da instituição que deveria ser de conhecimento e uso de todos os envolvidos e participantes do processo educativo, as instituições parceiras neste processo deveriam planejar e atuar de maneira articulada.

De maneira geral, verificamos que os PPP-Escola possuem parte dos critérios estabelecidos pela pesquisadora, ao passo que os PPP-CASA contemplam menos. Tanto no PPP-Escola como no PPP-CASA, os valores e princípios da EDH são os elementos mais mencionados. Em contrapartida, pouco mencionam a temática específica da EDH. Também se verifica que os PPP-Escola apresentam critérios em todos os âmbitos, ao passo que, nos PPP-CASA, é possível constatar a não menção a nenhum critério de dois âmbitos – Formação e participação docente e suporte ao ensino, aprendizagem e cooperação no desenvolvimento da EDH, respectivamente, âmbitos 7 e 8.

A fim de facilitar a visualização dos critérios mencionados por todos os PPPs (Escola e CASA) e não mencionados por nenhum dos PPPs, elaboramos o quadro 17, no qual refere-se ao âmbito e, em seguida, é apresentado o critério.

Quadro 18 – Âmbitos e critérios mencionados e não mencionados por todos os PPPs, tanto os PPP-Escola como os PPP-CASA

Âmbitos e Critérios mencionados por todos os PPPs	Âmbitos e Critérios não mencionados por nenhum dos PPPs
A1 - respeito às diferenças	A2 - conceito de DH
A1 - respeito e tolerância	A3 - discussão do ECA
A1 - convivência e cooperação	A4 - avaliação não formal e informal
A1 - responsabilidade, identidade e autoestima	A5 - elaboração carta de direitos e responsabilidades
A2 - formação para a cidadania	A5 - festividades de DH
A3 - abordagem curricular respeitando as especificidades regionais e locais	A5 - ações contra o bullying
A6 - direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer	A5 - criação de mecanismos de denúncias de violências
A6 - respeito a valores culturais	A6 - contestação de critérios avaliativos
-	A7 - estimulação trabalhos de pesquisa em DH
-	A7 - criação de práticas novas de DH
-	A8 - utilização de sites relacionados à EDH
-	A8 - programas de aprendizagem à distância ligados às escolas
-	A8 - discussão on-line sobre tópicos de DH
-	A8 - disseminar matérias de EDH
-	A8 - disseminar exemplos de boas práticas de EDH
-	A8 - criação de rede e trocas de práticas em EDH
-	A8 - rede de contato sobre EDH
-	A9 - envolver os pais em projetos de EDH
-	A9 - promover a participação da comunidade em ações em EDH
Fonte: Elaboração própria.	

Benevides (2001) aponta que a EDH tem por objetivo a formação da cultura de respeito à dignidade humana, promovendo e vivenciando os valores da liberdade, igualdade, justiça, solidariedade e da paz, porém percebemos que a justiça não é mencionada por nenhuma das escolas, e é mencionada apenas pelo centro CASA 1. A menção mais próxima a uma cultura de respeito está na expressão “cultura de paz”, mencionada no PPP-CASA 1. Entendemos que o documento refere-se ao comportamento de paz dentro da instituição, restrito à medida socioeducativa. Não há menção a uma formação mais ampla, voltada para a cidadania e à comunidade de origem dos adolescentes. Nota-se, portanto, que não há a concepção de cidadão, mas tão somente a de um adolescente que cumpre medida socioeducativa.

A EDH é um modo de vida que tem natureza permanente, continuada, global. Não se trata apenas da transmissão de conhecimentos, envolve também a construção de valores, voltada para a mudança, sendo compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional (BENEVIDES, 2001). Por ser um modo de vida e não um ponto de chegada, ela deveria estar presente nos planos que organizam o cotidiano da instituição e nos planos para a vida após a saída da Fundação. A análise dos documentos, no entanto, deixa transparecer que grande parte das reflexões estão voltadas “para a compreensão do propósito da medida socioeducativa”, ou então voltadas para o futuro dos adolescentes, após o cumprimento da medida socioeducativa, e não para o momento presente.

A preocupação com o futuro é importante e legítima, haja vista que a instituição visa à elaboração de um projeto de vida para o adolescente, focando o momento da saída do adolescente da Fundação CASA (PPP-CASA 2, 2017, p. 49).

Assim, a internação tem como foco o cumprimento da medida socioeducativa de internação, como, por exemplo: “[...] cumprimento adequado das metas estabelecidas em seu PIA, o comportamento, a participação nas atividades propostas, à compreensão e o entendimento dos objetivos da medida socioeducativa [...]” (PPP-CASA 1, 2016, p. 57). Pela análise dos documentos, nota-se que o adolescente não tem protagonismo dentro da Fundação CASA, pois as ações são pré-fixadas pela equipe multiprofissional/multidisciplinar.

No mesmo sentido, os PPP-CASA mencionam que estão voltados à “humanização, personalização e descentralização a execução da medida socioeducativa” (PPP-CASA 1, 2016, p. 8), porém, dizem respeito apenas à medida socioeducativa em si, pois não há abertura para a liberdade, decisões conjuntas do adolescente com a instituição.

O PNEDH (BRASIL, 2006a) demonstra que o sentido de EDH adotado pelo Estado brasileiro é de ser uma política pública, visando a uma cultura de direitos humanos, baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, através de uma vivência da cidadania ativa. Vale destacar que todos os PPP-Escola e PPP-CASA mencionaram a formação para a cidadania, porém não há menção quanto à vivência de valores no cotidiano escolar, tanto no PPP-Escola como no PPP-CASA

Os princípios que basearam a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) são: Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na educação; Transversalidade, vivência e globalidade e Sustentabilidade socioambiental. Importante observar que os PPP-CASA não mencionam a dignidade humana, a igualdade de direitos e nem a democracia na educação, e os PPP-Escola das Escolas 2 e 3 não mencionam a laicidade do Estado, sendo que o restante foi mencionado nos documentos.

Os PPP-CASA visam ao reconhecimento e a valorização da comunidade para a recuperação e aceitação do adolescente frente a sua história, assim, é visando apenas ao futuro, e não ao presente, pois não mencionam ações da comunidade com os adolescentes durante o cumprimento da medida.

Os documentos norteadores da EDH fundamentam a necessidade de ela ser vivenciada na escola, compreendendo os conteúdos disciplinares de acordo com a realidade dos alunos na comunidade e em seu contexto sociopolítico e histórico, o que contribui para o progresso das relações sociais e humanas.

Segundo o PMEDH (UNESCO, 2006), o ensino-aprendizagem deve refletir valores de direitos humanos, integrando os conceitos com as práticas de DH, com métodos democráticos e participativos, porém notamos que os PPPs contêm apenas gestão democrática, e não participação democrática dos alunos, pais, docentes e

comunidade escolar. E quanto diz que há participação nos projetos e ações da escola, mas, na grande maioria, não mencionam a participação na tomada de decisões da escola.

