



# DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

## ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Secretaria de Estado de  
Educação do Distrito Federal



**DIRETRIZES PEDAGÓGICAS  
ESCOLARIZAÇÃO NA  
SOCIOEDUCAÇÃO**

Brasília-DF, outubro de 2024

# SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

“E há que se cuidar  
do broto pra que a vida nos dê  
flores e frutos.”

M. Nascimento e W.  
Tiso

**Governador do Distrito Federal**  
IBANEIS ROCHA

**Vice-Governadora**  
CELINA LEÃO HIZIM FERREIRA

**Secretária de Estado da Educação**  
HÉLVIA MIRIDAN PARANAGUÁ FRAGA

**Secretário-Executivo de Estado de Educação**  
ISAIAS APARECIDO DA SILVA

**Subsecretária de Educação Básica**  
IÊDES SOARES BRAGA

**Chefe da Unidade de Gestão Articuladora da Educação  
Básica**  
CLAUDIMARY PIRES DE OLIVEIRA

**Diretora de Modalidades Especiais**  
DENISE GUIMARÃES MARRA DE MORAES

**Gerente de Atenção à Socioeducação**  
GLEIDES SIMONE DE FIGUEIREDO FORMIGA

**Elaboradores Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo Para Rede Pública de Ensino do Distrito Federal-2014.**

Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro  
Edileuza Fernandes da Silva  
Mauro Gleisson de Castro  
Evangelista Sérgio Luiz  
Antunes Neto Carreira  
Sérgio Luiz Antunes Neto Carreira  
Ana Clara Manhães Mendes  
Claudia Garcia de Oliveira Barreto  
Clayton Meiji Ito  
Daniela Gomes do Nascimento  
Erisevelton Silva Lima  
Heber Jones Matos Lima  
Lis de Sousa Castelar Monforte  
Lúcia Cristina da Silva Pinho  
Omara Sousa Castellar Barroso  
Radson Lima Vila Verde  
Rogério de Andrade Cordova  
Sérgio Luiz Antunes Neto Carreira

**Coordenadores do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria N° 785, DE 17 DE JULHO DE 2024 Diretoria de Modalidades Especiais- Gerência de Atenção à Socioeducação.**

Gleides Simone de Figueiredo Formiga

Ismênia Pinto Coelho

**Concepção, construção e redação Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.**

**Grupo de Trabalho instituído pela Portaria N° 785, DE 17 de julho de 2024:**

Adriana Almeida Sousa Rodrigues

Adriana Teodoro Barretos

Agnaldo Francisco da Silva

Ana Clara de Oliveira Queiroz

André Vieira Freitas

Antônio Carlos Marinho de Castro

Célia de Lira Soares

Claudia Natércia Rocha Lima

Clécia Mara Santos

Cristiane Sá Teles Rodrigues

Cristina Freitas Teles

Denise Guimarães Marra de Moraes

Fabiana Angélica Costa

Fábio Damasceno da Cruz

Fábio de Sá Borges

Flávia Beatriz Villanova Machado Lorette Werneck

Flávia Lamounier Teixeira

Giovanna Amaral da Silveira

Gleides Simone de Figueiredo Formiga

Ildete Batista do Carmo

Ismênia Pinto Coelho

Ivan da Silva Soares

Iza Sousa dos Santos

Jackeline Faria Ramos Moll

José Maria da Paixão Nascimento

Jozelir Menezes da Ponte Alves

Juscelino da Silva Sant'Ana

Kleber Magalhães de Amorim

Kleyne Cristina Dornelas de Souza

Leonardo Alves Fernandes

Liz Sousa Castellar Monforte

Lorena Batista Ramalho e Torres Noronha

Luzirene do Rego Leite

Márcio Nunes Gonçalves

Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro

Mariana Almada Viana

Mariana Teixeira dos Santos

Marilaura de Oliveira Alves Ferreira

Marina Cantanhêde Rampazzo

Marinalza Alzira da Silva

Michele Miranda de Azevedo

Mirna Batista Leite

Nadir da Silva Teixeira Menezes

Paula Daniele Natal de Sousa

Paulo Cesar Machada Silveira

Paulo Henrique Brandão

Sandra Amélia Cardoso

Sara Aparecida Carneiro Oliveira

Sara Araújo Pereira

Simone Cristalino Veloso

Sônia Regina de Oliveira Santos

Thaywane do Nascimento Gomes

Tiago Souza da Luz

Uigney Tavares de Brito

Valdilene Almeida Bruno

Vânia da Costa Amaral

### **Concepção Gráfica/Design (Canva)**

### **Articuladoras Equipe GSED**

Gleides Simone de Figueiredo Formiga

Ismênia Pinto Coelho

### **Revisores**

### **Colaboradores Institucionais**

Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF

Secretaria de Justiça Distrito Federal- SEJUS



# **SUMÁRIO**

## **APRESENTAÇÃO**

### **1 Capítulo I- Escolarização na Socioeducação**

1.1 Marco Legal

1.2 Marco Histórico da Escolarização de Adolescentes/Jovens com Privação de Liberdade no Distrito Federal

### **2 Capítulo II - Medidas Socioeducativas: Contextos e Partícipes**

2.1 A Condição de Conflito com a Lei

2.2 Perfil do Socioeducando no Distrito Federal

2.3 Perfil dos Profissionais da Educação Atuantes na Socioeducação

2.4 Redes de Apoio à Escolarização na Socioeducação

2.5 Breves Elementos de Justiça Juvenil à Luz da Criminologia Crítica

### **3. Capítulo III Organização Escolar nas Unidades de Internação Socioeducativas**

3.1 Progressão Continuada

3/2 Educação Integral e em Tempo Integral nas Unidades de Internação do Distrito Federal

### **4. Capítulo IV Profissionalização e Trabalho: Inserção no Mundo do Trabalho**

### **5. Capítulo V Educação Especial**

### **6. Capítulo VI Serviço de Orientação Educacional**

### **7 Capítulo VII Organização Curricular na Socioeducação**

### **8 Capítulo VIII Organização do Trabalho Pedagógico**

8.1 Estratégias de Reagrupamentos Interclasse e Intraclasse

8.2 Projeto Interventivo

8.3 Contrato Didático

8.4 Atividades Diversificadas

8.5 Avaliação para as Aprendizagens na Socioeducação

8.5.1 Conselho de Classe

8.6 A Escolarização de Adolescentes Autores de Atos Infracionais na Semiliberdade e no Meio Aberto

## **9. Capítulo IX A Escolarização de Adolescentes na Medida Processual Cautelar de Internação Provisória**

## **10. Capítulo X Coordenação Pedagógica: Espaço-Tempo para a Organização do Trabalho Pedagógico.**

10.1 Coordenação Pedagógica Intrasetorial

10.2 Coordenação Pedagógica Intersetorial

## **Considerações Finais**

## **Referências**

## **Apêndice A**

## **Apêndice B**

## **Anexos**

## APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal faz importante gesto no sentido de garantir a qualidade da escolarização dos adolescentes que cometeram ato infracional, ao apresentar estas Diretrizes Pedagógicas que articulam os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) das Diretrizes Pedagógicas Professor Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL 2012, 2014c), das Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b) à política do Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo.

O objetivo destas Diretrizes é orientar a organização do trabalho pedagógico nas Unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar e nas escolas que recebem adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de semiliberdade, de liberdade assistida e de prestação de serviço à comunidade, sempre na perspectiva da educação integral, que considera o sujeito em formação como ser multidimensional.

Ao evocarmos esses balizadores, estamos reafirmando a afiliação teórica destas Diretrizes Pedagógicas à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural, aportes teórico-metodológicos das práticas educativas desenvolvidas em toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, inclusive nos Núcleos de Ensino (NUEN) das Unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar.

Neste documento, apresentamos o fenômeno da socioeducação e da justiça juvenil, discutimos a função

social da escola na rede e detalhamos pressupostos teórico-metodológicos para a organização do trabalho pedagógico. A perspectiva é institucionalizar as práticas e subsidiar a organização do trabalho pedagógico em contexto específico, como o da escolarização em uma Unidade de Internação, ou em escolas da rede pública regular de ensino que recebem adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Partimos do pressuposto de que a política pública de escolarização é essencial para a promoção da conscientização, alteridade e qualidade social na vida dos sujeitos adolescentes que se encontram em peculiar situação de risco ou vulnerabilidade, sobrepondo à condição que culminou no ato infracional.

O Distrito Federal antecipa-se às demais Unidades da Federação ao apresentar estas Diretrizes Pedagógicas e, ao mesmo tempo, reafirma seu compromisso com a juventude brasileira e com a escolarização dos socioeducandos, numa perspectiva inclusiva e integral.

**EDILEUZA FERNANDES DA SILVA**  
SUBSECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES PEDAGÓGICAS  
ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO**

## **1. ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO**

### **1.1 Marco legal**

O artigo 205 da Constituição Federal (CF) preceitua que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 206, inciso I, da CF determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O artigo 208, incisos I e V, informa que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria ou aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O artigo 227 da Carta Magna dispõe que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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 protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O artigo 53, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente garante à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua

pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E o artigo 123 preceitua que “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”.

O artigo 86 define que a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente se fará através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc).

O artigo 82 da Lei nº 12.594/2012 determina que os 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, deverão, até janeiro de 2013, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Em 2006, com o intuito de normatizar os preceitos do Estatuto do atendimento socioeducativo, o CONANDA publicou a Resolução nº 119/2006, também conhecida como SINASE, doutrina onde se estabelece no eixo Educação a necessidade de definição de parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo, comum a todas as entidades e ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas. São eles:

- a. Consolidar parcerias com órgãos executivos do Sistema de Ensino, visando ao cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56, e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino.
- b. Redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreçam a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões e que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo, assim, com a repetição, rotina e burocracia.
- c. Propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento.
- d. Garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes inseridos no atendimento socioeducativo, de acordo com suas necessidades.
- e. Estreitar relações com as escolas para que conheçam a proposta pedagógica das entidades ou programas que executam o atendimento socioeducativo e sua metodologia de acompanhamento aos adolescentes.



- f. Desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo.
- g. Permitir o acesso à educação escolar, considerando as particularidades do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas (transporte, materiais didáticos e pedagógicos, equipamento e currículo, acompanhamento especial escolar, currículo, capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados, entre outros), de acordo com o Decreto nº 3.298/99.

Em relação às entidades e ou programas que executam as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação, o CONANDA indica como parâmetros:

- a. Garantir, na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, trabalhando, contudo, para sua autonomia e responsabilidade.
- b. Construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades consequentes, complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas (exclusivo para internação).

- c. Garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver unidade escolar localizada no interior do programa, Unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa.

São parâmetros específicos às entidades e ou programas que executam a internação provisória:

- a. Oferecer atividades pedagógicas que estimulem a aproximação com a escola. Nos casos em que o adolescente esteja regularmente frequentando a rede oficial, é importante que seja estabelecido contato imediato com a escola de origem para que o adolescente tenha acesso ao conteúdo formal, mesmo durante o período de internação provisória.
- b. Desenvolver metodologia específica que garanta abordagens curriculares correspondentes com o nível de ensino de forma a adequar-se ao tempo de permanência na internação provisória.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (CONANDA, 2006) determina ainda que o projeto pedagógico da Unidade de Internação Socioeducativa ou de Internação Cautelar seja construído em consonância com esses princípios, proporcionando o desenvolvimento da ação socioeducativa sustentada na garantia dos Direitos Humanos, estruturada em bases éticas e pedagógicas de cunho emancipador.

A cooperação técnica entre a SEEDF e a SECriança para fins de garantia da política pública de escolarização na socioeducação é ajustada por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013, que tem por objeto a mútua cooperação entre essas Secretarias para a escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, internação cautelar e adolescentes acolhidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI). O documento estabelece as atribuições dos partícipes para o cumprimento da política pública de escolarização dos adolescentes e jovens internados, identifica diversos procedimentos da escola nas UIS e seus respectivos responsáveis.

A Portaria Conjunta SEEDF e SECriança nº 09/2013 estabelece rotinas e fluxos para a oferta de escolarização aos adolescentes/ jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Acerca das rotinas para as medidas socioeducativas de internação e para a internação cautelar, normatiza procedimentos que garantam: avaliação pedagógica diagnóstica; matrícula na rede pública de ensino, tanto ao ingressar na unidade como ao retornar para a escola regular e a garantia do sigilo de sua condição de cumprimento de medida socioeducativa em toda documentação escolar. Normatiza ainda os fluxos e rotinas para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas na rede pública regular de ensino e ainda para os adolescentes que são encaminhados para o Núcleo de Atendimento Integrado.

A Portaria Conjunta SEEDF e SECriança nº 03/2014, que atualiza a Portaria Conjunta nº 08/2013, dispõe sobre a

lotação dos profissionais da educação que atuam nas Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar do Distrito Federal e sobre a escrituração escolar dos estudantes. O documento vincula as UIS às escolas da Rede Pública regular de Ensino do DF, possibilitando que os socioeducandos estejam regularmente matriculados e a escola receba as políticas públicas que lhe são de direito.

A Portaria nº 71/2014 homologa o Parecer nº 59/2014 do Conselho de Educação do DF, que flexibiliza a frequência para adolescentes/jovens oriundos do sistema socioeducativo. O documento prevê que a frequência do estudante inserido no sistema socioeducativo possa ser computada somente após a efetivação de sua matrícula na rede, de forma a não o prejudicar pela ausência anterior. Além disso, recomenda a mobilização da SEEDF na revisão dos Projetos Político-Pedagógicos<sup>1</sup> de modo a contemplar as especificidades desse público.

A Portaria nº 257/2013 determina que o ingresso de profissionais para atuação na escolarização nas UIS seja feito por meio de processo seletivo específico e que os profissionais da educação sejam avaliados em processo, assim como estabelece a obrigatoriedade de formação continuada de, no mínimo, 80 horas anuais em temáticas

---

1- Observar a Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (SEEDF, 2014).

relativas a sua atuação, ações que farão parte dos procedimentos de remanejamento interno e externo da SEEDF.

A Portaria nº 257/2013 determina que o ingresso de profissionais para atuação na escolarização nas UIS seja feito por meio de processo seletivo específico e que os profissionais da educação sejam avaliados em processo, assim como estabelece a obrigatoriedade de formação continuada de, no mínimo, 80 horas anuais em temáticas relativas a sua atuação, ações que farão parte dos procedimentos de remanejamento interno e externo da SEEDF.

É digno de menção esclarecer que a publicação desses documentos citados e seus desdobramentos vêm corroborando a construção de identidades e perfis profissionais para a atuação do professor na socioeducação. Anteriormente, identificava-se a ausência de clareza dos papéis/funções a serem exercidos pelos profissionais da SEEDF, que eram cedidos por força de Convênio à Secretaria executora da medida. A definição de normativas para a atuação, bem como a vinculação dos profissionais a escolas da comunidade têm contribuído para a definição de responsabilidades nos níveis operacionais e gerenciais.

## **1.2 Marco histórico da escolarização de adolescentes/ jovens com privação de liberdade no DF**

O atendimento a adolescentes autores de atos infracionais no DF iniciou-se em 1984 pela extinta Fundação do Serviço Social (FSS) com o Projeto de Atendimento ao Menor – PROAMI. Uma das unidades do PROAMI, a Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família, era composta por três unidades especializadas, entre elas a Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família – COMEIA, responsável pela privação de liberdade dos adolescentes. Suas instalações foram herdadas da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Em 1990, em face da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente e do aumento do número de adolescentes envolvidos em atos infracionais, a política e as propostas de atendimento ao adolescente autor de atos infracionais passaram por um processo de reordenamento, que buscou atender aos aspectos constitucionais e legais, bem como propiciar melhor atendimento aos adolescentes e seus familiares.

Nesse processo, houve a desativação da COMEIA e a internação passou a ser executada pelo Centro de Reclusão do Adolescente Infrator (CERE) e, em 1994, foi criado o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE). Instalado na mesma base do antigo CERE, o CAJE foi sofrendo reformas e ampliações, tendo sido definitivamente desativado em 2014.

A escolarização, pela SEEDF, de adolescentes e jovens autores de atos infracionais teve início em 1992, com o encaminhamento informal de quatro professores da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, que atuavam no Programa “Gran Circo-Lar” para o CAJE. Em 1995, foi discutido (apesar de não oficializado) um Convênio com a também extinta Fundação do Serviço Social (FSS), visando à regularização da escrituração escolar de adolescentes e jovens internos no Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE, por meio do Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul – CESAS.

Em 1999, foi firmado o Primeiro Termo de Convênio nº 37/1999 com vigência até o final de 2002, objetivando proporcionar a escolarização a adolescentes e jovens internos no CAJE. Outros termos de cooperação atualizaram o ajuste entre a SEEDF e as Secretarias executoras da medida de internação.

Em 2010, a execução das medidas socioeducativas passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal (SECriança), que lançou o plano de desativação da Unidade de Internação do Plano Piloto (antigo CAJE) e a descentralização das UIS como principal estratégia de implementação dos princípios do SINASE.

No que diz respeito à gestão da política educacional para o contexto socioeducativo, em dezembro de 2011 foi criado o Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas (NUEPMS), vinculado à Coordenação de Educação em Direitos Humanos (COEDH) da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). A referida Coordenação promoveu

uma profícua aproximação com a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS) da SECriança e desenvolveu espaços democráticos de gestão e planejamento com os professores atuantes nas UIS e os gestores do Sistema Socioeducativo. Todas as normativas citadas anteriormente, fruto de apontamentos conjuntos, foram construídas em Grupos de Trabalho intersetoriais, que identificaram as dificuldades e levantaram propostas para o enfrentamento dos problemas na escolarização de adolescentes e jovens em Unidade de Internação Socioeducativa.

Em 2014, o Distrito Federal passa a contar com uma rede de seis Unidades de Internação e uma de Atendimento Inicial, conforme especificado a seguir:

- Unidade de Atendimento Inicial – UAI
- Unidade de Internação do Recanto das Emas – UNIRE (antigo CIAGO)
- Unidade de Internação de Planaltina – UIP (antigo CIAP)
- Unidade de Internação de Saída Sistemática – UNISS
- Unidade de Internação de Santa Maria – UISM
- Unidade de Internação de São Sebastião – UISS
- Unidade de Internação Provisória de São Sebastião – UIPSS (antigo CESAMI)



## **2. MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: CONTEXTOS E PARTICÍPES**

Medidas socioeducativas são atos jurídicos que, na legislação brasileira (arts. 112 a 128 da Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), se atribuem aos adolescentes autores de ato infracional. É aplicada pela autoridade judiciária (Juiz da Vara da Infância e Juventude) como sanção e oportunidade de ressocialização. Têm uma dimensão sancionante, pois o adolescente é obrigado a cumpri-la como responsabilização e outra, educativa, que visa apoiá-lo para uma convivência com qualidade social.

As medidas socioeducativas têm semelhança com o Código Penal Brasileiro (advertência, obrigação de reparação de dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação). Todavia, diferem consideravelmente do Código Penal por seu caráter cronológico: os tempos de cumprimento das medidas socioeducativas são menores que os do Código Penal; topológico: os adolescentes cumprem medida em estabelecimentos educativos e não no sistema prisional, em que pese a cultura prisional que costuma invadir as UIS; teleológico: o fim maior da medida socioeducativa é de educar para o convívio social, ajudar o adolescente a ser e a conviver de outras formas, haja vista que, como sujeitos em desenvolvimento, demonstram com o ato infracional quadros de risco ou vulnerabilidades.

