

# **Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**



**Organizadoras:  
Janaina de Fátima Silva Abdalla  
Bianca Ribeiro Veloso  
Paula Werneck Vargens**

Janaina de Fátima Silva Abdalla  
Bianca Ribeiro Veloso  
Paula Vargens  
(organizadoras)

**DICIONÁRIO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

DEGASE  
2016

**Conselho Editorial:**

Janaina de Fátima Silva Abdalla  
Alexandre de Moraes Lessa  
Christiane Mota Zeitoune

**Comissão Científica:**

Janaina de Fátima Silva Abdalla  
Bianca Ribeiro Veloso  
Paula Werneck Vargens

Direitos desta edição adquiridos pelo DEGASE. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

**Arte da Capa:** Jovens do Centro de Atendimento Integrado, 2012.

**Diagramação:** Sérgio Lyra

**Revisão:** Julia Nunes (coordenação de revisão)

**Equipe de Revisão:**

Érika Cristine Ilogti de Sá  
Fernando Pimentel Henriques  
Núbia Graciella Mendes Mothé

D545 Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. [recurso eletrônico] / Janaina de Fátima Silva Abdalla, Bianca Ribeiro Veloso, Paula Werneck Vargens (orgs.). Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2016.

373p.

Inclui Bibliografia  
ISBN: 978-85-64174-23-8

1. Rio de Janeiro (Estado). 2. Departamento Geral de Ações Socioeducativas 3. Socioeducação I. Abdalla, Janaina de Fatima Silva II. Veloso, Bianca Ribeiro III. Vargens, Paula Werneck IV. Título

CDD 365.4203

# DICIONÁRIO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Janaina de Fátima Silva Abdalla  
Bianca Ribeiro Veloso  
Paula Vargens  
(organizadoras)

## **Escola de Gestão Socioeducativa – ESGSE**

### **Diretora:**

Janaina de Fátima Silva Abdalla

### **Equipe Técnica:**

Ida Cristina Rebello Motta  
Maria Beatriz Barra de Avellar Pereira  
Marizélia Barbosa  
Tania Mara Trindade Gonçalves  
Bianca Ribeiro Veloso  
Lívia de Souza Vidal  
Paula Werneck Vargens

### **Apoio Técnico Administrativo:**

Amanda Taufie Mendonça  
Arnaldo Dutton Albuquerque da Silva  
Luciana Cássia Costa da Silva Santos  
Miguel Eduardo de Azevedo Martins  
Mirian Maria da Fonseca

<b>Governador do Estado do Rio de Janeiro</b>	Luiz Fernando Pezão
<b>Secretário de Estado de Educação</b>	Wagner Victer
<b>Diretor-Geral</b>	Alexandre Azevedo de Jesus
<b>Departamento de Ações Socioeducativas DEGASE</b>	
<b>Diretora da Escola de Gestão Socioeducativa Professor Paulo Freire</b>	Janaina de Fátima Silva Abdalla

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
--------------------	----

### A

ABUSO SEXUAL .....	16
ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS .....	22
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....	26
ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL .....	30
AGENTE SOCIOEDUCATIVO .....	34
APREENSÃO DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL.....	39
ASSISTÊNCIA RELIGIOSA.....	45
ATO INFRACIONAL .....	52

### C

CENSE GELSO DE CARVALHO AMARAL (GCA).....	56
CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS).....	59
CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS).....	64
( <i>CRIAAD</i> ) (V. <i>RESTRIÇÃO DE LIBERDADE</i> ).....	314
CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO ( <i>CENSE</i> ) (V. <i>PRIVAÇÃO DE LIBERDADE</i> ).....	301
CENTRO DE TRIAGEM E RECEPÇÃO ( <i>CTR</i> ) (V. <i>CENSE GCA</i> ).....	56

CONFLITO .....	73
COORDENADORIA DE SEGURANÇA E INTELIGÊNCIA DO DEGASE (CSINT) .....	76
CRIAAD NITERÓI.....	79
CRIAAD SÃO GONÇALO .....	84
CRIAAD RICARDO DE ALBUQUERQUE.....	90
CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA.....	103
CULTURA .....	111

## D

DEFENSORIA PÚBLICA .....	117
DELEGACIA DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE <sup>1</sup> (DPCA) .....	125
DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS (DEGASE).....	130
DISCIPLINA .....	142
DIVERSIDADE / LIBERDADE RELIGIOSA .....	145

## E

EDUCAÇÃO BÁSICA NA SOCIOEDUCAÇÃO.....	148
EDUCAÇÃO POPULAR.....	153
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SOCIOEDUCAÇÃO.....	159
EDUCANDARIO SANTO EXPEDITO.....	164
EGRESSO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO / AMSEG .....	169
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) .....	171

## F

FINANCIAMENTO DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.....	179
--	-----