A EDH reitera o valor atribuído às diversidades humanas e a necessidade de educarmos para combater preconceitos e discriminações por meio de valores democraticamente desejáveis. Observamos que os PPP-Escola possuem respeito às diferenças, porém pouco mencionam sobre o reconhecimento e a valorização das diversidades mediante projetos e ações, exceto o PPP-CASA, que menciona.

Vale ressaltar que PPP-CASA não prevê nem a discussão de questões relacionadas à vida em comunidade, infelizmente, deixando os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação à margem do que ocorre na sociedade, o que deveria ser o contrário, fazendo o adolescente se sentir pertencido àquela sociedade, valorando-a e, para isso ocorrer, o adolescente precisa, primeiramente, compreendê-la e estudá-la mediante a EDH.

Segundo o PNEDH (BRASIL, 2006a), a EDH objetiva a formação de uma cidadania ativa e o protagonismo juvenil, porém isso não ocorre na realidade dos PPPs, haja vista que apenas prevê essa temática nos PPPs, porém não prevê, nos PPP- Escola e nos PPP-CASA, as entidades estudantis e nem a oportunidade de os estudantes expressarem sua opinião, assim, não efetivando o protagonismo juvenil e nem mesmo a cidadania ativa. Vale ressaltar que, em nenhum PPP analisado, há a contestação de critérios avaliativos.

O processo de formação educacional é a formação pela ética, tornando os cidadãos livres e autônomos (SALGADO, 2003), porém, os direitos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação estão atrelados aos seus deveres/responsabilidades, mencionando as faltas disciplinares dos adolescentes no Regulamento Disciplinar do adolescente e no Regimento Interno do CASA, sendo classificadas como grave, média e leve. Tal prática parece buscar o comportamento esperado por meio da sanção, ou seja, busca-se a obediência às regras pelo medo de sofrer punição, e não pela consciência ou compreensão do princípio das regras. Trata-se de uma visão da moral heterônoma de Piaget, ou seja, a atitude do adolescente de

cumprir as regras da medida socioeducativa apenas por medo de punição, e não por assimilar e identificar os direitos e as regras (PIAGET, 1994).

Importante destacar que, ter uma disciplina de DH, como ocorre no PPP-CASA 2, é importante, mas caberia definir o que vai ser tratado e como isso será feito. Esse detalhamento favorece a compreensão e a participação de toda a instituição, pois se sabe, de antemão, o que deve ser feito. Outro ponto importante é que o PPP-CASA deveria orientar e se articular com as outras instituições que atendem aos adolescentes, como as escolas vinculadoras e as ONGs que desenvolvem atividades culturais e esportivas dentro da instituição. O PPP-CASA poderia ser um elemento articulador entre essas instituições, cumprindo um papel estratégico para que as ações desenvolvidas sejam coerentes e complementares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada **Educação em Direitos Humanos contemplada nos Projetos Político-Pedagógico dos Centros de Internação da Fundação CASA do interior do estado de São Paulo e suas Escolas Vinculadoras**, buscou atingir os seguintes objetivos: levantar conhecimentos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas da EDH presentes nos seguintes documentos: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, (PMEDH), Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; identificar conhecimentos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas convergentes com a EDH presentes nas seguintes leis: ECA e SINASE; verificar se nos PPP- Escola e PPP-CASA há conteúdos, valores, metodologias participativas, cidadania e práticas convergentes com a EDH; analisar quais os âmbitos da EDH estão mais ou menos presentes nos documentos analisados.

O intuito do trabalho foi indagar: “A Educação em Direitos Humanos está presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas vinculadoras (PPP-Escola) e nos Planos Político-Pedagógicos das unidades da Fundação CASA (PPP-CASA)?”, ou seja, se os PPP-Escola e os PPP-CASA condizem com os documentos e as legislações norteadoras da EDH. Para a referida análise acontecer, foi necessária a compreensão da temática de DH, EDH, Projeto Político-Pedagógico, escolas vinculadoras, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, para, assim, a pesquisadora elaborar uma matriz de análise com elementos essenciais condizentes com os documentos norteadores da EDH, o que chamamos de critérios da matriz de análise.

O trabalho, no capítulo 1, contextualizou a EDH advinda pelas lutas dos DH, abrangendo a EDH mediante suas definições, seu histórico, seus objetivos, seus princípios, de acordo com os documentos norteadores da EDH. No capítulo 2, apresentou-se o direito à educação, com o foco nos adolescentes em contexto de cumprimento de medida socioeducativa de internação, analisando a evolução legislativa, dando-se ênfase à CF, ao ECA e ao SINASE. No capítulo 3, conceituou-se Projeto Político-Pedagógico. O capítulo 4 apresentou o funcionamento da Fundação

CASA do estado de São Paulo. O capítulo 5 apresentou o método utilizado para a realização do trabalho. No capítulo 6, apresentou-se a análise dos três PPP-Escola e dos dois PPP-CASA. E o Capítulo 7 trouxe a análise dos resultados.

Mesmo com os avanços da legislação do ECA (BRASIL, 1990) e do SINASE (BRASIL, 2012), e também dos documentos norteadores da EDH, sendo DUDH (ONU, 1948), PMEDH (UNESCO, 2006), PNEDH (BRASIL, 2006a), PNDH-3 (BRASIL, 2009), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), percebemos que a EDH está pouco incorporada às atividades socioeducativas. Entendemos que, em parte, essa ausência pode estar relacionada ao pouco tempo de implementação da EDH como política de Estado, embora os PPPs devam ser elaborados periodicamente, é necessário que os princípios e conteúdos da EDH sejam conhecidos pelos educadores. Sem um processo formativo continuado dos profissionais da educação, é difícil incorporar a EDH aos documentos que guiam as ações educacionais dessas instituições. Pelos documentos analisados, não é possível saber se há ou não planos para formação docente.

Diante das análises realizadas nos cinco PPPs estudados, parece-nos que é necessária a formação em EDH dos profissionais da educação tanto dos centros de internação da Fundação CASA como das escolas vinculadoras. Essa percepção respalda-se nos dados analisados que demonstram que os princípios e valores da EDH são previstos nos documentos dos PPPs em sua quase totalidade, porém, quando observamos os conteúdos específicos da EDH, as metodologias participativas, a formação para a cidadania e suas práticas, diminuem-se consideravelmente as menções nos documentos. Outro dado que nos permite enfatizar a importância da formação continuada é que nos PPP-Escola os profissionais que não se abrem às novas metodologias são classificados como *dificultadores*. Essa expressão nos chamou a atenção pois estava em um dos PPP-Escola analisados. O documento analisado atribui a esse tipo de profissional, estagnado em modelos tradicionais de ensino, o maior desinteresse dos alunos nas aulas, aumentando os índices de evasão escolar. Entendemos que o profissional da educação não pode ser o único responsável por todos estes problemas a ele creditados, no entanto, destacamos a importância da formação continuada para a atuação docente, uma vez que novos conhecimentos,

mudanças em diretrizes e metodológicas vão sendo introduzidas nos sistemas educacionais sem a devida formação dos docentes.