São seis as medidas socioeducativas mais utilizadas no Brasil:

- a. **Advertência** (art. 115 – ECA), repreensão judicial, com o objetivo de sensibilizar e esclarecer o adolescente sobre as consequências de uma reincidência de infração;
- b. **Obrigação de Reparar o Dano** (art. 116 - ECA), ressarcimento por parte do adolescente do dano ou prejuízo econômico causado à vítima;
- c. **Prestação de Serviços à Comunidade** (art. 117 - ECA), realização de tarefas gratuitas e de interesse comunitário por parte do adolescente em conflito com a lei, durante o período máximo de seis meses e oito horas semanais;
- d. **Liberdade Assistida** (arts. 118 e 119 - ECA), acompanhamento, auxílio e orientação do adolescente autor de ato infracional por equipes multidisciplinares: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e Atendente de Reintegração Social - ATRS, pelo período mínimo de seis meses, objetivando oferecer atendimento nas diversas áreas de políticas públicas, como saúde, educação, cultura, esporte, lazer e profissionalização, com vistas a sua promoção social e a de sua família, bem como inserção no mercado de trabalho;

**Semiliberdade** (art. 120 - ECA), vinculação do adolescente a unidades especializadas com restrição de sua liberdade; possibilidade de realização de atividades externas, sendo obrigatórias a escolarização e a profissionalização. O jovem poderá permanecer

com a família nos finais de semana, desde que autorizado pela coordenação da Unidade de Semiliberdade. Para que seja liberado nos fins de semana, o adolescente deve apresentar bom comportamento, inclusive na escola, o que reforça a necessidade do diálogo entre a escola e a Unidade de Semiliberdade;

- e. Internação** (arts. 121 a 125 - ECA), medida socioeducativa privativa da liberdade, adotada pela autoridade judiciária quando o ato infracional praticado pelo adolescente enquadrar-se nas situações previstas no art. 122, incisos I, II e III do ECA.

As Internações são de dois tipos: Internação provisória: o adolescente pode ficar internado até no máximo 45 dias em unidades especializadas, aguardando a decisão judicial. Durante esse período, é feita a instrução do processo, havendo duas audiências. Na primeira, são ouvidos o adolescente e seus responsáveis (interrogatório). Na segunda, são ouvidas as testemunhas de defesa e de acusação. Nessa fase de internação, o jovem pode receber visitas dos pais, mas terceiros necessitam de autorização judicial. Internação estrita (por tempo indeterminado e não excedendo a três anos): o adolescente é sentenciado a cumprir medida socioeducativa de internação. O processo de ressocialização é feito de forma gradativa: inicialmente, o juiz defere o benefício de saídas mensais, depois quinzenais ou semanais, dependendo da evolução apresentada pelo adolescente. As avaliações são bimestrais e realizadas por equipe multidisciplinar que

encaminha relatórios técnicos à autoridade judiciária. A medida de internação é reavaliada a cada seis meses pelo juiz, que vai decidir fundamentadamente por sua manutenção ou pela progressão da medida (semiliberdade ou liberdade assistida). São direitos do adolescente nesse período: receber escolarização e profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, ser tratado com respeito e dignidade, entre outros previstos no art. 124 do ECA.

Em todas as medidas socioeducativas, tanto as de meio aberto como as de meio fechado, a escolarização ocupa lugar de destaque no relatório que é encaminhado ao juiz da infância e da juventude.

A medida socioeducativa de internação é hierarquicamente a mais grave destinada ao adolescente, autor de ato infracional. O Estatuto deixa claro (ECA, art. 122) que o adolescente não deveria ser privado de liberdade quando houver outra medida mais adequada. O Direito Internacional, as Convenções de Direitos Humanos e o ordenamento jurídico brasileiro, incluindo toda a legislação da justiça juvenil, submetem-se ao princípio da excepcionalidade, o que alberga a brevidade da medida. De acordo com Volpi (1997, p. 28),

os que forem submetidos à privação de liberdade só o serão porque a sua contenção e submissão a um sistema de segurança são condições sine qua non para o cumprimento da medida socioeducativa. Ou seja, a contenção não é em si a medida socioeducativa, é a condição para que ela seja aplicada.

Infelizmente, apesar de assistirmos a uma queda

substantial nos atos infracionais graves, registra-se uma escalada de internações de adolescentes em todo o Brasil à revelia do princípio da excepcionalidade. O roubo continua liderando as causas de internação, sendo seguido pelo tráfico de drogas, em que pese a orientação da Súmula nº 492/2012 do STJ, considerando a prioridade de encaminhamento para atendimento da saúde nesses casos, em lugar da internação. Tanto o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2011), quanto o relatório sobre os direitos das Crianças e Adolescentes da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA, 2011) reconhecem que a maioria absoluta dos adolescentes internados precisa de políticas públicas de assistência social, de garantia de direitos e não de internação.

Um levantamento de 2011 (BRASIL, 2011) coloca o DF em segundo lugar no ranking nacional de internações com a taxa de 30,04 adolescentes internados, quando a média nacional é de 9,5 adolescentes internados para cada 10.000 adolescentes entre doze e dezessete anos.

Apesar de signatário da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Convenção Americana dos Direitos Humanos, o Brasil ainda descumpra princípios básicos dessas convenções. Essa realidade reforça o potencial transformador da escola na trajetória de adolescentes que poderiam estar sendo atendidos por meio aberto.

## **2.1 A condição de conflito com a lei**

A contemporaneidade conta com uma realidade que não tem apresentado sólidas e saudáveis referências do mundo adulto para as novas gerações. Ante esse cenário, muitos são - e o número tem sido cada vez maior - os adolescentes/jovens que desenham trajetórias conflituosas com a lei, seja esta em seu sentido real ou simbólico.

Demonstra ser grande em nossos dias a dificuldade dos sujeitos em negociar com o (des)prazer, e o próprio mundo adulto tem demonstrado essa dificuldade. Acrescenta-se a esse cenário a velocidade das mudanças, a fragilidade e fluidez dos enquadramentos culturais, o que têm dificultado a inscrição das novas gerações na tessitura social que os habilita para a vida em sociedade. Ante as fragilidades dos mediadores culturais, o funcionamento autocentrado de nossos dias enfraquece a alteridade: reconhecimento, consideração e sensibilidade ao outro. Esta situação, que é específica da adolescência, encontra ancoragem especial nesse peculiar momento do desenvolvimento humano.

Dessa ausência de suporte e continência aos desafios próprios da adolescência e ante a imprecisão e fluidez de estilos educacionais parentais apresentados pela cultura, os adolescentes de nossos dias vêm apresentando dificuldades

com a autoridade também no ambiente social. Nesse sentido, a instituição que primeiro e de forma mais veemente faz essa ponte entre o universo doméstico e o universo social sem a mediação tão direta dos pais é a Escola.

Diante dos cenários apresentados, os adolescentes vêm convocando a lei/autoridade no espaço escolar e, tendo em vista a fragilidade das figuras de autoridade existentes, tendem a construir trajetórias disruptivas<sup>2</sup> que culminam em processos de exclusão (formal e informal). Fora do ambiente protetor da Escola, tendem a buscar a lei na polícia ou no poder judiciário (SUDBRACK, 1992). O mundo adulto, ao encontrar-se “perdido” ante as dificuldades vivenciadas na busca de soluções adequadas para minimizar os problemas advindos desses fatores, acaba deixando os jovens à deriva (OBIOLS, 2002).

Tal movimento de deserção social e a universalização do acesso à Escola trazem para os bancos escolares, numa proporção ainda maior, os excluídos sem que a Escola se tenha reinventado para esses novos sujeitos educativos. Essa realidade pode incrementar a frequência de situações de risco ou vulnerabilidade no espaço escolar, tendo em vista a

---

2- Que interrompem o seguimento previsto como normal em um processo.

pouca sensibilidade e reconhecimento dessas populações por parte da Escola. Segundo Dubet (2004), a Escola substituiu a dificuldade de acesso pela dificuldade de sucesso, visto que hoje a exclusão ocorre no intramuros.

Precisamos considerar o anacronismo da instituição Escola frente às demandas colocadas pelo sujeito do século XXI, a fim de evitar a reprodução, nos espaços socioeducativos, de um modelo de Escola que já demonstrou suas fragilidades em outros contextos.

A função social da Escola é também a de auxiliar os socioeducandos em aprendizagens que favoreçam novas formas de relação consigo, com o outro, com o meio ambiente e com as grandes causas humanas, o que amplia e potencializa as responsabilidades educativas da Escola.

Lembremos que os adolescentes/jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, em sua maioria, afastam-se consideravelmente da abstração “aluno”; seja em razão das dificuldades que os contextos apresentam para sua integração, seja em virtude do limitado capital cultural (BOURDIEU, 1998). Em decorrência, acumulam quadros de reprovação e de transferências à revelia de seus interesses/necessidades ou de seus familiares (HYDEN, 2002). São comuns suas passagens por projetos que buscam corrigir a distorção idade-ano escolar, pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou ainda pelo noturno, sem que um trabalho específico seja pensado no sentido de considerar suas especificidades (EVANGELISTA, 2012).



Esses jovens são protótipos de uma geração que não mais consegue aderir ao estatuto de estudante com negação de seu estatuto adolescente/juvenil, aos moldes do que a Escola espera deles (DAYRELL, 2007). Desacreditados de suas possibilidades, recebem e incorporam rótulos e acreditam-se incapazes para a aprendizagem, constroem uma autoimagem e autocrença estudantil fragilizadas sem que a Escola atente para essas questões.

São generalizações que nos indicam a necessidade de considerar cada sujeito em suas especificidades, cuidando para que não seja estigmatizado. Apesar das trajetórias comuns, são jovens com histórias, estruturas psíquicas, configurações subjetivas, momentos existenciais e estruturas cognitivas únicas, e como tais precisam ser respeitados e considerados na organização do trabalho pedagógico, no contexto da socioeducação.

## 2.2 Perfil do Socioeducando no Distrito Federal

Em respeito à definição cronológica do ECA, que denomina adolescente o sujeito entre 12 e 18 anos de idade, e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, passaremos a denominar o socioeducando como adolescente/jovem autor de ato infracional.

São penalmente inimputáveis as pessoas entre 12 e 18 anos de idade (art. 104 – ECA) e, para efeito de sentença de medida socioeducativa, deve ser considerada a idade do adolescente na data do ato infracional (parágrafo único, art. 104 – ECA). Logo, ocorre o adolescente/jovem cumprir a medida próximo ou após completar 18 anos de idade, o que o protege de ser encaminhado para o sistema prisional.

Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal (art. 103 – ECA). Não convém confundir o sujeito com o ato praticado em preservação à subjetividade de uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento (art. 6º – ECA).

Por adolescência compreendemos uma construção sócio- histórica que, apesar de possuir uma ancoragem no biológico (puberdade), trata-se de um período mais lógico que cronológico (RASSIAL, 1997). Todavia, em concordância com a legislação, não desconsideramos a peculiaridade dos fatores de risco e ou a vulnerabilidade própria dessa faixa etária.

Trabalhar com indicadores demográficos para a

construção de um quadro referencial dos sujeitos com possíveis situações de riscos ou vulnerabilidades pode ser perigoso se os considerarmos de forma determinista e se desconsiderarmos a complexidade desses indicadores, bem como a tendência a culpabilidades equivocadas, imobilizadoras e improdutivas. Tem sido comum ouvir dos profissionais da educação declarações equivocadas de que a família sabe o que fazer diante das situações vivenciadas por seus filhos, mas não o faz por opção ou negligência. Depoimentos como este desconsideram as construções históricas, os contextos econômicos e sociais que levaram os sujeitos a ocuparem os locais nos quais se encontram, bem como as práticas bem intencionadas, mas nem sempre exitosas das famílias ao tentarem recuperar seus filhos ou dependentes.

Tomados esses cuidados, é possível concordar com Farrington (2002) quando afirma que muitos adolescentes autores de ato infracional são sujeitos em peculiar condição de desenvolvimento (adolescentes), expostos a fatores de risco comuns: fragilidade no controle dos impulsos; baixo desempenho escolar; pais com históricos de envolvimento com a polícia; baixa renda familiar; supervisão parental deficiente; membros de famílias numerosas; filhos de pais muito jovens; residentes em aglomerados urbanos com alta frequência de violência; usuários de drogas; pertencentes a etnias raciais politicamente minoritárias; acúmulo de histórico de transferências e evasão escolar. Farrington (1995, 1997) comprova ainda, em estudo longitudinal realizado em diversos países, que a adolescência é o momento de maior vulnerabilidade aos fatores de risco descritos e que

as vulnerabilidades tendem a aumentar quando esses fatores de risco se acumulam.

Indicadores apresentados por Farrington têm sido confirmados também na realidade brasileira. Pereira (2008), buscando compreender a trajetória de adolescentes especificamente do DF no tráfico de drogas, destaca a fluidez da autoridade em nossos dias, especialmente nas famílias desses adolescentes, normalmente emaranhadas, com fronteiras e papéis tênues e confusos.

Dada a especificidade do recorte com adolescentes autores de ato infracional do DF, destacamos alguns dados de pesquisa da CODEPLAN (2013):

- a. Aproximadamente 90% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são naturais do Distrito Federal.
- b. 84,2% dos adolescentes/jovens internados são do sexo masculino e 80,2% se declaram negros.
- c. A faixa etária predominante na ocasião da pesquisa era de 16 a 18 anos, totalizando 64%.
- d. A maior incidência de adolescentes autores de atos infracionais encontra-se na faixa de 17 anos, fim da adolescência e idade limite para o enquadramento do delito como ato infracional e para a garantia de direitos previstos no ECA. Situam-se nessa faixa de idade os 31,2% dos socioeducandos internados. A faixa de idade com maior incidência de internação é 18 anos; os adolescentes completaram essa idade

enquanto cumpriam a medida, ou a determinação de cumprimento pela autoridade competente ocorreu após a maioridade.

- e. 40,4% dos adolescentes/jovens internados residem com a mãe, com ou sem a presença de irmãos e outros familiares. Muitos também informaram residirem com a avó. Embora o vínculo familiar dos grupos marginalizados seja sempre colocado em questão, os adolescentes entrevistados demonstraram vínculo familiar, especialmente com a mãe.
- f. A maior parte dos atos infracionais cometidos é contra o patrimônio e não contra a vida. O roubo (42,1%) é ato infracional recorrente entre os socioeducandos que cumpriam medida de internação, seguido pelo homicídio (14,7%), tentativa de homicídio (8,7%) e tráfico de drogas (8,3%).
- g. Os adolescentes revelam histórico de violências sofridas, destacando-se a violência física, seguida pela violência psicológica. A escola situa-se na quarta posição em relação aos locais onde sofrem violências, sendo antecedida pelas ações da polícia e por conflitos entre grupos rivais e familiares. A escola não é indicada pelos adolescentes como um local seguro, o que pode justificar o fato de que 82% dos adolescentes/jovens ainda não haviam terminado o Ensino Fundamental e apenas 2,2% completaram o Ensino Médio. Contraditoriamente, 93% acreditam que a

escola pode mudar sua vida.

Depreende-se dos dados que os adolescentes que se vêm colocando socialmente como autores de atos infracionais no DF e na sociedade brasileira não possuem uma boa relação com a instituição escolar. Apresentam históricos de não aprendizagem, reiteradas transferências de escola à revelia de seus interesses ou de seus familiares, reprovações, não frequência, distorção idade-série/ano e evasão escolar. Contudo, esses sujeitos afirmam acreditar na educação como alavanca de transformação de seus percursos, possibilidade que precisa ser considerada na formulação de políticas públicas para esse grupo social e educacional.

Tem sido comum ouvir dos profissionais da educação que atuam no sistema socioeducativo queixas de que os adolescentes/jovens são muito ansiosos, possuem dificuldades de aprendizagens, não são capazes de permanecer em sala de aula, apresentam transtornos decorrentes do uso de drogas, trazem transtornos/distúrbios psicológicos, são oriundos de famílias desorganizadas que dispensam pouca ou nenhuma atenção à escolarização de seus filhos, etc.

Entretanto, o que os estudos têm demonstrado é que o fracasso escolar é um fenômeno multifatorial e que nenhum dos fatores apontados é impeditivo da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem; que o modelo de Escola no qual fomos “formados” e que reproduzimos a nossos alunos é que se tem mostrado inadequado para o atendimento das populações com históricos de exclusão; que o processo de escolarização

deve considerar a diversidade dos sujeitos educativos e não apenas aguardar o aluno ideal para que possa ocorrer; que devemos ser cautelosos em relação a discursos psicopatológicos da educação e do social; que tem sido comum um caráter assistencialista da política de escolarização que desresponsabiliza o professor da condição de mediador dos conhecimentos; que precisamos reinventar a instituição Escola para atender às especificidades dos sujeitos reais com os quais trabalhamos.

Não se entenda com esta fala que não temos desafios a transpor ou que estejamos retirando a responsabilidade do aluno para repassá-la ao professor. Tampouco se trata de nomear um fator responsável pelo fracasso escolar.

À luz desses dados, reforçando o cuidado com o risco de determinismos estatísticos, nós nos remetemos a Debarbieux (2002) ao destacar a potencialidade da Escola em enfrentar esses fatores de risco e ou vulnerabilidade com medidas de proteção aos alunos que apresentem esses quadros. É a intenção da SEEDF ao apresentar estas Diretrizes Pedagógicas que expressam a preocupação com a formação e o perfil do profissional que atua nesse contexto multirreferencial e complexo.

### **2.3 Perfil dos Profissionais da Educação Atuantes na Socioeducação**

O profissional da educação que atua em uma

Unidade de Internação deve ter clareza de seu papel no atendimento socioeducativo ao adolescente/jovem. A escolarização nesse contexto não pode ser desvinculada do processo socioeducativo e, assim, exige-se do profissional um perfil que atenda às especificidades desse contexto.

A socioeducação pauta-se na construção de novos sentidos e caminhos para a vida e, nesse processo, os adolescentes devem ser agentes das mudanças que lhes são propostas e das possibilidades que lhes são apresentadas. O profissional que atua nesse contexto deve ser um mediador, um facilitador que oferece sustentação ao socioeducando, enquanto este descobre novas possibilidades de traçar seu destino.

Nesse processo, o educador é o principal responsável por oportunizar aos adolescentes o acesso aos conhecimentos que podem ser a chave para sua promoção. Oportunidades que devem focar referenciais de vida, de ética, de comprometimento social, de autoridade e limite.

Para tanto, o perfil profissional adequado a essa atuação não deve deter-se em requisitos teóricos, mas abranger também os recursos pessoais, interpessoais e éticos. O educador não pode privar o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa do conhecimento que lhe é de direito, mesmo que as estratégias, o tempo e o espaço pedagógico demandem modos de organização específicos.

O profissional deve embasar sua prática em concepções do ser humano, construídas a partir de reflexões pautadas nos princípios de direitos humanos e do SINASE. O quadro a seguir apresenta o perfil almejado para o profissional que atua na socioeducação.