FLUXO DE ATENDIMENTO ..... 183

FORMAÇÃO DOS SOCIOEDUCADORES ..... 188

## G

GÊNERO .....195

GUIA DE EXECUÇÃO ..... 202

## H

HUMANIZAÇÃO..... 208

## I

INDIVIDUALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO .....211

INTERDISCIPLINARIDADE .....214

INVISIBILIDADE SOCIAL.....218

## J

JUVENTUDES..... 221

## M

MAIORIDADE PENAL ..... 227

MASCULINIDADES..... 236

MECANISMO ESTADUAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA .....241

MEDIAÇÃO ..... 247

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS ..... 249

MENOR ..... 256

## N

NORMATIVA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES .....	263
---	-----

## P

PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	270
PÁTIO .....	272
PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO .....	274
PLANO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.....	279
PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO, PROTEÇÃO E DEFESA DO DIREITO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA (PNCFC) .....	284
PLANTÃO INTERINSTITUCIONAL (PI).....	290
POLÍTICAS SOBRE DROGAS .....	293
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE .....	301

## R

RAÇA .....	309
RESTRIÇÃO DE LIBERDADE.....	314

## S

SAÚDE MENTAL .....	318
SEXUALIDADE.....	323
SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS.....	330
SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (SUAS) .....	334
SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS).....	340
SITUAÇÃO DE RUA .....	342

SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL ..... 348

T

TRABALHO INFANTIL..... 352

U

UNIDADE DE REINserÇÃO SOCIAL..... 359

V

VIOLÊNCIA ..... 364

VIOLÊNCIA SEXUAL ..... 367

## EDUCAÇÃO POPULAR<sup>1</sup>

Elizabeth Serra Oliveira<sup>2</sup>

De modo geral, tem sido denominada *educação popular toda ação educativa destinada a crianças, adolescentes, jovens e adultos desenvolvida por instituições públicas ou privadas, no âmbito da educação não formal*. Essa não tem sido, no entanto, uma compreensão consensual entre os que estudam e/ou trabalham nesse campo.

Portanto, muitas são as dificuldades apresentadas nessa conceituação da educação popular. A primeira consiste na dificuldade de recuperarmos uma concepção mais universal de educação, isto é, de uma concepção na qual a educação seja entendida como formação humana na perspectiva da emancipação e da transformação social. Ou seja, reconhecer os processos educativos presentes tanto na escola como fora da escola.

A segunda dificuldade também se refere à compreensão de

formação. Compreender a escola como espaço de formação implica vinculá-la diretamente aos processos sociais concretos. Assim, escola como lugar também da educação popular. Vencer essa dificuldade significa romper com toda uma tradição no pensamento educacional, que concebe como educação apenas aquela ministrada dentro da escola e, como educação popular, a prática formativa desenvolvida fora da escola.

Nesse sentido, a educação popular no Brasil e na América Latina tem sua trajetória marcada pela ênfase nas práticas educativas que se desenvolvem fora da escola. Não obstante, a luta dos movimentos populares por escola pública de qualidade vem contribuindo para que seja rompida esta separação estanque, exigindo um lugar efetivo para a educação do povo na escola.

1 Este verbete tem como referência minha dissertação de Mestrado: *Diferentes Sujeitos e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana*. UFF/2001.

2 Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana - Programa de pós-graduação e formação humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A terceira dificuldade refere-se à pouca importância atribuída historicamente a esse tipo de ação educativa pela sociedade brasileira e, conseqüentemente, pelas políticas públicas do país. Uma quarta dificuldade advém falta de especificidade desse tipo de educação, ou seja, do pouco entendimento sobre as práticas político-pedagógicas, características desse tipo de intervenção social. Outra dificuldade, ainda, apresentada na conceituação da educação popular, diz respeito à explicitação do termo *popular*, que qualifica essa educação. Nessa perspectiva, Beisiegel (1982) ressalta que o uso indiscriminado do termo *popular* para designar apenas as ações no campo educacional voltadas para a população de jovens e adultos termina por diluir o caráter de classe e de etnias dessas intervenções educativas.

O conceito de *popular*, entretanto, adquire diferentes significados à medida que as atividades a ele atribuídas se orientam para os segmentos 'populares' da coletividade e sua condição de classe e às potencialidades transformadoras são inerentes a essa condição". (*ibid*: 50).

Wanderley (1986), reforçando essa perspectiva teórico-metodológica na abordagem da educação popular, concebe-a como um

trabalho pedagógico voltado para a construção de uma sociedade cujo poder esteja sendo construído pelos segmentos responsáveis pela produção social – os trabalhadores. Tratar-se-ia, então, de uma “*educação sócio transformadora*”. Logo, o elemento distintivo da educação popular em relação às outras modalidades de educação é “a sua proposta e práxis”(KONDER, 1992), direcionadas para a “efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado” (RODRIGUES, 1999).