Em relação à metodologia de ensino, a EDH pressupõe a consideração da realidade dos estudantes, uma vez que DH não são abstrações, fazem parte da vida de todas as pessoas e, para compreendê-los, é necessária a consideração de contextos reais. Não podemos deixar de considerar que metodologias participativas implicam o reconhecimento das especificidades dos estudantes e das características de novas gerações e da sociedade na qual estamos inseridos.

Observamos que os PPP-CASA não possuem atividades realizadas com a utilização da internet, mesmo sendo esse um instrumento valioso para a EDH, pois possui diversas fontes de conhecimento em EDH. Entendemos que a segurança do estabelecimento educacional é muito importante, porém entendemos que pode haver o acesso à internet de forma preestabelecida nas aulas, com o acompanhamento dos docentes, e com o bloqueio ao acesso a alguns sites, sendo desbloqueados apenas com a autorização do docente. Por consequência disso, os adolescentes estarão verdadeiramente exercendo seus demais direitos, sendo suspenso apenas o direito de ir, vir e permanecer, e garantindo, assim, principalmente, a EDH, conforme os contextos atuais da sociedade.

De maneira geral, os dados revelam que DH e EDH aparecem explicitamente poucas vezes nos documentos analisados. Ao mesmo tempo, observamos que as temáticas, valores, conhecimentos relacionados aos DH estão presentes principalmente nos PPP-Escola. Esse é um dado relevante e importante para o desenvolvimento da EDH. Convém destacar, no entanto, que é importante que os DH sejam trabalhados e mencionados explicitamente, para que sejam reconhecidos nas diferentes práticas e âmbitos da vida escolar. Esse ponto é fundamental para que a sociedade conheça, valorize e respeite os DH, vencendo, dessa maneira, a barreira de preconceitos e falta de informação que circundam socialmente essa temática.

As medidas socioeducativas são de responsabilidade da Fundação CASA, mas são desenvolvidas por outras instituições parceiras, como as escolas vinculadoras e as ONGs. É importante que todos os envolvidos em processos educativos possam atuar de maneira articulada e complementar, orientando-se por princípios comuns. Para que

isso ocorra, é necessário que os documentos que orientam a educação sejam conhecidos pelos parceiros envolvidos e que haja convergência de propósitos. Sendo a EDH um modo de vida, que tem como fundamento a vida em sociedade com respeito à dignidade humana, esse tipo de educação poderia ser um elo comum entre todas as instituições que atuam na formação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Ressaltamos que os dados, os resultados e essas considerações estão circunscritos aos documentos obtidos e, em parte, limitados ao olhar, conhecimento e interpretação da pesquisadora. Esperamos que, com este trabalho, tenhamos contribuído para a reflexão sobre a importância dos PPPs no desenvolvimento da EDH em contextos de cumprimento de medida socioeducativa de internação.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, L. P. **Los valores democráticos en la educación y la transformación social**. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. XVII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: “Emilio F. Mignone”. San José, Costa Rica: 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/militantes/aguirre/aguirre_los_valores_democraticos_educ.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2017.
- ALBERTON, M. S. **Violação da infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam!** Porto Alegre, RS: AGE, 2005.
- AMIN, A. R. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, K. R. F. L. A. (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente. Aspectos teóricos e práticos**. Parte I. O Direito Material sob o Enfoque Constitucional. 10.ed. São Paulo: Saraiva, 2017. p. 47-57.
- ANTÃO, R. C. N. **O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade**. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ATIQUE, A. L. V. **Federação e Competência para legislar: estudo de um caso**. Bauru: Edite, 2006.
- BAPTISTA, M. V. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 179-199, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 maio 2018.
- BARROS, N. V. **Violência intrafamiliar contra criança e adolescente. Trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social**. 2005. 248f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.uff.br/maishumana/acervo/publicacoes/teses/viol_intrafl.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? **Convenit Internacional**, USP, v. 6, 2001. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn2>. Acesso em: 31 mai. 2017.
- BERCOVICI, G. A problemática da constituição dirigente: algumas considerações sobre o caso brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 36, n. 142, p. 35-51, abr/jun. 1999.
- BETO, F. **Educação em Direitos Humanos. Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Garamound, 1998.

BITTAR, E. G. B. **Direito e Ensino Jurídico: Legislação Educacional**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

BORBA, P. L. O.; LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 937-963, out./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>.

BRABO, T. S. A. M.; REIS, M. dos. Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social: A (In)Consistência dos Conceitos. In: _____. (Org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2012. p. 155-170.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF, 1940.

_____. **Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941**. Lei das Contravenções Penais. Brasília, DF, 1941.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, DF, 1992.

_____. **Decreto nº 1.302, de 4 de novembro de 1994**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissão e Funções de Confiança da Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência - CBIA. Brasília, DF, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006a.

_____. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS E CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. 2006b.

_____. Conselho Nacional DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF: Conanda, 2006c.

_____. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Pedido de Suspensão de Tutela Antecipada nº 241-7**. Relator: Ministro Gilmar Mendes. Brasília: STF, 2008.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/2009. Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009.

_____. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-3.. 2. ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010a.

_____. CENSO. **Posição: Toda população do Estado**. Brasília, DF, 2010b.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF: 2012c.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 2013a.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013b.
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação para Todos no Brasil. 2000-2015**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA EXECUTIVA E CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF, 2016.

_____. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. COORDENAÇÃO GERAL DO

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. **Levantamento Anual SINASE 2014**. Brasília, DF, 2017a.

_____. IBGE. **Projeção para o ano de 2017**. Brasília, DF, 2017b.

_____. IBGE. Brasil em Síntese (Sistema agregador de informações do IBGE), 2017c. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp>>. Acesso em 15 mar. 2018.

_____. **Ministério dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/fortalecimento-de-conselhos/garantia-de-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. **Levantamento Anual SINASE 2016**. Brasília, DF, 2018.

BROCHADO, M.; ABREU, D.; FREITAS, N. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Proex, 2009.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: ZENAIDE, M. N. T. (Org.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: J.B. Ed., 1999.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 281-299. 2009.

CERQUEIRA, T. T. P. L. P. **Manual do estatuto da criança e do adolescente** (teoria e prática). 2.ed. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

COLOMBAROLI, A. C. M.; MARTINO, V. F. Educação em direitos humanos e construção da cidadania. **CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 4, n. 1, ago. 2012. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/560/592>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

COMPARATO, F. K. **A afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Saraiva, 2003.

COSTA, A. C. G. **A mutação social**. Brasil criança urgente. A Lei n. 8.069/90. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

COULANGES, F. **A cidade antiga**. Trad. de J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

COSTACURTA, J. R. **Educação em direitos humanos na EJA: incorporando a educação em direitos humanos no projeto político pedagógico da escola**. 2014. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA), Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7768/1/2014_JaissonRodrigoCostacurta.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G; e outros (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

DIGIÁCOMO, M. J. **O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente: à luz da política de atendimento idealizada pela Lei n. 8.069/90**. Paraná: Ministério Público do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1590.html>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

DORNELLES, J. R. W. **O desafio da educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Nueva América, 1998.