## Quadro 1 – Perfil do profissional atuante na socioeducação

<b>Conhecimentos</b>	<b>Características</b>
Específicos da área de formação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Domínio dos conhecimentos teórico-científicos de sua área de formação e atuação para garantir que os socioeducandos se apropriem dos conhecimentos científicos historicamente constituídos.</li></ul>
Teórico-pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreensão da função social da escola</li><li>- Compreensão da relação entre os processos ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano</li><li>- Capacidade de análise crítica sobre o fenômeno da violência, pobreza e criminalidade</li><li>- Compreensão da adolescência como fenômeno sociocultural</li><li>- Compreensão dos princípios estruturantes do SINASE e do ECA</li><li>- Clareza do papel da escolarização no processo socioeducativo</li><li>- Habilidade em desenvolver metodologias pedagógicas ativas</li><li>- Habilidade no trabalho colaborativo e metodologias baseadas em projetos</li><li>- Habilidade para a criação de estratégias pedagógicas inovadoras</li><li>- Compreensão da concepção e das práticas de avaliação formativa</li><li>- Habilidade para fazer a transposição didática dos conhecimentos científicos.</li></ul>

Éticos,  
sociológicos e  
filosóficos

- Sensibilidade à condição peculiar de restrição de liberdade na qual se encontram os alunos
- Empenho em contribuir para o processo de educação integral do aluno
- Flexibilidade para adequar-se a diferentes configurações e estruturas escolares
- Disponibilidade para aprender e ressignificar crenças e pontos de vista
- Responsabilidade no cumprimento das normas institucionais
- Capacidade de agir de forma equilibrada e profissional diante de situações emocionalmente adversas
- Habilidade para agir em situações desencadeadoras de frustração ou pressão
- Comprometimento em persistir e perseverar em seus ideais e planejamentos, mesmo diante de insucessos ou limites circunstanciais
- Habilidade de autoavaliação e reflexão sobre a própria prática
- Comprometimento com a própria formação e aperfeiçoamento profissional
- Manutenção de postura crítica e ética em relação às situações experienciais no cotidiano das instituições
- Comprometimento social em agir de forma profissional, pautando-se nos princípios de ética, direitos humanos e cidadania
- Seriedade em responsabilizar-se pelas próprias atitudes e suas consequências
- Disponibilidade para envolver-se com compromisso ético na transformação pessoal e coletiva

Interpessoais e de trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Habilidade em promover e participar de espaços de interlocução coletiva férteis à atuação profissional</li><li>- Capacidade de desenvolver relações interpessoais com base em princípios éticos</li><li>- Habilidade para contribuir positivamente em espaços de coordenação e planejamento do trabalho pedagógico</li><li>- Empenho na relação profissional intersetorial com os operadores do sistema socioeducativo</li><li>- Disponibilidade para contribuir nos espaços de estudo, planejamento e coordenação intersetoriais</li><li>- Empenho na construção de vínculos pedagógicos positivos com os alunos</li></ul>
--	---

Este perfil de profissional é ao mesmo tempo complexo e singular, requerendo da SEEDF e dos Núcleos de Ensino das (UIS) a organização de espaços-tempos para a formação continuada com o objetivo promover a reflexão da prática docente e subsidiar teórica e metodologicamente o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas pedagógicas inovadoras, avançando na construção de um trabalho que promova continuamente as aprendizagens dos socioeducandos.

A Portaria nº 257/2013 prevê que todos os profissionais que atuam na política pública de escolarização nas UIS têm uma carga horária de formação envolvendo temáticas da socioeducação de, no mínimo, 80 horas anuais. Para isso, além da formação continuada na coordenação pedagógica, serão oferecidos cursos por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

- a. A formação continuada deve apresentar ainda objetivos alinhados aos princípios do SINASE, que são:
- b. Promover o estudo e aprofundamento teórico (legislações e literaturas afins), articulando teoria e prática, nas temáticas da adolescência/juventude, da socioeducação, da criminologia crítica, entre outros.
- c. Ofertar elementos que favoreçam o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas num processo de reflexão sobre a ação.
- d. Predispor espaços para a escuta dos profissionais nos moldes da Clínica do Trabalho (DEJOURS, 1994).
- e. Possibilitar a partilha de experiências entre os múltiplos atores da rede de educadores da socioeducação do DF.
- f. Estimular pesquisa, inovação, utilização de

recursos e posturas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas.

- g. Possibilitar a confecção de materiais pedagógicos, visando à contextualização dos conteúdos, à interdisciplinaridade e transversalidade na operacionalização do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e das Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b).
- h. Incentivar o desenvolvimento ou reconhecimento da criatividade do educador, como mediador e transformador do trabalho pedagógico.
- i. Fundamentar teórica e metodologicamente práticas pedagógicas lúdicas, com vistas à construção do conhecimento.

## **2.4 Redes de Apoio à Escolarização na Socioeducação**

A doutrina SINASE (CONANDA, 2006) compreende que o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa deve ser desenvolvido por um conjunto articulado de ações, de maneira que a executora da medida não se distancie das demais políticas de atenção à infância e à adolescência.

Assim, o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção no Sistema de Garantia de Direitos (SGD) dependerão inevitavelmente de uma articulação intersetorial em rede, tendo por base o princípio da Incompletude Institucional.

A complexidade do ato infracional não pode ser enfrentada apenas por um setor do Estado ou da sociedade civil, mas pela articulação das diversas políticas públicas, organizações não governamentais, múltiplos setores do Estado, pois nenhuma instituição sozinha é suficiente para executar o atendimento socioeducativo.

Nas medidas socioeducativas de Liberdade Assistida, de Prestação de Serviço à Comunidade e de Semiliberdade, os adolescentes estudam em escolas de nossa rede regular de ensino, e a proposta de escolarização está prevista nos anexos da Portaria Conjunta SEEDF- SECriança nº 09/2013.

Em se tratando de medidas socioeducativas de

internação, uma Unidade de Internação é gerida por um Diretor que tem como uma de suas principais funções fazer a articulação entre as políticas públicas de escolarização, assistência social, saúde, justiça, profissionalização e segurança. É assessorado por um conjunto de gerências e núcleos de forma a contemplar a gestão da segurança, a gestão do atendimento aos adolescentes e a gestão administrativa.

As normatizações vigentes apontam para a necessidade de uma estreita interlocução entre as múltiplas instituições, cabendo aos profissionais da Educação uma relação de cooperação com os demais setores e políticas presentes na Unidade de Internação. Considerando o princípio da Incompletude Institucional, bem como o da prioridade do aspecto pedagógico na medida socioeducativa (CONANDA, 2006), é preciso que a escola se apresente cada vez mais como um meio integrador, criador e gerador de novas perspectivas, por meio de atividades pedagógicas organizadas, discutidas e pactuadas com os múltiplos setores da Unidade, auxiliando, assim, os adolescentes/jovens a ressignificarem sua forma de colocação no mundo e pactuadas com os múltiplos setores da Unidade, auxiliando, assim, os adolescentes/jovens a ressignificarem sua forma de colocação no mundo.

O Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013 e a Portaria Conjunta SEEDF e SECriança nº 03/2014 especificam funções para cada um dos agentes que fazem interface com a política pública de escolarização em uma Unidade de Internação.

Os operadores do Sistema Socioeducativo no DF são servidores da recém-criada carreira socioeducativa do DF. Muitos são oriundos da carreira pública de Assistência Social. As equipes socioeducativas e administrativas são compostas principalmente por especialistas em Assistência Social (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais), Educador Social / Atendente de Reintegração Social (ATRS) e Técnico Administrativo / Técnico em Assistência Social.

A crise que se revelou com a criação da carreira única para a socioeducação coloca-se como importante analisador do confronto de interesses entre os múltiplos atores do sistema socioeducativo. A SEEDF reconhece a importância de todos esses profissionais para o atendimento socioeducativo e, em especial, para a eficiência, eficácia e efetividade da política pública de escolarização. A qualidade social do atendimento socioeducativo depende do reconhecimento da importância de cada um desses profissionais, com suas compreensões do fenômeno da socioeducação, da associação de forças e esforços, do significado e importância de cada função.

Não nos restam dúvidas de que um dos maiores desafios da socioeducação é superar os interesses



corporativos muitas vezes manifestados por parte dos profissionais que nela atuam. Ocorre de se colocarem os interesses do corpo à frente do objetivo da política: o auxílio aos adolescentes/jovens com necessidades educativas tão específicas. Além disso, precisamos avançar no sentido de esclarecer o fenômeno da violência no universo juvenil, na superação da ideologia da defesa social, do princípio do interesse social e do delito natural e na construção de caminhos possíveis para seu enfrentamento.

## **2.5 Breves Elementos de Justiça Juvenil à Luz da Criminologia Crítica**

Na concepção marxista, a ideologia é uma lente pela qual lemos o mundo sem que necessariamente a percebamos. Vivenciamos um momento no qual há um orquestramento de forças que se utilizam de meios de comunicação para desqualificar a adolescência e a juventude ou colocá-las como únicas responsáveis pelo quadro de insegurança alardeado, o que não encontra ancoragem científica nas estatísticas (PINKER, 2011).

Debarbieux (2002), discutindo o fenômeno da violência na escola, desfere crítica contundente a esse discurso alarmista e espetacular da mídia e aponta consequências danosas para os sujeitos educativos. Ao mesmo tempo, o autor defende a realização de pesquisas para uma análise mais profunda do ato infracional, como um dos caminhos para desconstrução de “verdades” que são impostas e plantadas pelas mídias de massa.

Nessa análise, é preciso considerar a condição socioeconômica dos adolescentes/jovens, a etnia racial a que pertencem, os atravessamentos de gênero, os históricos de violações de direitos, a carência de políticas públicas a que foram expostos, a ausência de continência e suportes institucionais, etc.

É inadmissível que concordemos com a voz que anuncia a severidade da punição como capaz de resolver os desafios apresentados por esses adolescentes/jovens. Baratta (2013) nos chama a atenção para alguns

conceitos-chave da criminologia crítica e propõe uma releitura do fenômeno criminal, que abordamos aqui de forma esquemática.

O sistema penal, tal como o senso comum, costuma utilizar-se de uma lente denominada ideologia da defesa social, tendo como princípios a legitimação do Estado para repressão do criminoso; a concepção maniqueísta de que a sociedade é o bem e o delinquente é o mal que precisa ser punido; a culpabilidade como uma atitude apenas interior reprovável; o delito como um fenômeno ontológico e natural, a-histórico e universal; a ideia equivocada de que a lei é igual para todos; a ideia de que os delitos ferem os interesses sociais; a ideia de que o direito penal representa interesses comuns a toda a sociedade. Todas essas questões vêm recebendo contundentes críticas de múltiplas áreas do conhecimento à luz da criminologia crítica.

Na contramão dos que defendem as convenções internacionais já citadas de Direitos Humanos, o Brasil aproximou-se dos 20 mil adolescentes internados no ano de 2012. Continuamos carecendo de maiores investimentos nas políticas públicas para a juventude e nas políticas de medidas socioeducativas de semiliberdade e de meio aberto.

É preciso cuidado em relação ao discurso patológico e demoníaco que vem sendo imposto de forma tão veemente. A Escola cumpre importante papel nessa empreitada por reconhecer nos adolescentes/jovens alunos, sujeitos de aprendizagens, seres humanos que apresentam peculiar situação de risco e de vulnerabilidade.

Para um contexto tão específico, faz-se necessária uma organização do trabalho pedagógico que considere a singularidade desses sujeitos.

### **3. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NAS UNIDADE DE INTERNAÇÃO**

A opção pela organização escolar em ciclos para as aprendizagens escolares nas Unidades de Internação Estricta se justifica pela necessidade de reorganização do trabalho pedagógico e dos tempos e espaços escolares numa perspectiva inclusiva e emancipatória, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes que se encontram internados pela autoria de ato infracional.

A organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental I e II foi aprovada pelo Conselho de Educação do DF em dezembro de 2013 por meio dos Pareceres nº 225/2013 e nº 251/2013, homologados pela SEEDF mediante as Portarias nº 285/2013 e nº 304/2013, respectivamente. No entanto, considerando as especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico desenvolvido nas (UIS), propõe-se uma forma diferenciada de organização dos ciclos nesses espaços:

Organização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

#### **2º Ciclo**

**Bloco 1** – compreende os três primeiros anos

**Bloco 2** – compreende os 4º e 5º anos

Organização nos Anos Finais do Ensino Fundamental:

#### **3º Ciclo**

**Bloco 1** – compreende os 6º e 7º anos

**Bloco 2** – compreende os 8º e 9º anos

Organização no Ensino Médio:

**Bloco Ensino Médio** – compreende as 1ª, 2ª e 3ª séries

É importante destacar que, no Ensino Fundamental, diferente do estabelecido para a Rede Regular de Ensino, a matrícula dos estudantes da Socioeducação será realizada nos Blocos e não no ano de escolarização. Dessa forma, o avanço dos estudantes acontecerá entre os Blocos e poderá ser indicado após ter cursado o período mínimo de um semestre letivo conforme Resolução nº 01/2012-CEDF, artigo 161.

O avanço ocorrerá mediante aprovação do Conselho de Classe sempre que o estudante for considerado, por este colegiado, apto a cursar o Bloco subsequente. Destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, artigo 24 estabelece a possibilidade de avanço nos cursos e séries mediante verificação de aprendizado. É importante ressaltar que, uma vez esgotadas todas possibilidades de intervenção no sentido de promover o avanço dos estudantes, o Conselho de Classe poderá decidir pela retenção entre os Blocos.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, terá a duração mínima de três anos, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. Para o Ensino Médio a matrícula se dará na série escolar dentro do Bloco. É importante

ressaltar que não haverá retenção entre as séries, somente ao final da 3ª série.

Para os estudantes com atraso escolar, devem ser providenciadas atividades pedagógicas que favoreçam a aceleração de estudos como projetos interventivos e outras possibilidades de intervenções específicas, indicadas pelo professor e aprovadas pelo Conselho de Classe, com o objetivo de adequação da idade em relação ao ano/série dos estudantes.

O avanço dos estudantes ocorrerá, mediante aprovação do Conselho de Classe, sempre que o estudante for considerado apto por este colegiado e poderá ser indicado após ter cursado o período mínimo de um semestre letivo.

A organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental é alternativa à organização anual ou seriada e objetiva atender as especificidades dos estudantes da Socioeducação, uma vez que a maioria deles encontra-se em defasagem idade/ano e seu tempo de permanência na Unidade de Internação é definido de acordo com a medida socioeducativa imputada, podendo não haver consonância com períodos letivos anuais.

Para isso, a organização do trabalho pedagógico deve oportunizar o desenvolvimento integral do estudante e o prosseguimento de estudos quando de seu retorno para as demais unidades escolares da rede de ensino do DF.

A organização do trabalho pedagógico na escola que utiliza ciclos se apoia na possibilidade de se recorrer às pedagogias diversificadas, a fim de contemplar os

diferentes modos de aprender, orientadas pelos pressupostos da Pedagogia Histórico- Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (SAVIANI, 2008), anunciados no Currículo em Movimento da SEDF (2014 a), por entender que elas sustentam as concepções de que aprender e ensinar partem das práticas sociais nas quais professores e alunos estão inseridos.

Os Ciclos para as Aprendizagens na socioeducação se estruturam por meio da gestão democrática, da formação continuada dos profissionais da educação, da reorganização dos espaços e tempos para as aprendizagens, do fortalecimento da coordenação pedagógica e da avaliação com intenção formativa, práticas que se reverberam na progressão continuada das aprendizagens dos estudantes.

A matrícula dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio será efetuada segundo diagnóstico realizado pelos professores das Unidades de Internação (ver item 5.5). Valendo- se do que estabelece a LDBEN (1996), em seus artigos 23 e 24, sempre que necessário o Núcleo de Ensino (NUEN) utilizará procedimentos de classificação de estudos para a enturmação dos estudantes. Estes procedimentos serão realizados no início da medida socioeducativa a ser cumprida pelo estudante.

Tendo em vista as características próprias de uma Unidade de internação socioeducativa, deve-se garantir a carga horária mínima de 800 horas anuais no



Ensino Fundamental e Ensino Médio. Oferta de três horas-aula semanais para os componentes curriculares de Educação Física e Artes, podendo ser utilizadas para este fim, quando houver possibilidade, horas-aula no tempo integral, conforme matrizes curriculares (conforme Anexo 1).

Os registros de avaliação e procedimentos adotados pelos professores no desenvolvimento do currículo nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Estrita para o Ensino Fundamental Anos Iniciais será o Registro de Avaliação do ensino regular Rav e Diário de Classe específico, para o Ensino Fundamental Anos Finais e Médio serão descritos em Diário de Classe específico (conforme Anexo 2).

### **3.1 Progressão Continuada**

A progressão continuada consiste na construção de um processo educativo ininterrupto capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos os estudantes, rompendo com a avaliação classificatória, fragmentada e permeada pela reprovação anual (JACOMINI, 2009).

A perspectiva é não permitir que os alunos avancem sem terem garantidas suas aprendizagens. Progressão continuada é “um recurso pedagógico que, associado à avaliação, possibilita o avanço contínuo dos estudantes de modo que não fiquem presos a grupo ou turma, durante o mesmo ano letivo” (OLIVEIRA, PEREIRA, VILLAS BOAS, 2012), o que, de certa forma, se ajusta à realidade dos adolescentes/jovens da socioeducação, no que se refere à transitoriedade de

sua permanência nas unidades de internação.

A progressão continuada fundamenta-se na “ideia de que o estudante não deve repetir o que já sabe e não deve prosseguir os estudos tendo lacunas em suas aprendizagens” (Op. cit., p. 9). Isso significa que os estudantes progridem sem interrupções, sem lacunas e sem percalços que venham impedir a evolução de seu desenvolvimento escolar. É este o principal aspecto que difere a progressão continuada da promoção automática.

A progressão continuada pode ser praticada por meio de mecanismos, como o reagrupamento de estudantes ao longo do ano letivo, levando em conta suas dificuldades de aprendizagens, de modo que eles possam interagir com diferentes professores e desenvolvimento de projetos interventivos que permitem o atendimento imediato às dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes. A escola poderá ainda acrescentar outros mecanismos, após análise pelo Conselho de Classe, estudo de casos e diagnose. Todavia, deve-se cuidar para não se reduzir a avaliação à aplicação de provas ou de um único instrumento ou procedimento avaliativo. A progressão deve ser resultado de um amplo processo de avaliação que inclui o uso de diversos e diferentes modos de avaliar, conforme orientações constantes nas Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

É importante considerar que a progressão continuada, quando bem compreendida e praticada, constitui recurso facilitador do trabalho pedagógico por dois motivos: em primeiro lugar, a atuação dos

professores é valorizada e os resultados de seu trabalho são prontamente reconhecidos pela escola e pelos pais, mães/responsáveis. Ampliam-se, desse modo, as possibilidades de que sintam prazer com o que fazem. Em segundo lugar, os estudantes se sentirão incentivados a continuar sua trajetória de aprendizagem ao perceberem claramente seus avanços. Essas são questões fundamentais para o adolescente/ jovem autor de atos infracionais.

Para operacionalizar a progressão continuada e, também, para que ocorra a (re)enturmação do estudante sempre que evidenciados avanços em suas aprendizagens, a escola deverá utilizar os procedimentos estabelecidos no “Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2009), no “Manual da Secretaria Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2010)” e nas “Diretrizes de Avaliação Educacional da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014b)”.

Para aqueles adolescentes/jovens que ingressam nas UIS em regime de dependência ou que, em função de situações que ofereçam riscos a sua integridade, não possam frequentar o período normal de aula, deve-se considerar o disposto no art. 32, inciso VI da Resolução nº7/2010 – CEB-CNE, que reitera a necessidade de assegurar os tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente. Em nível distrital, a Portaria nº 71/2014 que homologa o Parecer nº 59/2014

CEB-CEDF determina que o início da contagem das faltas do estudante do sistema socioeducativo deve ocorrer a partir da data de sua matrícula, seja quando ingressar na UIS ou quando sair dela para outra unidade escolar.

Para os casos em que o estudante não possa frequentar o período normal de aula, em função de situações que ofereçam riscos à sua integridade ou de outrem, os Núcleos de Ensino deverão prever atividades pedagógicas adicionais nos seus Projetos Políticos Pedagógicos, como atividades compensatórias da ausência, utilizando como princípio o estabelecido no Decreto 1044, de 1969 e a Lei Nº 6.202, de 17 de abril de 1975 e conforme Art. 5º da Portaria Nº 71-SEDF, de 2014, que aprova o disposto no Parecer nº 59/2014 do CEDF, de 1º de abril de 2014.