A partir dessas concepções de educação popular, e também em função da análise da natureza dos movimentos sociais, compreendemos que o que define a educação popular é o caráter político-pedagógico, assim como seu projeto político-ideológico que, em última instância, definem-na como uma prática social que, trabalhando fundamentalmente com o conhecimento, tem uma intencionalidade e objetivos políticos, “*é indistintamente, um espaço de participação social e um método de ação política*” (GAJARDO, 1995, p. 191).

Ressalta-se que, ao longo da nossa história, a literatura sobre a educação popular apresenta concepções distintas quanto à natureza da educação popular. A primeira delas reporta-se à educação popular como aquela destinada

à alfabetização de jovens e adultos, concentrando suas atividades no espaço escolar. A segunda reserva à educação popular um caráter exclusivamente transformador, concentrando suas ações predominantemente fora do espaço escolar. A terceira, e mais recente, compreende a educação popular como uma educação política da classe trabalhadora, tanto numa perspectiva emancipatória como numa perspectiva de conformação com o *status quo*. Essa concepção advoga serem a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular.

Isto significa que as iniciativas de educação popular, em cada momento histórico, podem se identificar tanto com iniciativas da classe trabalhadora, como com o projeto dominante de sociedade.

Insistimos que a distinção entre a educação popular e as outras modalidades educacionais localiza-se em sua proposta de “práxis política” direcionada para a efetiva transformação do homem e da sociedade.

Com a crescente socialização da participação política na América

Latina, e mormente no Brasil, a luta dos movimentos sociais, especialmente aqueles organizados **pelos**<sup>3</sup> trabalhadores – movimentos sociais populares, pastorais, sindicais e de partidos políticos de esquerda nos anos 80 –, teve como centro a democracia. Isto fez com que o Brasil saísse do longo período de ditadura militar, iniciado em 1964, com uma sociedade civil “*complexa e articulada*” (COUTINHO, 2000, p. 88). De acordo com o autor, essa é uma tendência que vem se viabilizando desde os anos 30, ou seja, um processo de **ocidentalização** de nossa sociedade.<sup>4</sup>

Coutinho também não nega a permanência de traços **orientais** em nossa sociedade contemporânea, porém ressalta que a **ocidentalização** com traços específicos da situação brasileira “é há muito tempo a tendência dominante na vida política e social de nosso país” (COUTINHO, 2000, p. 89). Essa **ocidentalização** em nossa sociedade contemporânea deriva-se de dois modelos: o modelo **americano** e o modelo **europeu**.<sup>5</sup>

3 Criamos as categorias pelos e para definindo os movimentos sociais criados por iniciativas de fora (para), e movimentos sociais criados pelos grupos inseridos nas demandas.

4 Nas sociedades em processo de ocidentalização, evidencia-se (...) “uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil”, (GRAMSCI, 1975, in: COUTINHO, 2000, p. 88). E nas sociedades com traços orientais “o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa” (Ibid).

5 Ocidentalização de tipo americano: na qual a sociedade civil é despolitizada e as lutas sociais são corporativas e particularizadas. Ocidentalização de tipo europeu: é composto por um alto grau de associativismo e de democracia de massas.

O neoliberalismo brasileiro apresenta traços de ocidentalização, no entanto, no âmbito dos movimentos sociais, observa-se um grande esforço por parte do bloco no poder em desconstruir e cooptar os movimentos sociais organizados **pelos** trabalhadores, movimentos em geral, com características de uma **ocidentalização de tipo europeu**. Além disso, observa-se também uma tentativa de consolidar e legitimar os movimentos sociais organizados **para** os trabalhadores, próprios do processo de **ocidentalização de tipo americano**.

Este exercício de reorganização dos movimentos sociais pelo bloco no poder dá-se principalmente sob duas formas: através do estímulo à criação e expansão de Organizações Não Governamentais (ONGs) de caráter filantrópico e de programas de voluntariado. Assim, o “(...) envolvimento de ONGs e associações filantrópicas tem criado uma aparência de participação democrática e logrado, inclusive, cooptar direções de movimentos populares” (BOITO,1999, p. 83).

De um modo geral, institucionalizados em forma de ONGs e/ou sob a dinâmica de Movimento, os movimentos sociais populares que se consolidaram na década de 90 tiveram suas ações voltadas para os seguintes campos: 1º) Iniciativas coletivas cuja prioridade se volta

para ações de melhoria das condições de vida; 2º) Lutas no campo institucional; 3º) Lutas por melhoria na qualidade de vida e reivindicações de mudanças estruturais na sociedade.