DROPA, R. F. **Direitos humanos no Brasil: a exclusão dos detentos**. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 333, jun 2003. Disponível em: http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/romualdoflaviodropa/direitoshumanosbrasil.htm#_Toc7158437. Acesso em: 27 jul. 2017.

ESTEVAM, I. D. **As representações sociais da prática socioeducativa de privação de liberdade**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia), não publicada – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB.

_____, I. D.; COUTINHO, M. P. L.; ARAÚJO, L. F. Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: Ressocialização ou exclusão social? **Psico**, v. 40, n. 1, p. 64-72, jan./mar. 2009.

FARINELLI, C. C.; PIERINI, A. J. O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. **O Social em Questão**, ano XIX, n. 35, p. 63-86, 2016. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_35_3_Farinelli_Pierini.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

FERREIRA, A. C. O sistema de garantia de direitos e os desafios na efetivação da proteção integral. In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atuação das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação, na Cidade Universitária de São Luiz do Maranhão, 2013, Maranhão. **Anais...** Maranhão: UFMA, 2013. Disponível em:

<<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/osistemadegarantiadedireitoseosdesafiosnaefativacaodaprotecaointegral.pdf>>. Acesso em 28 abril de 2018.

FIDELES, N. **De Febem a Fundação Casa**. Revista Fórum. 2012. Disponível em:<<https://www.revistaforum.com.br/2012/06/27/de-febem-a-fundacao-casa/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

FIGUEIREDO, C. S. **O Problema da responsabilidade penal do menor: a verificação das medidas socioeducativas no período de 2007 a 2012 no STF**. 2012. 91f. Trabalho de conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca.

FLORES, E. C.; FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. L. B. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2014.

FRANCISCO, J. C.; MARTINS, M. F. **Adolescentes em privação de liberdade na Fundação Casa – Sorocaba/SP: ato infracional e processo educativo**. Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 38, p. 183-201, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/741>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____, P. Prefácio. In: POSTER, C.; ZIMMER, J. (Orgs.). **Educação Comunitária no terceiro mundo**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

_____, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, A. R. B.; GRACIANO, A. de F.; SCHMITT, F. L. Medidas Socioeducativas: Um avanço na política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional. In: 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. **Anais...** Toledo, PR: Unioeste, 2014.

GADOTTI, M. et al. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, M. B. Um Sistema de Garantia de Direitos – Fundamentação. In:_____. **Sistema de Garantia de Direitos: Um caminho para a Proteção Integral**. Recife: Cendhec, 1999.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, vol.14, n. 50, p. 27-38. 2006.

Disponível em: <<http://professorjonaslandim.blogspot.com.br/2011/10/o-que-e-educacao-formal-informal-e-nao.html>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

HERRENDORF, D. E.; CAMPOS, G. B. **Princípios de Derechos Humanos y Garantías**. Buenos Aires: Ediar, 1991.

HÖFFE, O. **Immanuel Kant**. Tradução de Christian Viktor Hamm e Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JUNIOR, J. P. R. **Evolução jurídica do direito da criança e do adolescente no Brasil**. *Revista da Unifebe Online*, n. 10, p. 105-122, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/7/6>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

JUNQUEIRA, I. C. **Ato Infracional e Direitos Humanos. A internação de adolescentes em conflito com a lei**. Campinas: Servanda, 2014.

KLEIN, A. M. **Documento técnico contendo a sistematização de estudos e práticas que subsidiem a elaboração de diretrizes para a formulação de material didático-formativo e didático pedagógico de DH e de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2011.

_____, A. M.; D'ÁGUA, S. N. L. A educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. *Educar em Revista*, n. 55, p. 277-292. 2015. Disponível em: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=155038351016>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

KONZEN, A. A. **Pertinência Socioeducativa. Reflexões sobre a natureza jurídica das medidas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005.

LEÃO, D. C. **As medidas socioeducativas impostas aos adolescentes em conflito com a lei**. 2012. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade Farias Brito. Fortaleza/CE. Disponível em: <https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=11466>. Acesso em: 02 jun. 2017.

LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. **O Projeto Político-Pedagógico e a possibilidade da gestão democrática e emancipatória da escola**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=y7unBAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=projeto+pol%C3%ADtico+pedagogico&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi19b3po6XXAhWLI5AKHQyD2wQ6AEIPTAE#v=onepage&q=projeto%20pol%C3%ADtico%20pedagogico&f=true>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2018.

LOPES, N. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Nova Escola, edição 11, dez. 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

MACHADO, M. T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.

MAGENDZO, A. **La educación em derechos humanos em América Latina: una mirada de fin de siglo**. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1999.

_____, A. **Pedagogia crítica y educación em derechos humanos**, 2002. Human rights education as critical pedagogy. Human Rights Education listserv. Disponível em: <<http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html>>. Acesso em jul. 2017.

_____, A. **Conversaciones y tensiones en torno a la educación em derechos humanos**. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. 2006a. Disponível em: <<http://unescopaz.uprrp.edu>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____, A. **Educación em derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy**. Cap. I “La educación em derechos humanos em América Latina y Chile: Logros y tensiones”. Santiago de Chile: LOM. 2006b.

_____, A. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación em derechos humanos em Iberoamérica**. Chile: Cátedra UNESCO EDH/ UAHC, Fundación IDEAS, 2008.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo na construção pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: Almeida, S. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 105-124.

MATTAR, E. **A Violência doméstica realizada contra crianças e adolescentes: o reordenamento institucional na perspectiva da defesa dos direitos**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MEDEIROS, S. O. N.; SOUZA, N. H. B. **A educação em direitos humanos no projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 01 de Sobradinho/DF**. 2008. 106f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/726>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MELO, C. V. Fortalecimento da Rede de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. In: FNDCA (Orgs.). **A Incidência da Sociedade Civil no Processo de Construção da Política Nacional da Criança e do Adolescente**. 1ª Ed. Brasília: Brasil, 2010. p. 53-57.

MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: **Currículo, Contextualização e Complexidade**: elementos para se pensar a escola no Semi-Árido. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

MONACO, G. F. C. O Direito Internacional dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente e a Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. In: AMARAL JR., A.; JUBILUT, L. L. (Orgs.). **O STF e o direito internacional dos direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

MONTEIRO, A. Apresentação da Coleção. In: CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

_____, A.; MENDONÇA, E. F. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Brasil: Direitos Humanos, 2008: a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília, DF, 2008. p. 29-31.

_____, SILVA, A. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: Contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, vol. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694008>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

NAHMÍAS, M. T. **Algumas aproximações da educação e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Nuevamérica, 1998, n. 78, p. 40-43.

NETO, G. G. G. **A inimizabilidade penal como cláusula pétrea**. In: BULHÕES, A. N. A. et al. A razão da idade: mitos e verdades. Brasília: MJ/SEDH/DCA, 2001, p. 78-92.

NOÉ, A.; BALSSIANO, A. L. **A educação e as desigualdades sociais no Brasil**. Antroposmoderno, 2008. Disponível em: <http://www.antroposmoderno.com/antroposversion-imprimir.php?id_articulo=242>. Acesso em: 23 jul. 2017.