### **3.2 Educação Integral e em tempo integral nas Unidades de Internação do DF**

Conforme o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF, o estudante deve ser tratado como “um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (2014, p. 24). Dessa forma, a educação integral na socioeducação pressupõe uma organização curricular que considere a multidimensionalidade desses sujeitos, visando o desenvolvimento de suas aprendizagens e, em consequência, sua ressocialização.

Quando em cumprimento de uma medida em meio aberto e na semiliberdade, os adolescentes dispõem da possibilidade de serem atendidos por políticas na própria escola ou em outros aparelhos públicos do Estado ou do terceiro setor. Já em cumprimento de internação, esses serviços precisam ser ofertados dentro da própria Unidade, haja vista que sua saída requer autorização judicial e acompanhamento de Agentes Técnicos.

As principais políticas são as de esporte, cultura e lazer; assistência social; profissionalização e saúde.

Enquanto o adolescente estiver inserido na medida socioeducativa e na medida protetora, não se pode obstar sua frequência a cursos profissionalizantes, à escola e sua participação em atividades recreativas, laborais e esportivas. Isso possibilitará sua inclusão social, de forma a dar condições de o socioeducando exercer responsabilmente suas atividades cotidianas (trabalho, estudos, prática de

esportes, frequência a cursos, entre outras) (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 44).

Não restam dúvidas quanto ao papel da cultura como mediadora simbólica das lacunas e vazios de significação / feridas psíquicas que os adolescentes, autores de atos infracionais, costumam trazer consigo. Relatos de escolas inovadoras nos falam da importância desses espaços para a reinvenção da escola (ABRAMOVAY, 2004).

Sob esse ângulo, assistimos ao esforço dos executores das medidas no sentido de que as Unidades de Internação propiciem vivência de diferentes atividades culturais e artísticas, de contemplação e qualificação artística, respeitando as aptidões dos adolescentes para o teatro, literatura, dança, música, desenho, pintura, entre outras.

Algumas parcerias têm sido firmadas entre as Secretarias de Estado e entidades da sociedade civil para o desenvolvimento e oferta de programas esportivos, culturais e de lazer aos socioeducandos, em consonância com o Projeto Político- Pedagógico dos Núcleos de Ensino.

Já no meio aberto e na semiliberdade, a oferta de programas de esporte, cultura e lazer buscam essa ação mediante o mapeamento da rede local, com o objetivo de estabelecer relação institucional entre a entidade executora da medida e outras instituições que possam contribuir no atendimento aos adolescentes e suas famílias.

As Unidades de Atendimento esforçam-se para fomentar nos adolescentes o espírito de colaboração por meio de atividades em grupo, incentivando a realização de atividades culturais na Unidade e no ambiente sociocomunitário no qual a Unidade está inserida. Proporcionam ainda a interação entre as Unidades para desenvolver atividades conjuntas, executam particular parceria com as Secretarias de Estado de Esporte e de Cultura e outros órgãos para garantir vagas aos socioeducandos e articulam parcerias com entidades da sociedade civil que proporcionem atividades de esporte, cultura e lazer para os socioeducandos.

Nesse sentido, os Núcleos de Ensino das UIS e as demais Unidades Escolares que atendem estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas, poderão integrar as atividades pedagógicas realizadas pela SECriança e/ou outros parceiros aos seus projetos políticos-pedagógicos.

---

A Educação em Tempo Integral somente, não garante a formação integral do estudante, porém a ampliação do tempo por meio de atividades que lhe possibilitem a diversidade de oportunidades pedagógicas contribui para garantir sua formação multidimensional.

Assim sendo, nas Escolas Vinculantes<sup>3</sup> em que

---

3 - Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal responsáveis pelos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas do DF por meio das Portarias Conjuntas SEDF/SECriança nº 08/2013 e nº 03/2014.

houver oferta de Educação Integral em Tempo Integral,

os gestores poderão, viabilizar a participação dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas nas atividades planejadas.

Nesse sentido, a educação em tempo integral apresentada deverá ocorrer de acordo com o disposto na Resolução N<sup>o</sup> CNE n<sup>o</sup>7/2010 que prevê em seu artigo 36 a organização escolar em jornada de 7 (sete) horas diárias, no mínimo, totalizando 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais.

Programas federais como Mais Educação, PROEMI, Mais Cultura, Esporte nas Escolas, entre outros, são exemplos de indutores da política de Educação Integral que objetivam fomentar a articulação de ações e projetos, visões e práticas curriculares, mediante a ampliação de experiências educadoras. Para tanto, a escola vinculante deverá fazer o cadastro em cada um destes programas garantindo o repasse de recursos e viabilizando a ampliação da jornada escolar nas Unidades de Internação. De acordo com estabelecido nesses programas, as atividades desenvolvidas em cada escola são organizadas em macrocampos:

Programas federais como Mais Educação, PROEMI, Mais Cultura, Esporte nas Escolas, entre outros, são exemplos de indutores da política de Educação Integral que objetivam fomentar a articulação de ações e projetos, visões e práticas curriculares, mediante a ampliação de experiências educadoras. Para tanto, a escola vinculante deverá fazer o cadastro em cada um destes programas garantindo o repasse de recursos e viabilizando a ampliação da jornada escolar nas Unidades de Internação. De acordo com estabelecido nesses



programas, as atividades desenvolvidas em cada escola são organizadas em macrocampos:

- **Acompanhamento Pedagógico e Alfabetização** - Instrumentalização metodológica para a ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em Educação Integral em todas as áreas.
- **Educação Ambiental e Sociedade Sustentável** – COM- VIDA (organização de coletivos, pró meio ambiente). Uso eficiente da Água e da Energia. Conservação do solo e compostagem em canteiros sustentáveis (horta) e ou Jardinagem Escolar. Economia Solidária e Criativa  
/ Educação Econômica.
- **Esporte e Lazer** – badminton, corrida de orientação, esporte na escola / atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), ginástica rítmica, tênis de mesa, xadrez tradicional, yoga, meditação.
- **Cultura, Artes e Educação Patrimonial** - banda, canto coral, capoeira, cineclube, danças, desenho, educação patrimonial, escultura/cerâmica, grafite, hip- hop, iniciação musical de instrumentos de cordas e flauta doce, mosaico, organização de clubes de leitura, percussão, pintura, práticas circenses, sala temática para o estudo de línguas estrangeiras, teatro.

- **Promoção da Saúde** - promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos à saúde.
- **Comunicação e Uso de Mídias** – ambientes de rede, fotografia, rádio escolar, jornal escolar, história em quadrinhos, tecnologias educacionais, vídeo.

As atividades dos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital devem ser trabalhadas preferencialmente de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos.

As atividades dos macrocampos combinam com as quatro áreas de conhecimento constantes no Currículo de Educação Básica (SEDF, 2014): Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desta forma, na ampliação do tempo escolar busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico.

O contraturno para os socioeducandos:

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assumam um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária (BRASIL, 2006, p. 52).

Em um contexto de carência de políticas públicas para a juventude e considerando ainda essa carência especialmente para os adolescentes que cometeram ato infracional, a oferta dessas políticas se tem mostrado um caminho seguro para o enfrentamento das lacunas criadas pela realidade social desses sujeitos.

#### **4. Profissionalização e Trabalho: Inserção no Mundo do Trabalho**

A Educação Profissional para o Sistema Socioeducativo deve basear-se no trabalho como um princípio educativo. Desta forma, se utilizarão conceitos e práticas propostas no Currículo em Movimento para a Educação de Jovens e Adultos (SEDF, 2014). Como resultado da integração e articulação entre as duas modalidades, temos a formação integrada como alternativa pedagógica para inclusão de jovens excluídos da escola e do trabalho, e que estão em situação de risco social. Essa perspectiva se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, por sua qualificação inicial para o trabalho e por sua participação cidadã que visa incluí-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes.

Assim, a articulação entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos pode ser concretizada, conforme o Decreto nº 5.840/2006, por meio de:

- **Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não

tenham concluído o Ensino Médio.

- **Cursos FIC integrados ao Ensino Médio:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio.
- **do Ensino Fundamental:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que não tenham o Ensino Fundamental.
- **Cursos FIC integrados aos anos finais do Ensino Fundamental:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que já concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e que não tenham concluído os anos finais do Ensino Fundamental.

As Unidades de Internação são Unidades Remotas de Ensino, onde serão oferecidos os cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, no contraturno das atividades escolares. A certificação, acompanhamento pedagógico, contratação dos profissionais para atuarem nos cursos serão de responsabilidade dos Centros de Educação Profissional da SEDF.

A certificação e o acompanhamento pedagógico desses cursos serão responsabilidade dos Centros de Educação Profissional da SEDF, conforme a Resolução Nº 01, de 2012 do CEDF. A contratação de profissionais para esse fim será realizada de acordo com as normas vigentes na SEDF estabelecidas na Portaria Nº 137, de 25 de junho de 2014.

Procurando atender paulatinamente à oferta integrada no sistema socioeducativo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC - pode suprir a lacuna dessa oferta pela SEDF, bem como as oficinas profissionalizantes já desenvolvidas pela SECriança em algumas Unidades de Internação Socioeducativa.

Para a compreensão das relações do trabalho na sociedade e a busca de alternativas viáveis de inserção do socioeducando no mesmo mundo do trabalho, os princípios da Economia Solidária devem integrar — de maneira transversal — os projetos pedagógicos dos Núcleos de Ensino das UIS. A Economia Solidária se tem constituído, ao longo dos últimos anos, em alternativa concreta de inserção de comunidades com baixos índices de desenvolvimento na produção e consumo sustentáveis. Tem como princípios basilares a autogestão e a organização comunitária. Desta forma, já no projeto educacional, podemos colocar em prática a Lei Distrital nº 4.899 (Distrito Federal, 2012), que institui a política distrital de fomento à economia popular e solidária e que tem por “finalidade a implementação de políticas que visem à promoção de atividades econômicas de autogestão, o incentivo a empreendimentos econômicos solidários, bem como a criação de novos grupos e sua integração a redes associativas e cooperativas de produção, comercialização e consumo de bens e serviços”.

## **5. Educação Especial**

## **6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA SOCIOEDUCAÇÃO**

A fim de sistematizar o saber escolar, a Pedagogia Histórico- Crítica, pressuposto teórico-metodológico do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), propõe uma didática que parte de cinco etapas: a) Prática Social Inicial (comum a professores e estudantes); b) Problematização (identificação, pelo socioeducando, de questões a serem resolvidas a partir de sua prática social/realidade); c) Instrumentalização (apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas elencados); d) Catarse (incorporação dos instrumentos culturais necessários à transformação social/realidade); e) Prática Social Final (retorno à prática social inicial com uma visão mais ampla, transformada da realidade).

## Figura 2 – Processo de construção de conhecimento



### Prática Social

Para que este processo se efetive de maneira exitosa com todos os estudantes, é necessário o rompimento com a enorme lacuna provocada pelas desigualdades sociais, transpondo da igualdade formal (onde todos são iguais perante a lei, fruto de uma relação contratual fundamentada nas revoluções burguesas) para a igualdade real (igualdade de acesso ao saber e ao conhecimento). Nessa concepção, o ser humano é compreendido como um ser social determinado e determinante da sociedade, onde, por meio da educação,

a classe trabalhadora se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, conquistando elementos e conhecimentos que também lhe são de direito (SAVIANI, 2008) e, conseqüentemente, se forme na perspectiva da integralidade e da autonomia.

Defender que a Escola cumpra sua função social de formação cidadã e emancipadora implica a compreensão do ser como dotado de direitos e deveres pelos quais ele é, ao mesmo tempo, reivindicante e guardião do bem cultural acumulado. Significa conceber que os estudantes que se encontram em uma Unidade de Internação Socioeducativa ou Cautelar são sujeitos de aprendizagem com possibilidades e limitações semelhantes às de outros alunos da rede pública de ensino do DF. Logo, devemos ter cautela com a reprodução sem reflexão do senso comum que naturaliza as fragilidades apresentadas ou trazidas pelos estudantes.

A concepção e prática pedagógica hegemônica têm centrado naquilo que o aluno não sabe, não pode, não tem e não é capaz. Uma pedagogia baseada na "lacuna ou carência" como pressuposto e na "completude" como fim (COSTA, 1999). Na contramão deste paradigma, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) propõe que se considerem os conhecimentos e vivências desses sujeitos com vistas à ampliação de suas zonas de desenvolvimento por intermédio das intervenções didático-metodológicas adequadas para cada situação.



Para isso, não podemos perder de vista que a construção de conhecimentos se dá quando os estudantes atribuem significado ao que é proposto pela Escola, o que passa por estabelecer relações entre o que se está aprendendo e os conhecimentos prévios. O professor é parte fundamental desse processo, propiciando ao aluno condições favoráveis à construção de seu conhecimento por meio da problematização, investigação e resolução de problemas, com sentido para ambos.

A aprendizagem precisa ultrapassar a simples memorização de conteúdos e a resolução de problemas sem significação para os sujeitos envolvidos, em especial o estudante. Investigar, estudar e criar seus próprios problemas é fundamental para a compreensão — por parte do estudante — do sentido das aprendizagens. Para tanto, a conquista das aprendizagens necessita considerar a integralidade e respeitar os tempos distintos que caracterizam cada sujeito do processo educativo.

Para tanto, o professor precisa romper com a pedagogia magistrocêntrica centrada nele mesmo, dificultando as relações entre professor e aluno tão necessárias, sobretudo, para o contexto de uma Unidade de Internação.

(Re)pensar, portanto, a organização do trabalho pedagógico no sentido de reaproximar esses estudantes

da Escola, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e social, começa por considerá-los sujeitos de sua própria experiência, capazes de conhecer, saber, compreender, pensar e, acima de tudo, aprender (o que precisam aprender), sem desconsiderar o que já sabem.

Ao fazer a mediação do aluno com o conhecimento, o docente cria espaços de interlocução, tornando possível a aprendizagem em outra perspectiva: de troca mútua de experiências. Cada um com sua história, conhecimentos e saberes diversificados, promovendo a autonomia de professores e alunos reconhecidos como sujeitos de suas aprendizagens, conferindo-lhes o lugar de "autoridade" de suas próprias experiências, em uma relação dialógica e dialética.

Segundo Agamben (2005), sem experiência não é possível ter autoridade sobre aquilo que se diz. Considerando que a experiência é diferente de experimentar, visto que o experimento é de "fora" do sujeito, quando não se pode experienciar, perdemos a autoridade da fala e fragilizamos a significação do que nos é possibilitado conhecer e saber.

A experiência, ao contrário, não ocorre fora do sujeito. Apesar dos elementos exteriores a este, o "lugar" da experiência é o próprio sujeito. Portanto, é sempre única, singular, própria, particular e se dá por meio da reflexão, que proporciona um movimento de ir e vir ao que se faz ou foi realizado.

Nessa lógica ocorre a transformação, pois o sujeito da experiência está exposto ao novo, aberto àquilo que ainda não sabe e não conhece.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação (LARROSA, 2011, p.7).

Precisamos construir uma pedagogia que considere adolescentes / jovens / estudantes / adultos / professores como sujeitos da experiência. Ao propor a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como concepções do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), a SEEDF o faz numa tentativa de ressignificar a forma como historicamente o conhecimento tem sido trabalhado na escola, reconhecendo que os sujeitos históricos se desenvolvem nas interações sociais, cabendo, portanto, à instituição escolar organizar-se pedagogicamente para que a educação pública cumpra sua função social de educar integralmente.

Nessa perspectiva, as metodologias de ensino-aprendizagem devem ser estruturadas a partir da

reorganização dos espaços e tempos escolares, bem como das atividades da unidade escolar e da sala de aula. Essa reorganização favorece também a construção do processo avaliativo formativo<sup>4</sup> com o uso de diferentes intervenções e procedimentos/instrumentos, contribuindo para o acompanhamento do desempenho dos estudantes e professores de forma ética e comprometida com as aprendizagens.

Por isso, é necessária uma organização diversificada dos espaços e tempos escolares para a escolarização na socioeducação, de modo a oferecer novas possibilidades formativas do ponto de vista humano, acadêmico e profissional. Isso implica pensar/planejar/organizar as atividades pedagógicas, incluindo os projetos interdisciplinares, transdisciplinares e transversais, em momentos específicos. Implica, ainda, planejar a forma como os eixos transversais do Currículo em Movimento: educação para a diversidade; educação para a sustentabilidade e educação em e para os direitos humanos serão trabalhados no contexto da escolarização, na socioeducação.

---

4- Ver Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem institucional em larga escala (SEEDF, 2014a).

## **7. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

A organização do trabalho pedagógico implica considerar as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano que resguardam a heterogeneidade de tempos e modos de aprender dos indivíduos, reconhecendo que o conhecimento é construído a partir da interlocução sociocultural e intrapessoal (VYGOTSKY, 2001). Nessa direção, é imprescindível que o professor organize o trabalho pedagógico em função das possibilidades e necessidades dos estudantes, garantindo, assim, um ganho significativo em sua formação integral.

A organização dos espaços e tempos do fazer pedagógico é desafiadora e, muitas vezes, reveladora da forma como os professores concebem e realizam o trabalho docente. A aula é espaço e tempo em que professores e estudantes se encontram e interagem de forma mais efetiva, construindo uma relação pedagógica mediada pelo conhecimento por meio de diferentes perspectivas teórico-metodológicas (SILVA, 2011), sendo a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural as perspectivas assumidas por esta Secretaria.

Pode-se entender a aula como uma estrutura física e pedagógica dinâmica que apresenta quatro dimensões, claramente definidas e inter-relacionadas. Ampliar a compreensão da abrangência do espaço e tempo da aula implica considerar essas dimensões para além do físico e do arquitetônico, elementos essenciais para o planejamento das ações didáticas:

- Dimensão física: O que existe e como se organiza?
- Dimensão funcional: Como se utiliza e para quê?
- Dimensão relacional: Quem e em que circunstâncias?
- Dimensão temporal: Quando e como é utilizada?

A sala de aula deve possibilitar a interação dos sujeitos por meio de uma organização variada desse espaço, seja no coletivo, em pequenos grupos de três, quatro em duplas. Cabe ressaltar que repensar a geografia da sala de aula vem no sentido de articular sua disposição à concepção pedagógica, ou seja, uma vez que a aprendizagem se dá na interlocução com o outro, ressignificar esse espaço permeia também a organização dos estudantes em grupos, de forma a atender as ações didático- pedagógicas nesse interior e, assim, favorecer que se aprenda com os diferentes saberes e de diferentes formas.

A proposição de situações didáticas em que os interesses e saberes dos estudantes venham à tona por meio da problematização dos saberes já construídos é fundamental para evidenciar sua prática social (evidências do que sabem sobre o assunto, o que pensam a respeito, quais suas descobertas, quais caminhos percorreram para encontrar as respostas) e propor atividades que os instrumentalizem, possibilitando a reflexão crítica e criativa e, conseqüentemente, sua participação. O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes pelos professores nesse processo constitui elemento fundamental para o (re)planejamento das aulas e precisa

pautar-se nos sentidos atribuídos pelos estudantes sobre aquilo que estudam, ou seja, a articulação entre o conhecimento de mundo, os conteúdos e a prática social a partir das novas aprendizagens.

A flexibilidade do tempo e o melhor aproveitamento do espaço da escola têm como objetivo promover as aprendizagens que ocorrem em um processo progressivo permeado por interações entre os pares.