O fortalecimento da sociedade civil dos anos 90 e a redefinição do modelo de ocidentalização da sociedade brasileira, implementada pelos governos neoliberais, se constituem em determinantes significativos no surgimento de novos movimentos sociais urbanos. As iniciativas de pré-vestibulares urbanos caracterizam essas novas formas de organização popular. As ações de pré-vestibulares populares urbanos trazem em seu bojo as contradições decorrentes desses processos político-sociais.

Na década de 90, as condições econômicas, políticas e sociais que se apresentavam para a educação popular não eram as mesmas das décadas precedentes. Como síntese do movimento histórico, a educação popular não está imune às transformações e aos projetos societários. Nesse sentido, a concepção de educação popular, enquanto necessidade de um projeto político da classe trabalhadora, continua presente nesta década. A ideologia neoliberal e seus projetos social e educacional hegemônicos não conseguiram fazer desaparecer essa necessidade.

Nos anos 90, as propostas de educação popular não se limitavam às experiências de educação política das massas, ou mesmo à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não escolares da sociedade civil. Elas se consubstanciavam, também, em experiências de escolarização regular, bem como em experiências extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior.

As concepções de educação popular enfrentam novos desafios ao se depararem com o processo de reestruturação produtiva (e sua conseqüente mudança no conteúdo e na organização do trabalho, bem como no conjunto das relações sociais globais). Também representou uma mudança o alargamento do processo de socialização da participação política dos tempos de abertura democrática e, ainda, a hegemonia do ideário neoliberal nos processos sociais, em geral e especificamente, no campo da educação.

O primeiro desafio consiste no redirecionamento das ações educativas das forças políticas que se dedicam à construção de um projeto contra hegemônico para a sociedade brasileira. Estes começam a se voltar para processos educativos com vista à formação de intelectuais de novo tipo: espe-

cialistas e dirigentes com patamar superior de educação escolar, o que implica na democratização do acesso à educação superior.

O segundo desafio refere-se à compreensão do papel da escola. Hoje, a escola não mais é compreendida apenas como aparelho reprodutor do projeto hegemônico. Isso faz com que os projetos educacionais de vários governos democráticos populares expressem seus projetos educacionais como projetos de educação popular. Assim, a escola pública se apresenta como espaço possível de práticas de educação popular.

O terceiro desafio refere-se à opção de alguns movimentos sociais populares como, por exemplo, o Movimento Sem Terra, em desenvolver projetos de educação popular também nos espaços formais de educação. Esses espaços formais de educação se disseminam a partir das diretrizes gerais de seu projeto de sociedade. "Esses movimentos pensam a educação estrategicamente, isto é, articulada à perspectiva do projeto" (PALUDO, 2000, p. 240). Hoje o MST continua com seu trabalho de educação popular enquanto formação política das massas, mas, ao mesmo tempo, traz essa educação popular para dentro dos espaços formais (escolas oficiais coordenadas pelo MST). São escolas de pri-

meiro e segundo graus e, ainda, experiências de educação superior.

O quarto desafio diz respeito às possibilidades transformadoras da democratização do acesso à educação superior, em tempos de hegemonia da educação neoliberal, na qual se constata o predomínio de uma educação **para** os pobres permeada por uma compreensão de educação popular com a finalidade de suprir o déficit de escolaridade das camadas populares. Logo, uma educação com caráter apenas compensatório e de conformação de valores neoliberais.

Em síntese, podemos apontar para três conclusões extraídas das experiências de Educação Popular que se consolidaram na década de 1990, quais sejam: a) tais iniciativas extrapolam os espaços ditos “não formais”, tal como se verificava nas décadas anteriores, e se concentram também nas iniciativas de escolas públicas de caráter popular; b) embora de forma embrionária, demonstram clareza na perspectiva da educação popular vinculada a um projeto popular de desenvolvimento social, em especial no MST; c) ultrapassam, ainda que de forma um tanto insipiente, a formação para o **trabalho simples**. Elas vêm demandando também a formação para o **trabalho complexo**. Ou seja, apontam para a

necessidade de ir além da educação básica, buscam alcançar o grau superior de formação escolar.

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso Rui. Cultura do Povo e Cultura Popular. In: *A Cultura do Povo*. Edênio Vale e José J. de Queiroz (org.). São Paulo: Educ., 1982.

BOITO, Armando Jr.. *Política Neoliberalismo e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra Corrente: ensaio sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

GARJADO, Marcela (comp.). *Teoría y Práctica de la Educación Popular*. Pátzcuaro: OEA-CREFAL-IDRC, 1985.

PALUDO Conceição. *Educação Popular - Brasil anos 90: para além do imobilismo e da crítica, a busca de alternativas- uma leitura desde o Campo Democrático e Popular* (Tese de doutoramento). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RODRIGUES, M. V. (1999). *Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial*. Petrópolis, RJ: Vozes.

WANDERLEY, Luis. *Educar para transformar*. Petrópolis: Vozes, 1986.