NYE, A. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, Genebra. Ratificada pelo Brasil em 1998.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em nov 2016.

_____. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores**. Regras de Beijing. Adotadas e proclamadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução nº 40/33, de 29 de novembro de 1985.

_____. **Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil**. Diretrizes de Riad. Adotadas e proclamadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução nº 45/112, de 14 de dezembro de 1990.

_____. **Convenção Internacional sobre os direitos da criança**. 1989. Decreto legislativo nº 28/1990, Decreto Presidencial nº99.710/1990 e ratificado em 24 de setembro de 1990.

_____. **Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade**. Adotadas e proclamadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução nº 45/113, Assembleia das Nações Unidas. 1990.

_____. **Declaração de Viena**. II Conferência Internacional de Direitos Humanos, em Viena. Conferência de Viena. 1993.

PAGNAN, R. **Após 12 anos, presidente da Fundação Casa deixa cargo em São Paulo**. Folha de S. P., São Paulo, jul. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/07/1898886-presidente-de-instituicao-de-sp-para-jovens-infratores-deixa-cargo.shtml>>. Acesso em: 07 set. 2017.

PAULA, P. A. G. **Direito de Criança e Direitos Humanos**. Seminário “Estatuto da Criança e do Adolescente, balanços e perspectivas” realizado na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto – USP, 17 de abril de 2012.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIOVESAN, F. A inconstitucionalidade da redução da maioria penal. In: BULHÕES, A. N. A. (coord.). **A razão da idade: mitos e verdades**. Brasília: MJ/SEDH/DCA, 2001, p. 73-77.

_____, F. **Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos: Jurisprudência do STF**. 2008. Disponível em: <http://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/piovesan-tratados.pdf>. Acesso em: jul 2018.

_____, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REZENDE, P. A. de. **Considerações sobre o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA**. Mosaico Tecnologias Sociais. Curso para Conselheiros Tutelares. Disponível em:

<<http://www.ecti3.fundacaotelefonica.com/cursos/3/atividades/196>>. Acesso em: abr. 2018.

RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Brasil: trajetória, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2008.

ROSSATO, L. A.; LÉPORE, P. E.; CUNHA, R. S. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069-90**. 7.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, p.1-15, 2009.

SALGADO, J. C. **Princípios Hermenêuticos dos Direitos Fundamentais**. In: MERLE, J. C.; MOREIRA, L. (Orgs). Direito e legitimidade. Tradução de Cláudio Molz e Tito Lívio Cru Romão. São Paulo: Landy, 2003, p. 194-211.

SANT'ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. **Psicologia escolar e Projeto Político-Pedagógico: Análise de uma experiência**. **Psicol.Soc.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop004>>. Acesso em: jun 2017.

SÃO PAULO. Fundação CASA. **Portaria nº 155/2008**. Procedimentos para a realização de pesquisa no âmbito da Fundação. São Paulo: DOE, 2008.

_____. Fundação CASA. **Dados. Levantamento Nacional de Medidas Socioeducativas 2010**. São Paulo, 2010.

_____. Fundação CASA. **Dados organizados a partir das informações do Núcleo de Atendimento Integrado**. São Paulo, 2010.

_____. Fundação CASA. Superintendência Pedagógica. **Educação e Medida Socioeducativa: Conceito, Diretrizes e Procedimentos**. São Paulo, 2010.

_____. Fundação CASA. **Portaria nº 224/2012**. Aprovação do novo Regimento Interno dos Centros de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação CASA – SP. São Paulo: DOE, 2012.

_____. Fundação CASA. **Projeto Político-Pedagógico CASA**. São Paulo: 2014a. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=modelos-pedagogicos&d=11>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Fundação CASA. Superintendência Pedagógica CASA. **Educação Escolar**. São Paulo, 2014b. Disponível em:

<<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=superintend%C3%Aancia-pedag%C3%B3gica&d=17>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. Fundação CASA. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2014c.

_____. Fundação CASA. **Dados. SDH – Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei**. São Paulo, 2014d.

_____. Fundação CASA. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2014e.

_____. Fundação CASA. **Portaria nº 366/2015**. Escola Nacional de Socioeducação – ENS, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. São Paulo, 2015a.

_____. Fundação CASA. Site da Fundação CASA. 2015b. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/Default.aspx>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Fundação CASA. **Fundação CASA promove planejamento estratégico regional**. 2016. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=funda%C3%A7%C3%A3o-casa-promove-planejamento-estrat%C3%A9gico-regional&d=6405>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Fundação CASA. **Dados. Superintendência**. São Paulo, 2017a.

_____. Fundação CASA. **Presidente da Fundação CASA Berenice Giannella**. Seminário SENAC SJRP, 2017b.

_____. Fundação CASA. **Dados. Divisão de Recursos Humanos (DRH)**. São Paulo, 2017c.

_____. Fundação CASA. **Dados. DT-NUPRIE**. São Paulo, 2017d.

_____. Fundação CASA. **Dados. Gerência Escolar (GESC)**. São Paulo, 2017e.

_____. Fundação CASA. **Documento Orientador Conjunto. SEE/CGEB Fundação CASA/ Gerência Escolar nº 01**. Procedimentos para a garantia de acesso à educação básica aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado: orientações gerais aos servidores da SEE e da Fundação CASA. 2 v. Atualizada. São Paulo, 2017f.

_____. Fundação CASA. Assessoria de Planejamento Estratégico e Desenvolvimento Institucional (APEDI). **Dados. Recursos orçamentários da Fundação CASA**. São Paulo, 2017g.

SARI, M. T. A organização da Educação Nacional. In: LIBERATI, W. D. (Org.). **Direito à educação**: Uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.

SCARFÓ, F. J., INDA, M. A.; DAPPELLO, M. V. Formación em Educación em Contextos de Privación de la Libertad desde uma Perspectiva de Derechos Humanos. In: RODINO, A. M. et al (Org.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. p. 641-664.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. Rev. e atual. 5 reimpressão. Ed. Cortez. São Paulo, 2007.

SILVA, A. M. M. Elaboração, Execução e Impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Estudo de Caso no Brasil. In: BRABO, T. S. A. M.; REIS, M. dos (org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2012. p. 37-48.

SILVA, H. P. **Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: FLORES, E. C. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. Coleção Direitos Humanos. Ed. Universitária da UFPB. João Pessoa: 2014. p. 81-94.

SIQUEIRA, D. P.; ATIQUE, H. (Org.) **Ensaio sobre os Direitos Fundamentais e Inclusão Social**. 1.ed., Birigui, SP: Boreal Editora, 2010.

SHAW, M. N. **International Law**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistema de Garantias e o Direito Penal Juvenil**. São Paulo: RT, 2008.

SOUZA, I. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SPOSATO, K. B. **O Direito Penal Juvenil**. 1.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

TAVARES, J. F. **Direito da infância e da juventude**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

TAVARES, C. **Barbarie en la democracia**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2006.