O atendimento a esses pressupostos requer a adoção de diferentes estratégias didático-metodológicas de intervenção para o avanço das aprendizagens. Sobre elas nos deteremos no próximo tópico. No entanto, ressaltamos que as estratégias poderão ser ampliadas ou adaptadas às especificidades dos estudantes e dos projetos político-pedagógicos das unidades. Os momentos de coordenação pedagógica local e de formação continuada em espaços-tempos diversos, como cursos, seminários, oficinas, entre outros, são propícios para o planejamento do trabalho pedagógico.

## **7.1 Estratégias de Reagrupamentos Interclasse e Intraclasse**

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, art. 27, § 2º prevê a mobilidade e a flexibilidade dos tempos e dos espaços escolares e a diversidade no agrupamento de estudantes. O reagrupamento consiste em um conjunto de estratégias pedagógicas que permitem agrupar os estudantes de acordo com suas dificuldades e potencialidades de aprendizagem a fim de promover o avanço contínuo das aprendizagens. Deve ser uma atividade intencional e planejada pelo grupo de professores que o desenvolverá, registrará, acompanhará e avaliará sistematicamente.

Os reagrupamentos serão desenvolvidos pelos professores no próprio turno de regência, e o planejamento dessas ações deve ocorrer coletivamente, durante a coordenação pedagógica e a partir de objetivos definidos pelos professores, que estabelecerão critérios intencionais de reagrupamento. No caso das Unidades de Internação, os reagrupamentos serão sempre executados em parceria com as equipes de segurança da Unidade.

Os reagrupamentos podem ser: interclasse, intraclasse, intraclasse com equipes fixas, intraclasse com equipes flexíveis.

### **a) Reagrupamento Interclasse**

Caracteriza-se como atividade diversidade com



reagrupamento dos alunos de outras turmas para vivenciarem atividades pedagógicas comuns. A organização dos reagrupamentos deve ocorrer a partir dos resultados das avaliações diagnósticas do desempenho das turmas / estudantes, realizadas ao longo dos períodos letivos.

Durante os reagrupamentos interclasse, é importante que cada professor (incluindo os que se encontram fora de regência) se disponha a atuar de acordo com sua área de formação ou interesse com tarefas, propostas de intervenção para atendimento às dificuldades específicas de aprendizagem, compartilhamento de recursos e experiências, desenvolvimento de atividades diversificadas do contexto diário de sala de aula.

A periodicidade de realização do reagrupamento interclasse será definida de acordo com os objetivos de aprendizagem indicados pela equipe escolar, ou seja, o número de vezes por semana e o tempo de duração da atividade devem ser planejados com vistas aos objetivos. No entanto, a importância dessa atividade para o progresso das aprendizagens dos estudantes da socioeducação reforça a necessidade de que seja realizada o mais frequentemente possível.

O reagrupamento interclasse deverá ser registrado no Diário de Classe, tanto do docente que encaminha os estudantes, quanto do docente que recebe o estudante, especificando os critérios utilizados para a formação dos grupos, as atividades desenvolvidas e o período de realização.

Vale ressaltar que não haverá com isso formação de novas turmas. Os estudantes continuam registrados nos Diários de Classe em suas turmas de referência ou origem (matrícula), tendo em vista o caráter temporário e dinâmico do reagrupamento interclasse.

### **b) Reagrupamento Intraclasse**

O reagrupamento intraclasse consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, de acordo com suas dificuldades de aprendizagem ou suas potencialidades para a realização de atividades diversificadas. As intervenções pedagógicas serão definidas e planejadas pelo docente, de acordo com o resultado da avaliação diagnóstica, a partir da qual serão estabelecidos os objetivos e as estratégias didáticas a serem desenvolvidas. O reagrupamento intraclasse pode ocorrer de duas maneiras: com equipes fixas e flexíveis.

O reagrupamento intraclasse com equipes fixas consiste em distribuir os estudantes da mesma turma em grupos de cinco a sete alunos, durante um período de tempo definido pelo professor (dias, semana, mês, bimestre). Cada professor pode planejar, junto com os estudantes, as funções que desempenharão no grupo (secretário, coordenador, redator, relator), alternando-as para que todos exerçam papéis diferentes durante o ano letivo. Esta prática corrobora o trabalho colaborativo na sala de aula.

O reagrupamento intraclasse com equipes flexíveis implica a constituição de grupos de dois ou mais componentes com o objetivo de desenvolver uma

determinada atividade. Os dados da avaliação diagnóstica podem indicar a composição desses grupos, sendo organizados com estudantes que apresentam a mesma dificuldade de aprendizagem ou com estudantes que evidenciam diferentes níveis de aprendizagem, para que possam ajudar-se mutuamente e, ao mesmo tempo, auxiliar o professor na orientação daqueles que ainda não se apropriaram de determinado conteúdo.

No intuito de ilustrar essas possibilidades, apresentamos um exemplo de reagrupamento intraclasse feito em uma unidade escolar da rede pública de ensino do DF.

No primeiro momento, todos os professores realizaram uma avaliação diagnóstica dos estudantes para conhecerem os níveis de aprendizagem deles. Para o registro, criaram uma ficha de avaliação diagnóstica da aprendizagem com a identificação de níveis, sendo: Nível 1 - não sabiam ainda; Nível 2 - sabiam pouco; Nível 3: sabiam bem. Todos os professores fizeram esse diagnóstico aplicando um teste, exercício, etc. que auxiliasse na identificação das dificuldades apresentadas pelo estudante.

No segundo momento, após todos os estudantes terem sido diagnosticados, cada professor fez o reagrupamento intraclasse (com equipes fixas ou flexíveis), com o auxílio de estudantes monitores que já estavam no nível de aprendizagem

3. O reagrupamento aconteceu sistematicamente durante todo o primeiro bimestre quando foram realizadas atividades específicas para cada grupo, de modo que os estudantes avançassem nas aprendizagens.

Paralelamente, os estudantes participavam do reagrupamento interclasse, que acontecia concomitante ao reagrupamento intraclasse.

## 7.2 Projeto Interventivo

O Projeto Interventivo é destinado a grupos de estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, sendo sua oferta permanente e o atendimento aos estudantes, provisório e dinâmico. Ou seja, os alunos ingressam e saem dele em diferentes momentos sempre que houver necessidade. O principal objetivo do Projeto Interventivo é, portanto, trabalhar as dificuldades de aprendizagem assim que elas surjam por meio de estratégias diversificadas. É uma proposta de intervenção complementar e, embora seja destinado ao atendimento de um grupo específico de estudantes, deve prever também o atendimento individualizado a partir das dificuldades de aprendizagem por eles evidenciadas e da organização da instituição.

Os objetivos do Projeto Interventivo são específicos e as estratégias didático-metodológicas que o constituem devem ser registradas no Diário de Classe, assim como as avaliações realizadas para que se possa analisar, por meio de observações do processo e dos resultados alcançados, sua validade ou necessidade de alteração. Esse registro deve observar as orientações da SEEDF para uso do Diário de Classe e ser complementado com outros instrumentos escolhidos pela escola e ou pelo professor. Convém observar que o registro do Projeto Interventivo deve traduzir, de forma clara e objetiva, o dinamismo de sua aplicação.

O conjunto de profissionais atuantes na escola é responsável pela construção, desenvolvimento e avaliação dos Projetos Interventivos. Constituem, portanto, resultado da ação coletiva dos membros da unidade escolar. Esse processo deve ser acompanhado e orientado pelos coordenadores pedagógicos locais e intermediários.

### **7.3 Contrato Didático**

O contrato didático realizado entre professores e alunos é uma prática que contribui para a corresponsabilidade desses sujeitos, que passam a atuar como partícipes das atividades educativas que ocorrem no âmbito da escola. Essa prática se reveste de maior significado no contexto da socioeducação, pelo fato de os estudantes, embora tenham vivenciado situações escolares nem sempre exitosas, ainda acreditarem na Escola como possibilidade, conforme evidenciam os dados da pesquisa realizada pela CODEPLAN em 2013, explorados neste documento.

O contrato didático pode ser construído por meio de oficinas de planejamento e avaliação coletiva do trabalho. É uma ação pedagógica que se desenvolve na aula com a efetiva

participação dos alunos com o intuito de corresponsabilizá-los pelo trabalho pedagógico, de sua concepção ao desenvolvimento e avaliação. Visa à ratificação ou retificação da proposta de trabalho sugerida inicialmente pelo docente. Algumas etapas podem auxiliar o professor na construção de um contrato didático com os estudantes:

Apresentar o plano de ensino para discussão e contribuições dos estudantes.

- a. (Re)definir temas/assuntos de interesse dos alunos, de acordo com os conteúdos propostos no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e os objetivos de aprendizagem.
- b. (Re)construir ou adequar o material pedagógico, tendo em vista as necessidades e interesses da turma.
- c. Propor e incorporar sugestões de estratégias metodológicas que incentivem o estudante a atuar ativamente no desenvolvimento das atividades, como seminários, pesquisas coletivas, dinâmicas de trabalho grupal, entre outros.
- d. Discutir e definir procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem que melhor se adaptem ao perfil dos estudantes e oportunizem a eles acompanhar seu desempenho escolar.

- e. Definir com os estudantes procedimentos e instrumentos formais de avaliação, bem como a frequência com que serão realizadas essas atividades pedagógicas.
- f. Construir e aplicar procedimentos/instrumentos que possibilitem a autoavaliação pelos estudantes.

## **7.4 Atividades Diversificadas**

A organização didática da aula na socioeducação deve pautar-se pela ruptura com processos conservadores de ensinar, aprender e avaliar. Isto porque o perfil dos adolescentes/jovens que cumprem medidas socioeducativas requer o planejamento de aulas numa perspectiva criativa pautada pela relação pedagógica que favoreça a atitude colaborativa dos estudantes, na construção do conhecimento.

Para isso, as estratégias metodológicas propostas devem promover a articulação teórico-prática com a indicação de atividades diversas, como análise de situações-problema com posicionamento crítico e criativo dos estudantes; aulas práticas em laboratório, seguidas da avaliação da compreensão que os discentes tiveram dos princípios, aplicações e limitações das técnicas e interpretação dos resultados obtidos; pesquisas utilizando materiais diversos, como revistas, livros, periódicos, jornais, entre outros. Essas opções metodológicas buscam a problematização e a vinculação do conhecimento com a realidade, ou seja, uma formação contextualizada e mais integrada possível às



diferentes áreas do conhecimento.

A seguir, indicamos algumas técnicas de ensino sem a intenção de prescrever processos, mas de ampliar as possibilidades de atividades que promovam a participação e o envolvimento dos estudantes na aula.

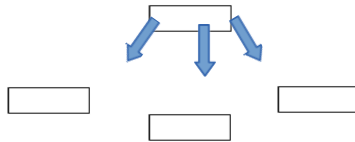
- **Aula expositiva dialogada:** consiste na exposição do conteúdo / temática, tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos. Requer a participação dos estudantes de forma ativa, sendo que o professor faz questionamentos suscitando a discussão e o interesse sobre o objeto de estudo, confrontando-o com a realidade. Para isso, pode recorrer a questões, problemas, filmes, textos provocativos, entre outros para provocar os estudantes no início da aula (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Tempestade cerebral:** é uma técnica que incentiva a imaginação e exposição espontânea do aluno sobre um conteúdo ou tema por meio da elaboração de novas ideias, palavras-chave, conceitos. Tudo o que for indicado pelo aluno será registrado no quadro, papel pardo ou computador; se necessário, o professor solicita uma explicação do estudante sobre suas indicações (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Mapa conceitual:** é a construção de uma representação gráfica da organização conceitual dos sujeitos, sendo de grande valor para o ensino, a aprendizagem, a investigação e a

avaliação. As organizações gráficas podem ser: hierárquicas, lineares e em rede (VEIGA, 1998).

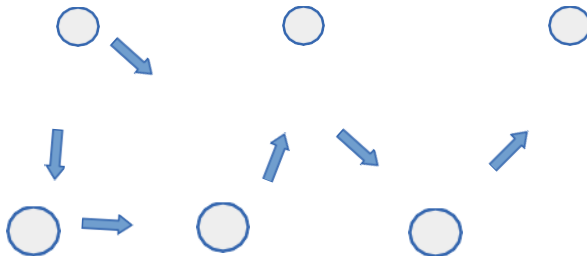
A organização linear é simples e reduzida; cada elemento está ligado a um antecedente e a um conseqüente.



A organização hierárquica indica a subordinação de conceitos, ligando-os a um ou mais elementos. As relações entre os elementos são estritamente hierárquicas.



Na organização em rede, não há um limite natural em sua estruturação. De qualquer conceito podem sair conexões sem alterar sua compreensão lógica. Seu formato pode descrever sua complexidade.



Segundo Veiga (1998, p.58), os mapas conceituais constituem ferramenta para a organização e representação do conhecimento, não como simples ilustração, mas “[...] como geradores e facilitadores do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da avaliação. A concepção de um mapa conceitual específico requer descrição e interpretação. Por isso, deve ser fundamentado em um texto”.

- **Estudo dirigido:** é uma técnica de estudo que ocorre sob a orientação do professor em atendimento aos objetivos de aprendizagem definidos no planejamento. Deve ser organizado de acordo com objetivos específicos de aprendizagem. O desenvolvimento do estudo dirigido envolve leitura individual orientada por roteiro preparado pelo docente e resolução de questões e problemas com suporte do material estudado. As construções do estudante serão acompanhadas e avaliadas sem a preocupação em atribuir notas ou classificar os alunos (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Lista de discussão por meios informatizados:** possibilita a um grupo de estudantes o debate sobre determinado tema estudado previamente ou com necessidade

de aprofundamento não presencial em atendimento aos objetivos de aprendizagem. Essas ferramentas vão da forma mais simples (e-mail de grupos), sem apoio de tutoria, até os mais interativos por redes de computadores ou plataformas, como, por exemplo, a plataforma Moodle (ANASTASIOU & ALVES, 2005).

- **Phillips 66:** é uma técnica viável em turmas maiores e consiste em organizar os estudantes em grupos com seis pessoas, para discutir um determinado tema durante seis minutos. É adequada quando for necessária a definição rápida de sugestões para planejamento de atividades, para levantamento de temas de interesse e dificuldades de aprendizagem, bem como a busca de alternativas para resolução de problemas. Gera maior participação dos componentes do grupo (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Grupo de verbalização e de observação (GV/GO):** é uma técnica em que se divide a turma em dois grupos: um grupo de verbalização (GV) forma círculo interno e outro de observação (GO) forma círculo externo. Na primeira fase, o grupo GV discute o tema e o grupo GO observa e faz anotações sobre a discussão, questões e argumentos levantados. Na segunda fase, os estudantes invertem os papéis. É uma técnica informal e possibilita a discussão sobre temas sob a coordenação do

professor. Requer leituras, estudos preliminares, enfim, a apropriação do conteúdo ou tema pelos estudantes. É ideal para turmas menores. Todos os estudantes fazem anotações para elaboração de textos sobre o conteúdo ou tema em estudo (ANASTASIOU & ALVES, 2005).

- **Seminário:** é uma técnica em que um grupo, depois de aprofundar o estudo de um tema, o coloca em debate com os outros grupos para problematização, análise e síntese. Após a apresentação das ideias do grupo, todos passam ao debate, levantando novas questões geradoras de investigação (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Estudo de caso:** refere-se à análise minuciosa de uma situação real em que os estudantes fazem uma investigação sob a orientação do professor e, posteriormente, a apresentam para a turma. O caso é exposto pelo professor, podendo ser um para cada grupo ou o mesmo para os diversos grupos. É analisado pelo grupo que relaciona os aspectos que podem ajudar na resolução. O professor retoma os pontos discutidos nos grupos e as soluções propostas. Após o debate com todos os grupos, são relacionadas as conclusões que contribuem para a compreensão do caso em estudo (ANASTASIOU & ALVES, 2005).

- **Júri simulado:** pode levar a turma à análise e avaliação de uma situação problematizadora, de um fato ocorrido na sociedade, exercitando a capacidade de crítica e a elaboração de argumentos de defesa e de acusação. Seu desenvolvimento envolve: apresentação de um problema concreto à turma para estudo; definição de papéis (um juiz que organiza a sessão e apresenta questionamentos ao conselho de sentença, um escrivão que redige o relatório dos trabalhos). Os demais componentes da turma serão divididos em quatro grupos: promotoria e defesa com grupos de um a quatro alunos cada; conselho de sentença com sete alunos que, a partir dos argumentos, apresentará a decisão final e o plenário com os demais alunos que serão observadores do desempenho da promotoria e da defesa. Devem fazer uma apreciação final sobre a atuação de ambos. É definido um período para que a promotoria e a defesa se preparem sob a orientação do professor. Durante o júri, promotoria e defesa terão 15 minutos para apresentar seus argumentos sobre o problema (ANASTASIOU & ALVES, 2005).

- **Estudo do meio:** propicia o contato com a realidade social para a construção do conhecimento, por meio da vivência e compartilhamento de experiência com outros sujeitos. Possibilita abordagem interdisciplinar do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando à análise de determinada problemática ou temática (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Oficina:** possibilita a aprendizagem sobre o objeto de estudo de forma aprofundada, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos adquiridos. Pode ser realizada em pequenos grupos não ultrapassando 20 alunos, com interesses comuns sob a orientação do professor que também providencia o material didático e organiza o espaço com antecedência. Pode envolver diferentes atividades: estudos individuais, pesquisa bibliográfica, palestras, discussões, resolução de problemas, redação de trabalhos, entre outros (ANASTASIOU & ALVES, 2005).

Em que pese a importância dos métodos, dos procedimentos, das técnicas e dos instrumentos para a mediação do processo de ensino-aprendizagem, é necessário reconhecer com Meireu (2002) que o ato pedagógico genuíno é a inventividade do profissional da educação sempre que a realidade se apresente como resistência a seu planejamento.

Estudando o sofrimento no trabalho, Dejours (1994) construiu um referencial teórico: a psicodinâmica do trabalho e um método de profilaxia e terapêutica do sofrimento no trabalho: a clínica do trabalho. Para o autor, o trabalho ocupa lugar de centralidade nas subjetividades e todo trabalho, do mais simples ao mais complexo, possui prescrições. Contudo, não há prescrição que dê conta do real. Logo, todo trabalho produz sofrimento. Ante o sofrimento, pode o trabalhador render-se à impotência da prescrição e adoecer ou ser criativo. Defende ainda que os profissionais tenham um espaço de fala-escuta no qual possam, com seus pares, retirar da invisibilidade essa criatividade e ser reconhecidos.

Numa Unidade de Internação, encontramos adolescentes ocupando o lugar de alunos por uma imposição do sistema socioeducativo, pois, em sua maioria, paradoxalmente, não guardam boas referências do espaço escolar e continuam acreditando ser a Escola incapaz de transformar suas vidas. Assim, é comum uma postura refratária ao espaço da escolarização por parte deles e por todos os motivos que aqui já descrevemos. Nesse sentido, o mínimo que o profissional da educação tem a fazer é "armar-se" com o planejamento permeado pela avaliação formativa no qual os objetivos, os métodos, os procedimentos, as técnicas, os instrumentos possam encontrar-se bem especificados. Agindo dessa forma, terá mais elementos e recursos para mobilizar sua inventividade ou criatividade ante a resistência de um real tão adverso.



## **7.5 Avaliação para as Aprendizagens na Socioeducação**

As concepções e práticas avaliativas aplicadas no sistema socioeducativo se baseiam nas orientações sistematizadas nas Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional, em Larga Escola, para a Rede Pública de Ensino, do Distrito Federal, Triênio 2014-2016, aprovadas pela Portaria nº 128/SEDF, de 04 de junho de 2014, com fulcro no Parecer nº 93/2014-CEDF. Ressalte-se que estas diretrizes aplicam-se a toda rede pública de ensino do DF, inclusive para a escolarização dos socioeducandos.