_____, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G; e outros (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Cap. 7. p. 487-503. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>. Acesso em: nov 2016.

_____, C. **Perspectivas da Educação em Direitos Humanos na realidade latino-americana e brasileira**. Revista Jurídica, Universidade Portucalense, n. 15, p. 23-33, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/1103/1/celma_tavares.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____, C. **A política de educação em direitos humanos na rede pública estadual de Pernambuco: um processo em construção**. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CelmaTavares-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____, C. **A educação em direitos humanos na rede pública estadual: a experiência da região metropolitana do Recife**. Revista Cadernos de Educação, n. 50. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/5831/4255>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

TELES, E. A Crítica de Hannah Arendt aos Direitos Humanos. In: BRABO, T. S. A. M.; REIS, M. (Org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2012. p. 67-79.

TELLES JR., G. S.; GRAU, E. R. **A desnecessária e inconstitucional redução da maioria penal**. Brasília: MJ/SEDH/DCA, 2001.

TEPEDINO, G. **A tutela da personalidade no ordenamento civil-constitucional brasileiro. Temas de direito civil**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

TERRA, E. C. **A idade penal mínima como cláusula pétrea**. Brasília: MJ/SEDH/DCA, 2001.

TOSI, G. (Org.) **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2005.

UNESCO. **Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia**. 1995.

_____. **Declaração Mexicana sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe**. 2001.

_____. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH.** Nova York e Genebra, 2006.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

_____, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 24.ed. Campinas: Papirus, 2008.

VILLEY, M. **O direito e os direitos humanos.** Coleção justiça e direito. Trad. GALVÃO, M. E. A. P. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

VIOLA, S. E. A. **Direitos humanos e democracia no Brasil** – São Leopoldo, RS: Editora Unisinos. 2008.

VIOLA, S. A.; PIRES, T. V. Educação em Direitos Humanos e Sociedade: para Além do Liberalismo. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina.** Brasil: trajetória, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 276-307.

VIVALDO, F. V. **Educação em Direitos Humanos:** abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

VOLPI, M. **Adolescentes privados de liberdade: A normativa nacional e internacional, reflexões acerca da responsabilidade pessoal.** São Paulo: Cortez. 1997.

WALLERSTEIN, I. **O Fim do Mundo Como o Concebemos: Ciências Sociais Para o Século XXI.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Revan, 2002.

ZENAIDE, M. N. T. **Educação em Direitos Humanos.** In: TOSI, G. (Org.) **Direitos Humanos:** história, teoria e prática – Projeto Unicidade. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2005. p. 356-400.

_____, M. N. T. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Centros de Internação da Fundação CASA

Nome do centro da Fundação CASA	Tipo Internação / artigo do ECA	Divisão F.CASA	Ativo ou Inativo
1. CASA Andorinhas	Internação art. 122	DRMC	ATIVO
2. CASA Araçá	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRO	ATIVO
3. CASA Araçatuba	Internação art. 122	DRO	ATIVO
4. CASA Araraquara	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRN	ATIVO
5. CASA Arujá	Internação art. 122	DRVP	ATIVO
6. CASA Atibaia*	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRMI	ATIVO
7. CASA Bauru	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRS	ATIVO
8. CASA Batatais	Internação art. 122	DRN	ATIVO
9. CASA Bela Vista	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
10. CASA Belém	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
11. CASA Bom Retiro	Int. Sanção art.122 - III	DRM V	ATIVO
12. CASA Botucatu	Internação art. 122	DRS	ATIVO
13. CASA Bragança Paulista	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRM I	ATIVO
14. CASA Campinas	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRMC	ATIVO
15. CASA Cândido Portinari	Internação art. 122	DRN	ATIVO
16. CASA Caraguatatuba	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRVP	ATIVO
17. CASA Cedro	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
18. CASA Chiquinha Gonzaga	Internação art. 122	DRM III	ATIVO
19. CASA Chiquinha Gonzaga - Programa de Acompanhamento Materno-Infantil	-	-	ATIVO
20. CASA Diadema	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
21. CASA Dom Gabriel Paulino Bueno Couto	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRM I	ATIVO
22. CASA Escola Rio Claro	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRMC	ATIVO
23. CASA Encosta Norte	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
24. CASA Esperança	Internação art. 122	DRS	ATIVO
25. CASA Fazenda do Carmo	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
26. CASA Feminina Parada de Taipas	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
27. CASA Feminino Anita Garibaldi	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRS	ATIVO
28. CASA Feminino de Cerqueira César	Internação art. 122	DRS	ATIVO
29. CASA Ferraz de Vasconcelos I	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
30. CASA Ferraz de Vasconcelos II	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	P.ABCD	ATIVO
31. CASA Franca	Internação art. 122	DRN	ATIVO
32. CASA Franco da Rocha	Internação art. 122	DRM I	ATIVO

33. CASA Governador Mário Covas	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
34. CASA Guaianazes II	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
35. CASA Guarujá	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRL	ATIVO
36. CASA Guarulhos	Internação art. 122	DRVP	ATIVO
37. CASA Guayi	Internação art. 122	DRVP	ATIVO
38. CASA Ipê	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
39. CASA Irapuru I	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRO	ATIVO
40. CASA Irapuru II	Internação art. 122	DRO	ATIVO
41. CASA Itanhaém	Internação art. 122	DRL	ATIVO
42. CASA Itaparica	-	-	<u>INATIVO</u>
43. CASA Itaquá	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRVP	ATIVO
44. CASA Itaquera	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
45. CASA Jacarandá	Internação art. 122	DRM I	ATIVO
46. CASA Jacarei	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRVP	ATIVO
47. CASA Jardim São Luiz I	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
48. CASA Jardim São Luiz II	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
49. CASA Jatobá	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
50. CASA Jequitibá	Internação art. 122	DRMC	ATIVO
51. CASA João do Pulo	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
52. CASA João Paulo II	Internação art. 122	DRS	ATIVO
53. CASA Juquiá	-	-	<u>INATIVO</u>
54. CASA Laranjeiras	Internação art. 122	DRMC	ATIVO
55. CASA Limeira	Internação art. 122	DRMC	ATIVO
56. CASA Lorena	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRVP	ATIVO
57. CASA Madre Teresa de Calcutá I – Iaras	Internação art. 122	DRS	ATIVO
58. CASA Madre Teresa de Calcutá II – Iaras	Internação art. 122	DRS	ATIVO
59. CASA Maestro Carlos Gomes	Internação art. 122	DRMC	ATIVO
60. CASA Marília	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRO	ATIVO
61. CASA Mauá	-	-	<u>INATIVO</u>
62. CASA A.T. De Souza - CASA Mirassol	Internação art. 122	DRO	ATIVO
63. CASA Mogi Mirim	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRMC	ATIVO
64. CASA Mongaguá	Internação art. 122	DRL	ATIVO
65. CASA Morro Azul	Internação art. 122	DRMC	ATIVO
66. CASA Nelson Mandela	Internação art. 122	DRS	ATIVO
67. CASA Nogueira	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
68. CASA Nova Aroeira	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
69. CASA Nova Vida	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
70. CASA Novo Horizonte - Guaianazes I	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO

71. CASA Novo Tempo	Internação art. 122	DRM I	ATIVO
72. CASA Osasco I	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
73. CASA Osasco II	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
74. CASA Ouro Preto	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
75. CASA Paulista	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
76. CASA Peruíbe	Internação art. 122	DRL	ATIVO
77. CASA Pirituba	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
78. CASA Praia Grande I	Internação art. 122	DRL	ATIVO
79. CASA Praia Grande II	-	-	<u>INATIVO</u>
80. CASA Presidente Bernardes	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRO	ATIVO
81. CASA Ribeirão Preto	Internação art. 122	DRN	ATIVO
82. CASA Rio Dourado – Lins	Internação art. 122	DRO	ATIVO
83. CASA Rio Negro	Internação art. 122	DRM I	ATIVO
84. CASA Rio Nilo	Internação art. 122	DRM III	ATIVO
85. CASA Rio Novo – Iaras	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRS	ATIVO
86. CASA Rio Paraná	-	-	<u>INATIVO</u>
87. CASA Rio Pardo	Internação art. 122	DRN	ATIVO
88. CASA Rio Piracicaba	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRMC	ATIVO
89. CASA Rio Tâmisia	Internação art. 122	DRM III	ATIVO
90. CASA Rio Tocantins	-	-	<u>INATIVO</u>
91. CASA Rio Turiassu	-	-	<u>INATIVO</u>
92. CASA Santo André I	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
93. CASA Santo André II	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
94. CASA Santos	Internação art. 122	DRL	ATIVO
95. CASA São Bernardo I	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
96. CASA São Bernardo II	Internação art. 122	P.ABCD	ATIVO
97. CASA São Carlos	Internação art. 122	DRN	ATIVO
98. CASA São José do Rio Preto	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRO	ATIVO
99. CASA São Paulo	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
100. CASA Serra da Cantareira	-	-	<u>INATIVO</u>
101. CASA Sertãozinho	Internação art. 122	DRN	ATIVO
102. CASA Sorocaba I	Internação art. 122 / Int. e Int. Prov. art. 108	DRM I	ATIVO
103. CASA Sorocaba II	Internação art. 122	DRM I	ATIVO
104. CASA Sorocaba III	Internação art. 122	DRM I	ATIVO
105. CASA Tamoios	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRVP	ATIVO
106. CASA Tanabi	Internação art. 122	DRO	ATIVO
107. CASA Tapajós	Internação art. 122	DRM I	ATIVO
108. CASA Taquaritinga	Internação art. 122	DRN	ATIVO
109. CASA Taubaté	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRVP	ATIVO

110.	CASA Terra Nova	Internação art. 122	DRVP	ATIVO
111.	CASA Topázio	-	-	<u>INATIVO</u>
112.	CASA Três Rios – Iaras	Internação art. 122	DRS	ATIVO
113.	CASA Vila Conceição	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
114.	CASA Vila Guilherme	Internação art. 122	DRM V	ATIVO
115.	CASA Vila Leopoldina	Internação art. 122	DRM IV	ATIVO
116.	CASA Vila de São Vicente	Internação art. 122	DRL	ATIVO
117.	CASA Vitória Régia - Lins	Internação art. 122 e Int. Prov. Art.108	DRO	ATIVO
Elaboração própria. Fonte: Protocolo SIC.SP n 64740182026. Fundação CASA.				

ANEXO B – Respostas da Fundação CASA quanto ao acesso aos PPP dos centros de internação

ANEXO B.1 Respostas via e-mail dos centros de internação da Fundação CASA

A maioria das respostas dos e-mails dos centros de internação da Fundação CASA obtidas à pesquisadora foi a negativa com a resposta padrão abaixo:

De ordem superior, informo que para os casos em que receberem solicitações de fornecimento dos Planos Políticos Pedagógicos, a orientação é para responder conforme segue: "Ficamos impossibilitados de atender a presente solicitação, considerando tratar-se de documento interno do Centro que contém informações estratégicas, como planta interna, mapa de risco e suas vulnerabilidades, dados pessoais e etc. Deste modo, esclarecemos que sua divulgação pode colocar em risco a segurança dos adolescentes custodiados nesta Fundação, assim como os servidores no desenvolvimento de suas atividades." (Fundação CASA, 2017).

Tipos de respostas recebidas referente a solicitação de PPPs feitas aos centros de internação da Fundação CASA:

Tipos de respostas recebidas a solicitação de PPPs feitas aos centros de internação da Fundação CASA		
Resposta aos e-mails	Quem respondeu	nº de centros
Negou, com resposta padrão	Diretor(a)	19

	Outro funcionário	2
	Sem identificar o cargo	2
Negou, outra resposta (sem ser a padrão)	Diretor(a)	4
Negou, outra resposta e depois encaminhou a resposta padrão	Diretora	1
Negou e informou sobre o EFDP/CPDOC	Diretor(a)	8
	Outro funcionário	1
Negou e informou sobre a sede da Fundação CASA	Diretor	3
Negou e informou sobre a Presidência da Fundação CASA	Diretor	1
Negou e informou sobre a Diretoria Técnica da Fundação CASA	Diretora	1
Negou e informou sobre o SIC	Diretor	1
Deferiram a solicitação	-	0
Não responderam	-	74
Elaboração própria. Fonte: e-mails recebidos.		

ANEXO B.2 Resposta da Coordenadora do CPDOC, da Escola para Formação e capacitação Profissional da Fundação CASA

Informamos que seu projeto de pesquisa intitulado Educação em Direitos Humanos contemplados nos Projetos Políticos da Fundação Casa, foi INDEFERIDO para ser realizado no âmbito desta instituição. Indica-se, no entanto, que a educação escolar na Fundação Casa, está a cargo da Secretaria de Estado de Educação, portanto, a solicitação dos PPPs das escolas vinculadoras deve ser enviada àquela Secretaria.

ANEXO B.3 Resposta da Presidente da Fundação CASA, via Termo de Classificação de Informação – TCI nº 002/2017



TERMO DE CLASSIFICAÇÃO DE INFORMAÇÃO – TCI nº 002/2017
1 - ÓRGÃO/ENTIDADE: Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA-SP
2 - NOME/SIGLA/NÚMERO/ANO DO DOCUMENTO, DADO OU INFORMAÇÃO: Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Casa)
3 - CATEGORIA: 3A - SIGILOSA (<input checked="" type="checkbox"/>) 3B - PESSOAL ()
4 - GRAU DE SIGILO: 4A - RESERVADO () 4B - SECRETO (<input checked="" type="checkbox"/>) 4C - ULTRASSECRETO ()
5 - DISPOSITIVO LEGAL QUE FUNDAMENTA A CLASSIFICAÇÃO: - Inciso VII do Artigo 30 do Decreto Estadual nº 58.052/2012
6 - RAZÕES PARA A CLASSIFICAÇÃO: :
7 - PRAZO DE RESTRIÇÃO DE ACESSO (Sigilosa: prazo máximo de 5 anos para Reservado, de 15 anos para Secreto e 25 anos para Ultrassecreto e Pessoal; prazo máximo de 100 anos): 15 (quinze) anos
8 - DATA DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO, DADO OU INFORMAÇÃO: altera de acordo com o Centro de Atendimento Socioeducativo.
9 - DATA DE CLASSIFICAÇÃO: 20 de fevereiro de 2017.
 BERENICE MARIA GIANNELLA PRESIDENTE

Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - F. CASA

R. Florêncio de Abreu, 848 6º andar - sala 257 Luz
 São Paulo - SP - CEP 01030-001
 www.sic.sp.gov.br – sic.fundacaoCasa@sp.gov.br

**ANEXO B.4 Resposta do recurso de 2ª instância pela Ouvidoria Geral do Estado,
via Protocolo SIC 37448172546, Decisão OGE/ LAI nº 073/2017**



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
OUVIDORIA GERAL DO ESTADO**

PROTOCOLO SIC 37448172546

SECRETARIA: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania

UNIDADE: Fundação Centro de Atendimento ao Adolescente – CASA

ASSUNTO: Pedido de informação formulado por Carolina Zanelli Silva Fava

DECISÃO OGE/LAI nº 073/2017

1. Tratam os presentes autos de pedido formulado à Fundação CASA para acesso a Projeto Político-Pedagógico bem como à lista de escolas conveniadas com a instituição.
2. Em resposta, a fundação alegou que o Projeto Político-Pedagógico consiste em documento interno que contém informações estratégicas, como planta interna, mapas de risco e vulnerabilidades e dados pessoais, e que a relação de escolas conveniadas pode ser obtida diretamente com a Secretaria de Educação, mantendo a decisão em recurso. Inconformado, o solicitante apresentou apelo revisional cabível a esta Ouvidoria Geral do Estado, conforme atribuição estipulada pelo artigo 32 do Decreto nº 61.175/2015.
3. Instada a complementar as informações sobre o sigilo (fl. 5) e sobre a relação de escolas conveniadas (fl. 11), a demandada forneceu o Termo de Classificação de Informação – TCI (fls. 8/9) e insistiu que a lista deve ser obtida por meio da Secretaria de Educação (fl. 12).
4. Em nova diligência (fls. 14/15), esta Ouvidoria Geral requereu providências em relação à correção do prazo de classificação do TCI anteriormente enviado, bem como reforçou o pedido para complementação das informações. Em resposta (fl. 16), o ente enviou um novo TCI (fl. 17) e forneceu a relação das escolas conveniadas com as unidades da instituição (fls. 18/20). Novamente cientificada (fl. 21), a interessada não mais se manifestou.
5. Primeiramente, cumpre lembrar que a competência revisional desta Ouvidoria Geral restringe-se às hipóteses de provimento recursal previstas no artigo 20 do Decreto nº 58.052/2012, dentre as quais se encontra o descumprimento *dos procedimentos de classificação de sigilo estabelecidos pela Lei nº 12.527/2011* (inciso III). A redação do dispositivo é cristalina no sentido de que a análise recursal nesta alçada, em relação aos atos de classificação, limita-se à verificação do cumprimento dos requisitos formais legalmente estipulados, não



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
OUVIDORIA GERAL DO ESTADO

havendo autorização normativa para juízo a respeito do mérito da decisão administrativa impugnada.

6. No âmbito da Administração Pública Estadual, anote-se, a classificação de informações como imprescindíveis à segurança da sociedade e do Estado segue os procedimentos previstos no Decreto nº 58.052/2012 (principalmente, artigos 30 a 34), bem como no Decreto nº 61.836/2016, sendo que a inobservância dos mesmos pode caracterizar hipótese de provimento recursal, como já frisado.
7. O artigo 3º do Decreto mais recente prescreve que a classificação de sigilo de informação objeto de pedido de acesso será realizada por servidor designado pelo Secretário de Estado, mediante a elaboração de Termo de Classificação de Informação – TCI, do qual constarão: (i) grau de sigilo; (ii) categoria na qual se enquadra a informação; (iii) indicação de dispositivo legal que fundamenta a classificação; (iv) razões da classificação; (v) indicação do prazo de sigilo; (vi) data da classificação; e (vii) identificação da autoridade que classificou a informação.
8. No caso em apreço, conforme se verifica analisando o TCI acostado à fl. 17, a classificação foi realizada no dia 20 de fevereiro, por autoridade máxima da Fundação, conforme procedimento do artigo 33, II, do Decreto nº 58.052/2012, atribuindo-se ao documento almejado o grau secreto, restringido seu acesso pelo prazo de quinze anos, com fundamento no artigo 30, VII do mesmo diploma normativo. As razões da classificação indicaram o risco que decorreria da divulgação das informações classificadas, não podendo ser aqui transcritas, em virtude do disposto no §1º do artigo 3º do Decreto nº 61.836/2016.
9. Apesar de devidamente fundamentadas e expostas as razões de classificação no Termo de Classificação enviado, a princípio não se verifica qualquer óbice ao fornecimento de parte do conteúdo do Projeto Político-Pedagógico da instituição, mesmo que em documento apartado, em especial daqueles trechos que contenham as diretrizes pedagógicas propostas, de evidente interesse público e acadêmico. A regra geral da publicidade valeria, nesta plausível hipótese, em relação às informações essenciais integrantes do cerne do objeto requerido, excluindo-se apenas dados protegidos sensíveis à segurança, os quais ficariam excepcionalmente afastados do livre acesso, restritivamente.
10. Não se verifica, entretanto, qualquer violação dos procedimentos formais exigidos para classificação dos dados como sigilosos, donde o esgotamento da competência recursal desta Ouvidoria Geral do Estado, conforme a competência prevista na legislação vigente.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
OUVIDORIA GERAL DO ESTADO

11. Ademais, verifica-se que foi fornecida a relação de escolas conveniadas, acostada às fls. 18/20, mesmo que de forma extemporânea, sendo razoável concluir pelo atendimento da demanda neste ponto, nos termos da Lei de Acesso à Informação.
12. Ante o exposto, remanesce sem atendimento apenas o pedido de acesso ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, tendo em vista a recusa fundamentada em regular classificação de sigilo, respeitando-se formalmente a exceção à regra geral de transparência e ausente a capacidade administrativa desclassificatória nesta Ouvidoria Geral, nos termos da legislação vigente, razão pela qual **conheço do recurso** e, no mérito, **nego-lhe provimento**, com fundamento no artigo 11, §1º, II, da Lei nº 12.527/2011, bem como no artigo 27, inciso I, do Decreto nº 58.052/2012, ausentes as hipóteses recursais previstas no artigo 20 do mesmo Decreto.
13. Publique-se no sistema eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão – SIC, dando ciência aos interessados. Na ausência de nova manifestação no prazo de 15 (quinze) dias, arquivem-se os autos.

OGE, 25 de maio de 2017.


GUSTAVO UNGARO
OUVIDOR GERAL DO ESTADO

SIC