As Diretrizes de Avaliação apresentam a função formativa da avaliação como a que melhor atende aos propósitos de educação integral dos estudantes. Avaliar formativamente pressupõe um processo permanente de diagnóstico e adoção de estratégias interventivas, visando garantir as aprendizagens de todos.

Desta forma, a avaliação dos estudantes da socioeducação deve ser contínua e processual, privilegiando a formação humana e buscando facilitar as aprendizagens. Deve levar em conta, de modo especial, os elementos qualitativos dos resultados, bem como a observância do processo de aprendizagem neles traduzidos.

Esse cuidado impede que sejam considerados somente os valores atribuídos pelo professor a provas ou a outro instrumento com caráter exclusivamente

classificatório e finalista. A perspectiva de avaliação formativa é mostrar-se, portanto, mais apropriada para a socioeducação, pois oportuniza o conhecimento e a compreensão do desempenho dos estudantes por parte do professor e da equipe pedagógica.

Para tanto, torna-se indispensável uma parceria dos sujeitos envolvidos na política pública de escolarização na socioeducação, no sentido de refletir sobre o uso que se tem feito da avaliação com foco na classificação e consequente exclusão daqueles que não se enquadram em padrões definidos a priori pela Escola e pela sociedade, de um modo geral.

Na socioeducação, professores e estudantes devem participar do processo de avaliação por meio de vários procedimentos e instrumentos que possibilitem maiores oportunidades aos estudantes de evidenciar suas aprendizagens e ter reconhecidas e valorizadas suas experiências.

A autoavaliação pelos estudantes, acompanhada de registros reflexivos ou diários de bordo que podem compor portfólios, constitui um desses procedimentos. Esta forma de avaliar se destaca de modo especial pela possibilidade que representa de auxiliar os professores na análise do desempenho acadêmico dos estudantes, a partir das percepções dos próprios estudantes acerca de seu processo de aprendizagem.

Outra prática que deve ser assumida pelos docentes é discutir e estabelecer com os estudantes os critérios que serão utilizados para avaliá-los e dar a eles

o retorno ou feedback em face das produções que eles realizam. O conhecimento, por parte dos estudantes, dos critérios utilizados para avaliá-los, bem como de suas conquistas e dificuldades de aprendizagem constitui um ato pedagógico altamente produtivo para os docentes e discentes, servindo para o fortalecimento de processos formativos de avaliação e, de modo especial, os de autoavaliação.

Os critérios e procedimentos avaliativos devem considerar os objetivos formativos dos alunos e professores, valorizando as capacidades cognitivas, as peculiaridades culturais e socioeconômicas, contribuindo, assim, para a formação integral do estudante, na perspectiva da educação com qualidade social.

A esse respeito, reitera-se que a avaliação informal (emissão de juízos de valores) sobre os jovens/adolescentes não deve transformar-se em elemento de exclusão e de exposição dos indivíduos. Os mesmos elementos da avaliação informal podem estar a favor dos alunos, dos docentes e da escola se utilizados de maneira formativa e encorajadora. No caso dos jovens/adolescentes da socioeducação, a avaliação informal positiva constitui elemento imprescindível, uma vez que apresenta condições de elevar sua autoestima e, como consequência, potencializar sua confiança na capacidade que possuem para aprender e progredir.

Para o alcance de tal propósito, a avaliação para as aprendizagens dos estudantes em medida de Internação não deve limitar-se aos pontos em que apresentou insucesso, mas considerar suas

possibilidades e avanços das aprendizagens. Do mesmo modo, o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula deve ser alvo de análises sistemáticas, buscando potencializar acertos e corrigir possíveis distorções.

A organização do trabalho pedagógico deve ser mobilizada no sentido de promover não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também a dos professores e de toda a escola. Sendo assim, as escolas das Unidades de Internação ou que tenham estudantes em cumprimento de medida socioeducativa deverão seguir as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014b), respeitando-se as especificidades do atendimento da realidade.

A diversificação e diferenciação de estratégias didático- metodológicas em atendimento às dificuldades e interesses desses adolescentes constituem um caminho promissor para tornar significativo o ensino e potencializar as possibilidades de construção de aprendizagens que conduzam ao exercício da cidadania. Os princípios da avaliação formativa deverão ser, portanto, a base do processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido pelas escolas que atendem a socioeducandos.

Ao final da internação, a escola encaminhará a documentação do estudante - incluindo todos os registros e relatórios - à unidade escolar de destino do socioeducando, a fim de que se tenha garantido o reconhecimento de seu percurso escolar durante a Internação.

Alerta-se para que o documento de encaminhamento do estudante advirta para o cuidado com o sigilo quanto à autoria do ato infracional (art. 143 – ECA), não podendo a escola de destino registrar em nenhum documento escolar do estudante sua condição de cumprimento de medida socioeducativa ou de autoria de ato infracional, o que poderá acarretar multa (art. 247 - ECA). Solicita-se ainda que se reforce o inteiro teor da Portaria nº 71/2014 (já apresentada neste documento) e a obrigatoriedade do cumprimento da Portaria Conjunta SEEDF e SECriança nº 9/2013 (também já apresentada neste documento).

O processo avaliativo formativo praticado na socioeducação não se limita aos processos cognitivos; amplia-se ao levantar e fornecer informações sobre a trajetória pessoal e acadêmica dos estudantes e da comunidade escolar, subsidiando a organização do trabalho pedagógico de sala de aula e de toda a escola, seja da própria escola na Unidade de Internação ou da escola para onde será encaminhado o estudante da socioeducação. Apresentamos sugestões de estratégias que favorecem o conhecimento dos estudantes: estudos diagnósticos e estudos de casos.

### **a) Avaliação diagnóstica na socioeducação**

A realização de avaliação diagnóstica dos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa objetiva conhecer a especificidade de cada adolescente/jovem que se encontra na condição de estudante, bem como da comunidade escolar. Para

tanto, se faz necessário que os múltiplos atores-autores da escola: professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, equipe gestora, equipe de apoio à aprendizagem (EEAA) e orientação educacional levantem dados e desenvolvam estudos e discussões sobre a história desses sujeitos. Nesse processo, destacamos os cuidados éticos com as informações levantadas por meio de documentos, entrevistas orais, atendimentos com especialistas.

Para o levantamento dessas informações, a escola deve trabalhar muito próximo aos demais setores da SECriança (seja em uma Unidade de Internação ou com as UAMA ou USL), de forma a receber e oferecer dados sobre o estudante, com o sigilo necessário, centrando nos fatores relacionados a sua vida escolar. Para tanto, pode recorrer a procedimentos ou instrumentos de pesquisa, como entrevistas, roda de conversa, grupos focais, questionários, testes diagnósticos, entre outros.

A partir dos dados/informações obtidos com a aplicação desses procedimentos ou instrumentos, será realizada análise com vistas a conhecer o estudante e planejar as intervenções necessárias. Ou seja, o conhecimento da história e da realidade local subsidiará as equipes pedagógicas e os professores em seus planejamentos: projetos pedagógicos, planos de unidade e de aula.

A avaliação diagnóstica deve subsidiar uma análise territorial e social, levando em conta as perspectivas dos estudantes, dos professores, da família e dos

demais setores da SECriança. Para isso, é necessário dar voz a todos esses segmentos com vistas à contextualização do planejamento pedagógico e ao conhecimento dos sujeitos da aprendizagem, objetivando a construção de um contrato didático. De acordo com Bortoni (2003), o contrato didático trata das relações das aprendizagens, sendo, portanto, uma relação não entre professor e aluno, mas entre estes e o conhecimento, ou seja, uma relação pedagógica.

A escola deverá ter uma rotina de recepção de cada estudante e de seus familiares, em articulação com as equipes técnicas da SECriança, para avaliação de sua situação educacional e social. Nesse momento, deverão ser levantadas informações sobre o nível de conhecimento em que se encontra o estudante, suas aspirações, sonhos e perspectivas, bem como sobre sua realidade social, econômica e cultural. Alerta-se ainda para o estudo da trajetória escolar dos estudantes que é feito no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI).

Para atingir esse fim, a escola deverá agrupar os estudantes de acordo com o nível de escolarização, a partir da análise da documentação entregue pela família, da entrevista feita com o estudante ou de estudos diagnósticos elaborados especificamente para esse fim.

Na ausência de documentação que comprove a escolarização anterior, deverá ser realizado, de acordo com a legislação vigente, o exame de classificação, que

será complementado com a avaliação diagnóstica já mencionada neste documento.

Os diagnósticos oferecem informações sobre o desempenho dos estudantes, principalmente, em leitura e escrita. Com base nas avaliações realizadas, o estudante será agrupado/ enturmado no Ciclo ou Bloco/ano escolar mais condizente com sua realidade.

No quadro a seguir, são apresentadas orientações para a realização da avaliação diagnóstica, podendo ser acrescidos outros aspectos considerados relevantes pela equipe da Unidade. É preciso atentar para o fato de que muitos desses dados já poderão ter sido levantados pelo NAI e constam do Plano de Atendimento Individual (PIA) do adolescente.

## **Quadro 2 – Orientações sobre aspectos a serem observados na avaliação diagnóstica dos alunos**

<b>Identificação</b>	<b>Saúde e medicação</b>	<b>Conhecimentos acadêmicos</b>	<b>Subjetividade</b>
- Nome, filiação, endereço, idade, sexo, nível de escolaridade, breve histórico de seu percurso escolar, históricos de reprovação, evasão ou transferência à revelia de seus interesses e ou de seus familiares,	-Recomendação médica, doenças existentes, drogas, utilização de medicamentos. - Consulta ao PIA do estudante	- Leitura, escrita, produção oral, raciocínio lógico-matemático, letramentos diversos (usos dos conhecimentos em situações práticas da vida).	- Medos, anseios, fobias, desejos, vínculos afetivos.



<p>disciplinas em que tem maior facilidade e maior dificuldade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento comprobatório de escolaridade e ou local onde estudou antes de vir para a unidade.</li> <li>- Configuração do grupo familiar, incluindo dados, como: tem prole, companheiro (a) ou etc.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesses diversos: profissional, atividades artísticas, musicais ou esportivas.</li> <li>-Dificuldades de aprendizagem evidenciadas.</li> </ul>	
---	--	--	--

**Quadro 2 – Orientações sobre aspectos a serem observados na avaliação diagnóstica dos alunos**

<b>Identificação</b>	<b>Saúde e medicação</b>	<b>Conhecimentos acadêmicos</b>	<b>Subjetividade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome, filiação, endereço, idade, sexo, nível de escolaridade, breve histórico de seu percurso escolar, históricos de reprovação, evasão ou transferência à revelia de seus interesses e ou de seus familiares, disciplinas em que tem maior facilidade e maior dificuldade.</li> <li>- Documento comprobatório de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recomendação médica, doenças existentes, drogas, utilização de medicamentos.</li> <li>- Consulta ao PIA do estudante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura, escrita produção oral, raciocínio lógico-matemático, letramentos diversos (usos dos conhecimentos em situações práticas da vida).</li> <li>- Interesses diversos: profissional, atividades artísticas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medos, anseios, fobias, desejos, vínculos afetivos.</li> </ul>

escolaridade e ou local onde estudou antes de vir para a unidade. - Configuração do grupo familiar, incluindo dados, como: tem prole, companheiro (a) ou etc.		musicais ou esportivas. -Dificuldades de aprendizagem evidenciadas.	
--	--	--	--

### **b) Estudos de casos**

Defendemos, entre os tempos e espaços existentes para o planejamento do trabalho docente, que se reservem períodos sistemáticos para estudo e pesquisa de diferentes experiências pedagógicas voltadas aos alunos e suas dificuldades específicas de aprendizagem, quando serão colocados em pauta casos particulares de alunos - individualmente ou em grupos - visando à análise de suas dificuldades e a construção de estratégias pedagógicas para sua superação. Os procedimentos ou instrumentos orientadores das análises serão os registros dos professores, as atas de conselhos de classe ou documento equivalente, os resultados dos estudos diagnósticos, a percepção dos profissionais, o Plano Individual de Atendimento (PIA) e outros adotados pela Unidade de Internação ou pela escola.

O estudo de caso será desenvolvido pelos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico: direção, coordenação pedagógica, professores regentes das turmas/grupos de estudantes e, quando for o caso, pelos profissionais do serviço de apoio (orientador e equipes), assim como pelos profissionais da SECriança. Há estudos

de caso que ocorrem no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI).

Roteiro para orientação das ações na elaboração do estudo de caso. Este documento deve ser assinado pelos profissionais que o realizaram.

### **Quadro 3 – Orientações para a realização de estudo de caso**

<b>Identificação do caso – realidade inicial</b>	<b>Problematizando o caso</b>	<b>Conhecimentos acadêmicos</b>	<b>Subjetividade</b>	<b>Referências utilizadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O quê?</li> <li>- Com quem?</li> <li>- Quando?</li> <li>- Como?</li> <li>- Onde?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões ou hipóteses a respeito do caso identificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio teórico oriundo da literatura na área ou correlata que ajude a explicitar, compreender ou elucidar o caso.</li> <li>- Informações levantadas na diagnose e que constam nos documentos do estudante.</li> <li>- Estratégias utilizadas e seus reflexos.</li> <li>- Elementos do PIA que convêm ser compartilhados.</li> <li>- Interesses diversos: profissional, atividades artísticas, musicais ou esportivas.</li> <li>- Dificuldades de aprendizagem evidenciadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações, recomendações para os envolvidos com o caso.</li> <li>- Estratégias de intervenção pedagógica propostas para o caso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material teórico utilizado para o estudo.</li> <li>- Documentos dos estudantes.</li> <li>- Informações das diagnoses e dos atendimentos realizados pelas equipes de apoio.</li> </ul>

As informações levantadas na avaliação diagnóstica e no estudo de caso subsidiarão o planejamento de

estratégias pedagógicas para atendimento aos estudantes que apresentarem dificuldades específicas de aprendizagem ou de convivência na escola. Essas informações subsidiarão ainda as equipes pedagógicas, de apoio e professores na realização do Conselho de Classe.

### 7.5.1 Conselho de Classe

Estudos recentes apontam que nas reuniões dos Conselhos de Classe perde-se muito tempo discutindo elementos informais da avaliação e não se consegue ao final responder: O que os estudantes aprenderam? O que ainda não aprenderam? O que foi feito para que aprendessem? E o que ainda se pode fazer para que aprendam? Respondidas essas indagações, entendemos que o Conselho de Classe se torna, de fato, uma instância avaliativa formativa da gestão pedagógica e administrativa de qualquer instituição educacional.

O Conselho de Classe pode ter seus espaços e tempos diluídos na organização do trabalho escolar, com a existência de pré-conselhos para que, na reunião principal, sejam considerados os elementos prioritários concernentes ao período. As coordenações pedagógicas constituem importante espaço para a realização dos pré-conselhos, uma vez que nelas são realizadas, entre outros aspectos, análises das condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da socioeducação. O orientador educacional e o psicólogo escolar, os profissionais da SECriança: técnicos da assistência social, da psicologia e da pedagogia, da saúde e da segurança - nos casos em que existam - devem ser atuantes, tanto nas reuniões do Conselho de Classe como nas que o antecedem.

Sempre que possível, o diretor ou diretora da escola vinculante deve participar das reuniões do Conselho de Classe ou se fazer representar, especialmente quando existirem fatos ou elementos que interfiram na rotina

pedagógica ou influenciem as análises realizadas.

O Conselho de Classe, na perspectiva da avaliação formativa, deixa de ser espaço exclusivo para discussão de notas, menções ou conceitos para se tornar também espaço de autoavaliação do trabalho de todos os envolvidos com o processo educativo.

Como foi mencionado, nos Conselhos de Classe é comum a avaliação informal, aquela realizada por todos com a emissão de juízos de valor. É preciso cuidado para que a avaliação informal não seja praticada de forma negativa (VILLAS BOAS, 2008), pois ela pode depreciar, prejudicar e até mesmo corroborar e endossar práticas discriminatórias. No entanto, se bem conduzida, a avaliação informal pode operar em sentido oposto, ou seja, para a promoção do respeito e da ética ao professor e ao estudante, em clima amistoso e encorajador. É importante, especialmente na socioeducação, que o Conselho de Classe não se torne mais um espaço de julgamento e sentença das ações presentes ou passadas dos estudantes, integrantes da socioeducação, numa lógica recorrente ao tratamento dado pela Justiça.

Na socioeducação, o Conselho de Classe pode contar — na medida do possível — com a participação dos estudantes: de toda a turma ou com representação, considerando as peculiaridades de cada Unidade. Outros profissionais podem ser ouvidos e integrados às reuniões do Conselho de Classe, tanto da SEEDF quanto das demais secretarias e órgãos que integram o sistema da socioeducação. Nessa perspectiva, se torna, também, momento de análise, estudo, pesquisa e deliberações consoantes com os propósitos da avaliação formativa,

quais sejam, análise e acompanhamento do desempenho escolar do estudante com vistas ao redirecionamento do planejamento pedagógico.

É no Conselho de Classe, por meio do colegiado que o integra, que se discute, se aprecia e, conjuntamente, se delibera sobre os aspectos da organização do trabalho pedagógico da instituição e do desempenho escolar dos estudantes, aspectos estes que serão encaminhados à unidade escolar de origem ou de destino do socioeducando.

Cada escola que tenha socioeducandos pode propor formulários ou fichas para registros que subsidiarão os profissionais no Conselho de Classe, conforme sua organização. Contudo, tais formulários devem receber a anuência da SUBEB/COEDH.

## **7.6 A Escolarização de Adolescentes Autores de Atos Infracionais na Semiliberdade e no Meio Aberto**

Quando em cumprimento de medida socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade, de Liberdade Assistida e de Semiliberdade, os adolescentes estudam em escolas da rede pública de ensino de seu interesse ou mais próximas da Unidade de Semiliberdade (USL).

As rotinas e fluxos para o acompanhamento da escolarização desses adolescentes-estudantes encontram-se normatizadas na Portaria Conjunta SEEDF-SECriança nº 09/2013. Cabe ressaltar que os técnicos da SECriança, em vez de se encontrarem na Unidade de Internação, se encontram numa Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA), no caso dos adolescentes em cumprimento de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) ou em uma Unidade de Semiliberdade (USL), no caso de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade.

Para todos os casos aqui narrados, tanto o SINASE quanto a Vara da Infância e Juventude e o Ministério Público do DF e Territórios atribuem à escolarização uma importância fundamental no atendimento socioeducativo. Todo adolescente em cumprimento de medida socioeducativa tem um Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento que traça o plano de intervenção e evolução do adolescente. O PIA é formado por múltiplas dimensões, sendo a escolarização a



dimensão que o Judiciário/MPDFT mais leva em consideração para a avaliação do cumprimento da medida. Essa situação nos provoca, como profissionais da educação, a estarmos sempre próximos dos setores da SECriança na composição de um trabalho intersetorial conhecido como rede SINASE.

Reitera-se que são estudantes que apresentam, em sua maioria, um histórico de crise com a instituição Escola, que se acreditam incapazes para as aprendizagens escolares, conforme já abordado neste documento. Logo, reiteramos o inteiro teor da Portaria Conjunta SEEDF-SECriança nº 09/2014 e destas Diretrizes, no sentido de enfrentarmos com compromisso, eficácia e efetividade o desafio de escolarizar jovens com histórico de fracasso escolar.

Os estudos apontam que a escolarização é inversamente proporcional ao ato infracional e que esses estudantes são bem o protótipo de uma adolescência que vem tendo dificuldade para aderir ao estatuto de aluno.

Ressaltamos que o adolescente seja recebido na escola na condição de um ser humano que ocupa o lugar de aluno e em clima de acolhimento e confiança. Portanto:

- que seja apresentado à equipe diretiva;
- que seja apresentado às normas do ambiente escolar;
- que seja avaliado pela equipe pedagógica nomeada pelo diretor para esse fim (ressalta-se a importância de considerar a documentação

que já traz da escola da Internação, quando for o caso);

- que seja proposto um percurso pedagógico específico e que seja pactuado com o estudante tanto na dimensão ética quanto na didática;
- que o desempenho acadêmico do estudante (a partir do contrato ético-didático) seja relatado e encaminhado à GEB-CRE até o último dia útil de cada bimestre;
- que seja mantido o sigilo da condição de cumprimento de medida socioeducativa do estudante;
- que o caso seja observado no Conselho de Classe ou particularmente com o professor do estudante sem detalhes que não se façam necessários a seu percurso escolar;
- que a frequência do estudante seja encaminhada no último dia de cada mês para a GEB-CRE;
- que casos de ausências reiteradas às aulas ou descumprimento graves do contrato ético-didático sejam conversados com o estudante, com seu familiares e com a UAMA ou USL à qual se encontra vinculado, conforme o caso;
- que interrupções severas sejam imediatamente comunicadas à Unidade de atendimento socioeducativo à qual se encontra vinculado, por força da medida.

Além desses cuidados, chamamos a atenção para o fato de se considerar:

- a condição de conflito com a lei (simbólica e real) desses estudantes;
- a especificidade do perfil desses estudantes;
- o auxílio aos profissionais que trabalharão diretamente com eles;
- a composição de redes internas (da própria escola, como é o caso da equipe pedagógica citada na Portaria Conjunta nº 09/2014) e com as Unidades de acompanhamento da medida (UAMA ou USL) à qual os estudantes se encontrem vinculados, por força da medida socioeducativa. A experiência tem demonstrado que, quando os adolescentes percebem esse trabalho de rede, respondem de forma mais efetiva ao trabalho de escolarização;
- que, em vez de estigmatizarmos e colarmos o discurso do senso comum que demoniza e adocece a juventude e a associa à violência, compreendamos a condição de risco e vulnerabilidade que esses adolescentes apresentaram ou ainda apresentam, cabendo à escola intervir nesses fatores de risco com propostas que protejam (fatores de proteção) esses estudantes. Veja-se a Portaria nº 97/2012;
- que se estimule a progressão continuada para estudantes que já possuem um histórico de

fracasso com o ambiente escolar;

- que se flexibilizem os rígidos padrões de enturmação e agrupamento para esses estudantes;
- que se tenha em conta a importância de compartilhamento de experiências na coordenação pedagógica com os técnicos da SECriança (UAMA ou USL);
- que se considere, especialmente para esses estudantes, os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, contemplados no Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014);
- que se estimule a progressão continuada para estudantes que já possuem um histórico de fracasso com o ambiente escolar;
- que se flexibilizem os rígidos padrões de enturmação e agrupamento para esses estudantes;
- que se tenha em conta a importância de compartilhamento de experiências na coordenação pedagógica com os técnicos da SECriança (UAMA ou USL);

- que se considere, especialmente para esses estudantes, os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, contemplados no Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014);
- que se atente para, especialmente com esses estudantes, a inserção na educação de tempo integral e a educação de sua multidimensionalidade;
- que se contemple a necessidade de projetos interventivos específicos para esses estudantes;
- que se estimule o uso de técnicas de ensino diversificadas para esses estudantes;
- que se leve em consideração a avaliação formativa como fundamento de todo o trabalho pedagógico exercido com esses estudantes;
- que se potencialize o precioso espaço do Conselho de Classe para o estudo e proposição de intervenções aos desafios apresentados pelos adolescentes que ocupam o lugar de alunos.

## **8. A Escolarização de Adolescentes na Medida Processual Cautelar de Internação Provisória**

Embora não seja uma medida socioeducativa *stricto sensu*, a medida processual cautelar de internação provisória aproxima-se da medida de internação, pois retira do adolescente o direito de ir e vir — em tese — para garantir a proteção do mesmo durante o trâmite do processo judicial até que a autoridade judiciária emita uma sentença.

O adolescente permanece na Unidade de Internação Provisória (UIP) pelo período de até 45 dias, enquanto aguarda a sentença judicial. O DF tem assistido a um considerável incremento das apreensões e internações de adolescentes. A título de ilustração, do último quadrimestre de 2013 para o primeiro quadrimestre de 2014, as apreensões de adolescentes no DF cresceram 50%. Entretanto, é digno de nota também que, nesse período, mais de 70% dos adolescentes internados cautelarmente não foram sentenciados a uma internação estrita.

A necessidade da oferta de escolarização, realizada pelas escolas das Unidades de Internação estrita ou cautelar, encontra respaldo no artigo 123 do ECA que, em seu parágrafo único, preceitua que “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”. Neste sentido, o período de cumprimento da medida provisória deve permitir aos adolescentes amplas possibilidades de continuar ou retomar sua trajetória acadêmica.

Considerando que a escolarização durante esse período é obrigatória (art. 123 – ECA) e que medidas vêm sendo tomadas no DF de maneira que o tempo de acatamento seja o menor possível, o objetivo da política pública nessa especificidade é contribuir para a retomada e continuidade com êxito da trajetória escolar do estudante, mesmo após seu retorno à rede regular de ensino.

Para tanto, o trabalho de escolarização deve centrar-se no diagnóstico da trajetória escolar, com foco no processo de aprendizagem do estudante. Para isso, devem ser planejadas intervenções didáticas e pedagógicas desafiadoras com sentido e significado, que contribuam para que o estudante se perceba como um ser no/do tempo e, principalmente, pelo histórico comum de conflito com a Escola, que se trabalhe com ele a convivência ética no espaço escolar.

Deve-se buscar que esse estudante se perceba como um sujeito capaz de aprender e ser bem sucedido no ambiente escolar, em que pesem os indicadores estatísticos de seus desafios com a instituição Escola. Que desenvolva sua capacidade de autodidatismo no ambiente escolar. Para isso, os profissionais devem ajudar esse sujeito a compreender suas possíveis dificuldades com a escola, como deficiências conceituais que não foram apreendidas por dificuldades dos processos de ensino e não por incapacidade (ou pouca capacidade) de aprendizagem, como é comum se ouvir deles.

Obviamente que todo esse trabalho se inicia por

uma avaliação diagnóstica que leve em consideração o desenvolvimento global do sujeito e que não pode restringir-se à utilização do teste/prova escrita como único instrumento para essa avaliação.

A enturmação do estudante da internação cautelar ocorrerá assim que ele ingressar na escola, utilizando-se dos resultados da avaliação diagnóstica inicial com respeito às necessidades de organização interna das Unidades de Internação.

A oferta de atividades formativas significativas aos estudantes em Internação Cautelar provisória implica a necessidade de construção de um processo pedagógico que leve em conta o tempo de permanência não apenas na dimensão quantitativa, representado pelo número de dias e horas da internação, mas também na dimensão qualitativa, representado pela qualidade das experiências, relações e interações vividas.

Neste sentido, o trabalho pedagógico da escola para atendimento aos estudantes em medida cautelar se fará com professores organizados por área de conhecimento, viabilizando o trabalho coletivo, tanto no que se refere ao planejamento pedagógico quanto nos encontros/aulas com os adolescentes/ alunos. A perspectiva é o respeito às particularidades do público atendido, favorecendo a interdisciplinaridade e a transversalidade, preconizadas no Currículo da Educação Básica (SEDF, 2014).

Em hipótese alguma, o estudante poderá ficar sem atendimento escolar na internação cautelar (art. 123 – ECA) e qualquer situação que impossibilite o atendimento



escolar ao socioeducando deve ser imediatamente oficiada à SEEDF, conforme previsto no TCT nº 02/2014. Nos casos em que questões de segurança ou de outra ordem impedirem o atendimento do estudante na escolarização, não poderá ser prejudicado por faltas escolares ou sanções regimentais, sobretudo por encontrar-se sob a guarda e tutela do Estado.

Cabe à escola vinculante promover os registros de todo o percurso desenvolvido pelo estudante e encaminhá-los juntamente para a escola de destino após a internação cautelar. Todos os documentos encaminhados à rede pública de ensino devem advertir quanto à ilegalidade de tornar pública a condição de cumprimento de medida socioeducativa ou de passagem pelo sistema socioeducativo. A escola deve ficar atenta quanto ao cumprimento da Portaria nº 71/2014, que flexibiliza a exigibilidade da frequência para estudantes oriundos ou em atendimento no sistema socioeducativo.

O horário de atendimento dos estudantes é adaptado à realidade de cada Unidade, desde que seja garantido o total de quatro horas-dia. A ampliação da jornada escolar poderá ser realizada com atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola, bem como com ações integradas às demais atividades ofertadas pela SECriança ou outra Secretaria de Estado envolvida nas ações socioeducativas. Assim, toda ação pedagógica realizada pelo adolescente-estudante, bem como a carga horária cumprida, é informada por instrumental próprio que será encaminhado à escola de destino do socioeducando.

Considerando as especificidades das Unidades de

Internação Provisória destacadas anteriormente, a organização do trabalho pedagógico do Núcleo de Ensino deverá contemplar os princípios da interdisciplinaridade e transversalidade, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para Educação Básica (2010), por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos elaborados coletivamente e com atividades diversificadas (ver item 5.4), para uma mesma turma que, nesse caso, pode ser composta por estudantes dos diferentes anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Diante disso, cada turma contará com 06 (seis) professores:

- Linguagens (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna)
- Matemática e Ciências da Natureza
- Ciências Humanas (História e Geografia)
- Educação Física
- Arte
- Atividades (compreende todos os componentes curriculares referentes aos anos iniciais do ensino fundamental)

Os(As) professores(as) das diferentes áreas de conhecimento/componentes curriculares, bem como os(as) professores(as) de Atividades atuarão de forma conjunta para garantir as aprendizagens de cada estudante, esteja ele matriculado nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

O registro das atividades pedagógicas, da frequência dos estudantes e das avaliações diárias serão lançados na Ficha - Registro de Atividades Pedagógicas (Apêndice A). Ao final da internação provisória os professores encaminharão, no ato da transferência, o Registro Descritivo específico (Apêndice B). Não haverá necessidade de se estabelecer menções aos estudantes em vista o caráter transitório de sua situação escolar numa internação cautelar.

A organização curricular dessas Unidades deve considerar o caráter provisório de permanência dos estudantes, sua realidade e o contexto em que estão inseridos. Desse modo, os projetos pedagógicos serão implementados considerando as aprendizagens evidenciadas por esses estudantes, bem como os conteúdos curriculares e objetivos constantes no Currículo em Movimento da Educação Básica (2014).

## **9. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO-TEMPO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Os espaços-tempos de coordenação pedagógica oportunizam análises da organização dos trabalhos desenvolvidos na escola como um todo e nos diversos espaços-tempos de formação do socioeducando. Assim, a coordenação pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões que caracterizam os processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e a autoavaliação, a articulação do coletivo em torno da construção do projeto político-pedagógico da instituição.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica contribui para a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, de sua rotina (SILVA, 2007) e alienação dos trabalhadores em educação. Potencializar esse espaço-tempo viabiliza o alcance dos objetivos apresentados no Projeto Político- Pedagógico e a implementação da escolarização dos estudantes da socioeducação pautada pela constituição de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Ao mesmo tempo, recupera o sentido essencialmente coletivo do trabalho docente, realizado em contextos em que vários sujeitos se fazem presentes, influenciam histórias de vida e são influenciados por elas por meio de valores, concepções, saberes e fazeres que compartilham uns com os outros.

Potencializar a coordenação pedagógica, como afirma Fernandes (2010), nos diferentes níveis institucionais constitui uma possibilidade ímpar de organização do trabalho educativo, visando à educação como compromisso de todos os envolvidos com a socioeducação, com o foco no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Essa possibilidade de constituição do coletivo, de trabalho colaborativo ou conjunto, de interações com compromisso mútuo e de educação continuada concretiza-se por meio das ações coletivas e individuais desencadeadas pelas intencionalidades dos profissionais envolvidos, declaradas no Projeto Político-Pedagógico da escola e da Unidade de Internação, pactuadas por todos.

Dadas as especificidades de uma UIS no que concerne aos setores envolvidos, propomos a Coordenação Pedagógica Intrasetorial, específica dos servidores da SEEDF e a Coordenação Pedagógica Intersetorial, envolvendo profissionais dos demais setores.

### **9.1 Coordenação Pedagógica Intrasetorial**

A Coordenação Pedagógica Intrasetorial efetiva-se por meio de encontros pedagógicos que envolvem os coordenadores pedagógicos dos níveis central, intermediário e local. A perspectiva é de que ocorra a integração dos diferentes níveis de gestão pedagógica, visando subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas que atendem a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Trata-se de um espaço-tempo para estudo,

pesquisa, debate, formação, informação, avaliação, planejamento das ações individuais e ou coletivas, construção de estratégias/ possibilidades de trabalho pedagógico, aproximação na interlocução com instituições acadêmicas, entre outros.

Na coordenação pedagógica intrassetorial, busca-se também analisar a realidade da socioeducação e, a partir dos resultados dessa análise, planejar estratégias interventivas individuais ou coletivas; avaliar a atuação pedagógica individual e coletiva; redefinir objetivos, metas, estratégias, ações, ou seja, repensar o planejamento de forma contínua e sistemática, mas, sobretudo, coletiva.

Considerando que a coordenação pedagógica intrassetorial pressupõe a participação de todos os profissionais envolvidos com as ações relacionadas à socioeducação nos diferentes setores de trabalho da SEEDF, os encontros periódicos realizados para esse fim devem abranger os seguintes níveis de coordenação:

Coordenação Pedagógica Central, de responsabilidade da SUBEB/COEDH, realizada pelos coordenadores pedagógicos do Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas (NUEPMS), juntamente com os coordenadores pedagógicos intermediários de Direitos Humanos e Diversidade, lotados nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) / Gerências de Educação Básica (GEB). A atuação do nível central pode ocorrer também junto ao corpo docente da UIS, de acordo com a necessidade.

Além do expresso no Regimento Escolar das

Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2009) e no Termo de Cooperação Técnica nº 2/2013, compete à Coordenação Pedagógica Central:

- a. Promover e coordenar encontros regulares com os coordenadores pedagógicos intermediários e demais envolvidos para discussão das estratégias desenvolvidas e implementação ou aprimoramento das orientações pedagógicas propostas.
- b. Coordenar a elaboração de diretrizes, de orientações para toda a rede socioeducativa.
- c. Promover estudos de temas pertinentes ao trabalho pedagógico com os coordenadores intermediários e outros
- d. Promover e acompanhar reuniões de estudos, cursos e compartilhamento de experiências no âmbito da Secretaria de Estado de Educação.
- e. Propor ou promover, em articulação com a EAPE, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos intermediários e locais, e de professores sobre a socioeducação.
- f. Participar da elaboração de documentos relacionados à socioeducação.
- g. Viabilizar ações que possibilitem a implantação de Fóruns Virtuais permanentes.
- h. Articular no início do Ano Letivo, na Semana Pedagógica, e sempre que necessário,

conferências, seminários nas Unidades de Internação.

- i. Promover encontros para identificação de questões pedagógicas próprias do contexto de medidas socioeducativas.
- j. Propor e subsidiar análises de processos avaliativos institucionais específicos. Discutir e planejar estratégias/ ações para o enfrentamento dos desafios apresentados pela realidade da socioeducação.

Compete ainda à Coordenação Pedagógica Central realizar encontros periódicos do Fórum Central Permanente envolvendo diferentes instituições do governo federal, distrital, setores jurídicos, instituições acadêmicas com vistas a ampliar estudos e experiências sobre a socioeducação para além dos espaços- tempos de coordenação, descritos neste tópico.

O objetivo principal desse fórum é possibilitar aos diferentes profissionais o compartilhamento de experiências, constituindo uma rede de discussão capaz de construir uma agenda propositiva para a socioeducação, por meio de reflexões permanentes e de atualizações temáticas, em âmbito nacional e internacional. São objetivos do Fórum Central:

- a. Discutir e balizar a política pública de escolarização para a socioeducação no DF.
- b. Analisar e propor soluções para os desafios apresentados pela realidade em apoio às ações dos demais fóruns previstos nestas Orientações.



- c. Criar ou consolidar a conexão entre os vários atores que atuam na política pública de escolarização para a socioeducação no DF.
- d. Discutir propostas intersetoriais.
- e. Oportunizar espaços de estudo, discussão e reflexão sobre a temática da socioeducação.
- f. Promover palestras, oficinas e seminários de acordo com as demandas que surjam da socioeducação.
- g. Criar estratégias para garantir a participação, o acompanhamento e a avaliação de colegiado para discussão com a comunidade sobre a socioeducação, conforme cláusula quinta do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013.
- h. Orientar e oferecer consultoria à SEEDF quanto à política pública de escolarização para a socioeducação no DF.

Coordenação Pedagógica Intermediária, de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos intermediários de Direitos Humanos ou de outros representantes, de acordo com a organização da CRE/GEB. É desenvolvida juntamente com a escola que atenda a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Além do expresso no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2009) e no Termo de Cooperação Técnica nº 2/2013, compete à Coordenação Pedagógica Intermediária:

- a. Promover encontros regulares com os coordenadores pedagógicos locais ou com os profissionais que atuam nos NUEN para conhecer as estratégias desenvolvidas e implementar ou aprimorar as orientações pedagógicas propostas pela SEEDF.
- b. Visitar periodicamente as escolas vinculantes e os NUEN para avaliar o trabalho com os professores, levantando as dificuldades e os avanços no planejamento e execução das ações pedagógicas, propondo intervenções necessárias à reorganização do trabalho pedagógico e comunicando-os à Coordenação Central – COEDH/ NUEPMS.
- c. Orientar e acompanhar a implementação das Orientações apresentadas neste documento e demais intervenções pedagógicas a serem realizadas nos NUEN.
- d. Promover estudos de temas pertinentes ao trabalho pedagógico nas escolas vinculantes e nos NUEN com os coordenadores pedagógicos locais e com os professores.
- e. Compartilhar e divulgar as boas experiências pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo

pelas escolas vinculantes e os NUEN, avaliando seus resultados.

- f. Participar dos encontros regulares do Fórum Central da COEDH/NUEPMS, garantindo a ampliação das discussões em reuniões periódicas, podendo também ser criado um Fórum Local com os NUEN e representantes das escolas vinculantes, no espaço das coordenações que serão realizadas.
- g. Organizar encontros para identificação de questões pedagógicas próprias do contexto da socioeducação.
- h. Propor análises aprofundadas de processos avaliativos institucionais específicos.
- i. Discutir e propor estratégias de enfrentamento dos desafios apresentados pela realidade

Coordenação Pedagógica Local, responsabilidade da equipe gestora e pedagógica da escola e do supervisor pedagógico, que planejarão momentos para serem vivenciados pelo corpo docente e demais envolvidos no processo pedagógico.

Além do exposto no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2009) e no Termo de Cooperação Técnica nº 2/2013, compete à Coordenação Pedagógica Local:

- Planejar e coordenar reuniões por área do conhecimento  
paraviabilizaroplanejamento das atividades divers

ificadas e interdisciplinares; elaborar, acompanhar e avaliar projetos interventivos, reagrupamentos, oficinas, tendo sempre como referência as informações da avaliação diagnóstica do desempenho dos socioeducandos.

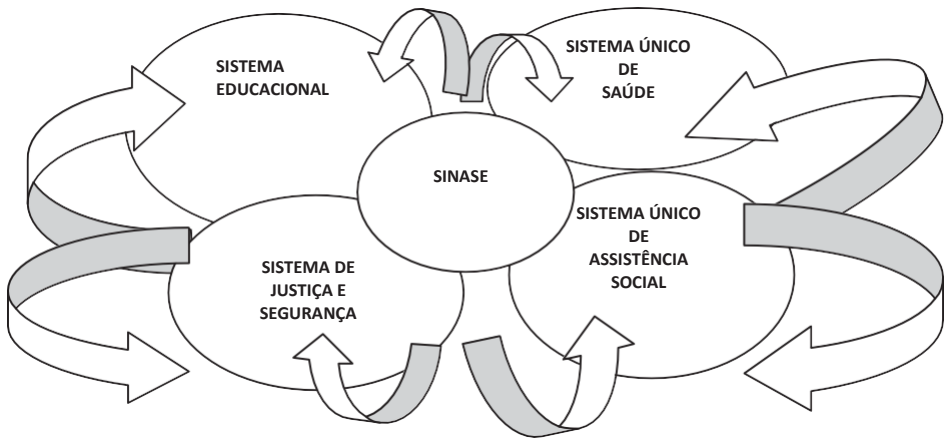
- Orientar e acompanhar a coordenação individual dos docentes, para análise dos diversos registros do professor e das atividades dos alunos, planejamento de sequências didáticas e demais intervenções, estudos teóricos para subsidiar a prática, elaboração e confecção de materiais didáticos, entre outros.

Ressaltamos que cada nível de coordenação deve elaborar o Plano de Ação da Coordenação Pedagógica que deverá compor o Projeto Político-Pedagógico da Instituição. No Plano, devem ser previstas temáticas para estudos, cronograma de encontros, estratégias e ações prioritárias para a formação continuada.

## **9.2 Coordenação Pedagógica Intersetorial**

Uma Unidade de Internação Socioeducativa ou de Internação Cautelar e uma escola que atende a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas caracterizam-se pelo trabalho intersetorial e interinstitucional. A figura a seguir explicita as articulações desse trabalho.

**Figura 1 – Articulações intersetoriais – Sistema de Garantia de Direitos**



Fonte: CONANDA, 2006

Não podemos prescindir de uma organização para a coordenação pedagógica intersetorial, compartilhada entre a equipe socioeducativa da SECriança, a equipe de profissionais dos Núcleos de Ensino e das escolas vinculantes, entre outros. No caso de escolas da rede pública regular de ensino que atendam a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas do meio aberto e da semiliberdade, essas coordenações pedagógicas devem ocorrer com os técnicos que atuam nas Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) e ou na Unidade de Semiliberdade (USL), com os coordenadores intermediários de Direitos Humanos/ Diversidade /Orientação Educacional, conforme o caso.

Os encontros pedagógicos intersetoriais visam promover a interlocução entre os sujeitos responsáveis pelas diferentes políticas públicas e atores presentes nas

Unidades de Internação ou nas escolas que atendam a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, criando espaços para o planejamento coletivo, debates, estudos, construção de estratégias/possibilidades de intervenções pedagógicas, entre outros.

Os encontros da coordenação pedagógica intersetorial devem acontecer quinzenalmente sob a responsabilidade dos envolvidos. São encontros imprescindíveis para o planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas nas UIS, por possibilitarem apoio administrativo e pedagógico necessários à realização das atividades docentes e discentes nas Unidades de Internação ou nas escolas que atendem adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

São objetivos da Coordenação Pedagógica Intersetorial:

- a. Promover encontros regulares entre os diferentes profissionais das Unidades de Internação ou das UAMA/ USL para o planejamento de ações conjuntas, avaliação e reorganização das ações implementadas.
- b. Definir metodologias de trabalho comuns, visando à oferta de atividades para os estudantes durante os horários das aulas e no contraturno, articuladas com a escola e envolvimento de vários setores da Unidade de Internação ou com as UAMA/USL.
- c. Propor atividades que possibilitem a

aproximação entre as famílias dos alunos e a escola, assim como entre as famílias e os filhos.

- d. Realizar estudos de caso e participar da construção e avaliação do Plano Individual de Atendimento (PIA).
- e. Estabelecer protocolos de atendimento multidisciplinar para os alunos.
- f. Criar novas rotinas de segurança de acordo com o princípio da “disciplina social restaurativa”, que sinalizem perspectivas de diálogo, participação dos adolescentes e tomadas de decisões colegiadas.
- g. Articular com os demais setores da Unidade de Internação ou com a UAMA/USL mecanismos de atendimento à escolarização de todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.
- h. Discutir e elaborar planos de ações, rotinas e fluxos de acompanhamento da escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.
- i. Elaborar estratégias para que as escolas ofereçam os componentes curriculares previstos no Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

- j. Planejar conjuntamente mecanismos para que a SECriança garanta a presença dos adolescentes/jovens/ alunos com vistas à garantia da política pública de escolarização.
- k. Articular com os setores responsáveis pela segurança nas escolas estratégias de controle saudável do ambiente para um processo de ensino e de aprendizagem harmonioso e acolhedor.
- l. Discutir e planejar estratégias para o enfrentamento dos desafios apresentados pela socioeducação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sociólogo da educação Françoise Dubet alerta-nos para o fato de que “a escola [...], cada vez mais, tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil. [...] A tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar” (1998, p. 28).

Dayrell (2007, p. 1117), discutindo se a Escola faz as juventudes, relata o processo de massificação do acesso à escola pública para concluir que, “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade”. Para o autor, a atual tensão existente entre a juventude e a escola como um dos sintomas mais comuns de uma crise da qual a juventude é apenas a “ponta de um iceberg” e que, “em meio à aparente desordem, eles [os jovens] podem estar anunciando nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar” (Op. cit. 1121).

Lapassade (1968), discutindo a rebeldia juvenil, nos adverte que Freud, estudando o patológico, nos obrigou a refletir sobre o dito sadio. De igual forma, pensar uma escola para estudantes que, em sua maioria, se afastam do padrão esperado de aluno, nos desafia a (re)pensar a escola para os ditos adaptados.

Conforme observamos dos recortes aqui feitos, o estudante da socioeducação é um adolescente que, na maior parte das vezes, apresenta uma grande dificuldade

com o ambiente escolar. Essa realidade se apresenta em suas trajetórias de repetências, de transferências à revelia de seus interesses ou de seus familiares, de não frequência, de momentos de evasão do espaço escolar, de rejeição e descrença na escola.

Assim, não cabe às escolas que atendem a estudantes em cumprimento de medidas repetirem um modelo de escolarização que já mostrou fragilidades para com eles. Estas Diretrizes buscam traçar alguns possíveis caminhos para essa “escola emergente”.

O estudante da socioeducação foi autor de um ato infracional e se encontra em momento peculiar de acompanhamento por parte do Estado para garantir novas formas de interações sociais. Não são adolescentes que reprovaram apenas, ou principalmente, em áreas de conhecimento, mas em convivência.

Os estudos demonstram que este não é um caminho possível apenas pela justiça, mas também pela educação e à Escola cabe papel central nesse desafio, o que é reconhecido pela doutrina SINASE (Resolução nº 119/2006 e Lei nº 12.594/2012).

Logo, após discutir o fenômeno da socioeducação, estas Diretrizes buscaram orientar a organização do trabalho pedagógico como forma de auxiliar os profissionais da educação no exercício de suas funções pedagógicas.

Vale retomar nossa compreensão da educação como prática social intencional e, portanto, que requer

planejamento. Contudo, convém retomar também Meirieu e Dejours para lembrar que o espaço da educação é por excelência um espaço de inventividade/criatividade.

Escolarizar um adolescente não tem sido tarefa fácil em nossos dias, escolarizar um adolescente autor de ato infracional tem-se mostrado desafio ainda maior. Esperamos que estas Diretrizes contribuam com os profissionais que atuam com esses adolescentes. Assim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal reafirma o compromisso político-pedagógico com a inclusão de todos e de busca por uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade referenciada nos sujeitos sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. Infância e História: destruição da experiência da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

BARATTA, Alessandro. Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2013.

BORTONI, Neuza Pinto. Contrato didático ou contrato pedagógico? Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.10, p. 93-106, set/dez, 2003.

BOURDIEU, Pierre de. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. CONANDA. Resolução nº 119, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução do CNE/CEB nº 07, 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/1990. 2ª ed. rev., atual. e ampl. Brasília: Senado Federal, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.594/2012. Sistema de Atendimento Socioeducativo.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.852/2013. Estatuto da Juventude.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei: levantamento nacional 2011. Brasília: SDH, 2011.

\_\_\_\_\_. Superior Tribunal de Justiça. Súmula 492, Terceira Seção, julgado em 08/08/2012, DJe 13/08/2012.

CONANDA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – Brasília: CONANDA, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Aventura Pedagógica: Belo Horizonte, Editora Cortez, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, out. 2007, v. 28, nº100.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre as palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (orgs.). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

DEJOURS, Christophe. Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo, Atlas, 1994.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 225/2013.

\_\_\_\_\_. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 251/2013.

\_\_\_\_\_. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 59/ 2014.

\_\_\_\_\_. Governo do Distrito Federal. Lei nº 4.899/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Criança. Projeto Político- Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal. Internação. Brasília: SECriança, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal. Portaria Conjunta nº 3, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, 2014b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Manual da Secretaria Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 5ª. ed. – Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal. Portaria Conjunta nº 9, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento, 2014a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas Professor Carlos Mota, 2014c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 257, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 285/2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 304/2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 71, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Termo de Convênio, nº 37/1999.

\_\_\_\_\_. Termo de Cooperação Técnica SEDF/SECriança nº 02, 2013.

DUBET, François. O que é uma escola justa? In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set/dez, 2004, p. 539-555. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: Revista Contemporaneidade e Educação. São Paulo, v. 3, 1998, p.27-33.

EVANGELISTA, Mauro Gleisson de Castro. A violência na Escola como sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade: a voz do(c)ente. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2012.

FARRINGTON, David P. The Development of Offending and Antisocial Behavior from Childhood: Key Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. Journal Child Psychology, n. 36, p. 929-964, 1995.

FARRINGTON, David P. Early prediction of violent and non- violent youthful offending. Eur J Criminal Policy Res, v. 5, n.2, p. 51-66, 1997.

FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (orgs.). Violência nas Escolas e Políticas Públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

FERNANDES, Rosana C. de A. Educação Continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). A Escola mudou. Que mude a formação de professores. Campinas: Papirus, 2010.

HYDEN, Carol. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA,



Catherine (orgs.). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000300010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 fev. 2014.

LAPASSADE, Georges. Os rebeldes sem causa. In: BRITTO, Sulamita (org.) *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. III, p.113-123.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OBIOLS, S.D.S. *Adultos en Crisis, Jóvenes a La Deriva*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2002.

OEA. *Justicia Juvenil y Derechos Humanos en las Américas*. Luxemburgo: UNICEF, CIDH, BID, 2011.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. *Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas*. Tese de doutorado, UnB, 2008.

PINKER, Steven. *The Much Better of our nature: why violence has declined*. Quebec: Viking, 2011.

RASSIAL, Jean-Jacques. A adolescência como conceito da teoria psicanalítica. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Adolescência: entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.3, p. 557-572. set./dez. 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_.A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_.*Nove Aulas Inovadoras na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SUDBRACK, Maria de Fátima Olivier. Da Falta do Pai à Busca da Lei - O significado da Passagem ao Ato Delinquente no Contexto Familiar e Institucional. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 8, SUPLEMENTO, p. 447-457, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; PEREIRA, Maria Susley; OLIVEIRA, Rose Meire da Silva e. Progressão continuada: equívocos e possibilidades. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/26692/15287%E2%80%8E>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

VOLPI, Mário (org). O adolescente e o ato infracional. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZALUAR, Alba. Cidadãos não vão ao paraíso. São Paulo: Editora Escuta, 1994.



APÊNDICE B

Relatório Descritivo para as Unidades de Internação Provisória

DADOS DO ESTUDANTE			
Nome:			
Turma:		Data de Ingresso	Data de Egresso
Turno: ( ) Matutino ( ) Vespertino		____ / ____ / ____	____ / ____ / ____
Total de Dias Letivos		Carga Horária Total	
Professores/Grupo			
Professor	Área de Conhecimento	Rubrica	Matricula
Observação: <b>Exemplo:</b> O estudante está apto a continuar cursando o Bloco 1 do 3º Ciclo para Aprendizagem.			
Data:	Responsável pelas informações do NUEN/UIS/ Matrícula		

**ANEXO 1**

**2º Ciclo para as Aprendizagens – Bloco 1 – Bloco Inicial de Alfabetização**

<b>Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SEDF</b>					
<b>Etapa: Ensino Fundamental - Anos Iniciais / 2º Ciclo – ((Bloco 1/ 1º, 2º e 3º anos) Regime: Anual</b>					
<b>Módulo: 40 semanas</b>					
<b>Turno: Diurno (matutino/vespertino)</b>					
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	2º Ciclo (Bloco 1/ 1º, 2º e 3º anos)		
			1º	2º	3º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	X	X	X
		Educação Física	X	X	X
		Arte	X	X	X
	Matemática	Matemática	X	X	X
	Ciências da Natureza	Ciências	X	X	X
	Ciências Humanas	História	X	X	X
		Geografia	X	X	X
PARTE DIVERSIFICADA		Ensino Religioso	X	X	X
		Projeto Interdisciplinar	X	X	X
<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS</b>			<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL DE HORAS ANUAIS</b>			<b>800</b>	<b>800</b>	<b>800</b>
<b>TOTAL DE HORAS do 2º Ciclo - Bloco 1</b>			<b>2.400</b>		
<b>OBSERVAÇÕES:</b>					
1. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.					
2. O intervalo é de (quinze) 15 minutos, excluídos da carga horária.					
3. Caso o estudante não opte pelo Ensino Religioso, de matrícula facultativa, sua carga horária será acrescida no Projeto Interdisciplinar.					

**2º Ciclo para as Aprendizagens – Bloco 2**

<b>Instituição:</b> SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SEDF				
<b>Etapa:</b> Ensino Fundamental - Anos Iniciais / 2º Ciclo – (Bloco 2 / 4º e 5º anos)				
<b>Regime:</b> Anual				
<b>Módulo:</b> 40 semanas				
<b>Turno:</b> Diurno (matutino/vespertino)				
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	2º Ciclo – (Bloco 2 / 4º e 5º anos)	
			4º	5º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	X	X
		Educação Física	X	X
		Arte	X	X
	Matemática	Matemática	X	X
		Ciências da Natureza	Ciências	X
	Ciências Humanas	História	X	X
		Geografia	X	X
PARTE DIVERSIFICADA	Ensino Religioso		X	X
	Projeto Interdisciplinar		X	X
<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS</b>			<b>25</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL DE HORAS ANUAIS</b>			<b>800</b>	<b>800</b>
<b>TOTAL DE HORAS do 2º Ciclo – Bloco 2</b>			<b>1.600</b>	
<b>OBSERVAÇÕES:</b>				
1. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.				
2. O intervalo é de (quinze) 15 minutos, excluídos da carga horária.				
3. Caso o estudante não opte pelo Ensino Religioso, de matrícula facultativa, sua carga horária será acrescida no Projeto Interdisciplinar.				

**3º Ciclo para as Aprendizagens – Bloco 1**

<b>Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SEDF</b> <b>Etapa: Ensino Fundamental – Anos Finais / 3º Ciclo – (Bloco 1 / compreende ao 6º e 7º Ano) Regime:Anual</b> <b>Módulo: 40 semanas</b> <b>Turno: Diurno (matutino/vespertino)</b>				
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	3º Ciclo (Bloco 1 / compreende ao 6º e 7º Ano)	
			6º	7º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4
		Educação Física	3	3
		Arte	3	3
	Matemática	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3
	Ciências Humanas	História	3	3
		Geografia	3	3
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	1
		Ensino Religioso	1	1
<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS</b>			<b>25</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL DE HORAS ANUAIS</b>			<b>800</b>	<b>800</b>
<b>TOTAL DE HORAS do 3º Ciclo – Bloco 1</b>			<b>1.600</b>	
<b>OBSERVAÇÕES:</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional devendo ter o mínimo de 4 horas em cada turno (matutino/vespertino).</li> <li>2. O intervalo é de (quinze) 15 minutos, excluídos da carga horária.</li> <li>3. Caso o estudante não opte pelo Ensino Religioso, de matrícula facultativa, será oferecido Projeto Interdisciplinar, de escolha da Instituição Educacional.</li> </ol>				

**3º Ciclo para as Aprendizagens – Bloco 2**



**Instituição:** SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SEDF  
**Etapa:** Ensino Fundamental – Anos Finais / 3º Ciclo – (Bloco 2 / compreende ao 8º e 9º Ano)  
**Regime:** Anual  
**Módulo:** 40 semanas  
**Turno:** Diurno (matutino/vespertino)

PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	3º Ciclo (Bloco 2 / compreende ao 8º e 9º Ano)	
			8ª	9ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4
		Educação Física	3	3
		Arte	3	3
	Matemática	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3
	Ciências Humanas	História	3	3
		Geografia	3	3
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	1
		Ensino Religioso	1	1
	<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS</b>		<b>25</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL DE HORAS ANUAIS</b>		<b>800</b>	<b>800</b>	
<b>TOTAL DE HORAS DO 3º Ciclo – Bloco 2</b>		<b>1.600</b>		

**OBSERVAÇÕES:**

1. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional devendo ter o mínimo de 4 horas em cada turno (matutino/vespertino).
2. O intervalo é de (quinze) 15 minutos, excluídos da carga horária.
3. Caso o estudante não opte pelo Ensino Religioso, de matrícula facultativa, será oferecido Projeto Interdisciplinar, de escolha da Instituição Educacional.

**Instituição:** SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SEDF

**Etapas:** Ensino Médio – (Bloco Ensino Médio / Compreende a 1ª, 2ª e 3ª série) **Regime:** Anual

**Módulo:** 40 semanas

**Turno:** Diurno (matutino/vespertino)

PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Ensino Médio!			
			1ª	2ª	3ª	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	
		Educação Física	2	2	2	
		Arte	2	2	2	
	Matemática	Matemática	3	3	3	
		Ciências da Natureza	Física	2	2	2
			Biologia	2	2	2
	Química		2	2	2	
	Ciências Humanas	História	1	1	1	
		Geografia	2	2	2	
		Filosofia	1	1	1	
		Sociologia	1	1	1	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna – Inglês		1	1	1
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol		1	1	1		
Ensino Religioso		1	1	1		
<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS</b>			<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	
<b>TOTAL DE HORAS ANUAIS</b>			<b>800</b>	<b>800</b>	<b>800</b>	
<b>TOTAL DE HORAS do Ensino Médio</b>			<b>2.400</b>			

**OBSERVAÇÕES:**

- 1) O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.
- 2) O intervalo é de (quinze) 15 minutos, excluídos da carga horária.
- 3) O total de horas anuais é de 800 horas, conforme art. 24, inciso I, da LDB.
- 4) Caso o estudante não opte pelo Ensino Religioso, de matrícula facultativa, sua carga horária será acrescida em História ou Filosofia, a critério da Instituição

Educacional.

- 5) Caso o estudante não opte por Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, será oferecido Projeto Interdisciplinar, de escolha da Instituição Educacional



Secretaria de Estado de  
Educação do Distrito Federal