



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE
JOVENS EM CONFLITO COM A LEI**

Enílvia Rocha Morato Soares

Orientadora: Dr^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Brasília/DF
Dezembro – 2017

ENÍLVIA ROCHA MORATO SOARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Eixo de Interesse: A Avaliação das aprendizagens nos diferentes níveis e contextos.

Orientadora: Dr^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Brasília/DF
Dezembro – 2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

SOARES, Enílvia Rocha Morato

A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI /

Enílvia Rocha Morato Soares; orientadora Benigna Maria de
Freitas Villas Boas. - Brasília, 2017.

402 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Avaliação. 2. Socioeducação. 3. Organização do trabalho pedagógico.
4. Tempo. 5. Integração. I. Villas Boas, Benigna Maria de Freitas, orient.
II. Título.

ENÍLVIA ROCHA MORATO SOARES

**A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE
JOVENS EM CONFLITO COM A LEI**

Tese de Doutorado apresentada em 5 de dezembro de 2017 à seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Orientadora

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo
Membro Externo (UERJ)

Prof. Dr. Ricardo Gauche
Membro Externo ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UnB)

Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta C. P. Cordeiro da Silva
Membro Interno (UnB)

Prof^a. Dr^a. Edileuza Fernandes da Silva
Membro Interno (UnB)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Hamilton Ferreira Morato (in memoriam),
que tanto sonhou ter uma filha “doutora”,
mas não teve tempo de presenciar,
no plano físico, essa conquista.
A certeza de seu orgulho e a gratidão pelo amor e pelos ensinamentos
a mim dispensados ao longo de toda a nossa convivência
foram fundamentais para a construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença e pelo amparo constantes.

À espiritualidade amiga, pela energia e luz que apontam caminhos.

Ao meu marido, pelo amor sincero, apoio e companheirismo que permitiram essa caminhada.

Ao meu filho Ygor, pelo auxílio em socorro às minhas limitações tecnológicas e pela crença constante em minha capacidade de prosseguir e vencer.

Ao meu filho Matheus, pelos debates calorosos que muito me fazem refletir e buscar aprender cada vez mais.

Às minhas noras Maria Luísa e Fernanda, pelo cuidado e carinho com meus filhos, trazendo-me paz e tranquilidade.

À minha mãe, pelas preces carinhosas e pelas aprendizagens propiciadas ao longo de toda a vida.

À minha tia Ilda, pelas lições de vida que nossa convivência me trouxe.

A toda a família, pela compreensão da ausência em momentos significativos.

À minha secretária Amélia, pelos momentos de estudo que me possibilitou assumindo minhas funções de dona de casa.

Às amigas Goretti e Bené, pela permanente disponibilidade em me ajudar e pelo horário pedagógico construído com tanto zelo, carinho e competência.

Às amigas Rose e Vanessa, pela solicitude e presteza no atendimento aos meus apelos por informações elucidativas da pesquisa.

À Gisele, à Daniela e à Sandra que me abriram as portas da Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade e permitiram o acesso a documentos e informações relevantes ao estudo.

À amiga Rosana que me fortaleceu quando, diante de dificuldades que me fizeram pensar em desistir, me disse: “não costumo fechar as portas que a vida me abre”.

À amiga Bethel, pela vibração positiva e pelos momentos de diversão que tornaram mais suave a caminhada.

À Bruna, amiga e companheira de curso, pelas trocas, pelas contribuições e pelo apoio amigo que nos fizeram mais fortes e resilientes nessa empreitada.

A todos(as) que se dispuseram a dialogar e debater comigo a respeito do tema de pesquisa.

Aos amigos e companheiros de ideais do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Organização do Trabalho Pedagógico - GEPA, pelo estímulo, pelo auxílio, pelos estudos e pelas reflexões que tantas aprendizagens me proporcionaram.

Ao Professor Dr. Ricardo Gauche e ao Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo, pelas valiosas contribuições que tanto auxiliaram e enriqueceram meu trabalho.

À Profª. Drª. Kátia Augusta Curado e ao grupo que coordena - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Pedagogos e Professores (GEPFAPE), pelas oportunidades de estudo e discussões que me muito me ensinaram.

À amiga, chefe, examinadora e incentivadora Profª. Drª. Edileuza Fernandes da Silva, pelo estímulo constante que nunca me deixa estacionar, pela confiança no meu trabalho e em minha capacidade de aprender e produzir.

À Profª. Drª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, pelas orientações precisas, pela paciência diante das minhas limitações e pelo diálogo aberto e respeitoso, que deixaram sempre transparecer, por meio de palavras e gestos, confiança e interesse no progresso constante de minhas aprendizagens. A dedicação, o compromisso e o entusiasmo por você empreendidos na incansável luta pela educação e pela avaliação emancipatória sempre constituíram, para mim, exemplos a serem (per)seguidos.

Aos professores do Núcleo de Ensino pesquisado e às pedagogas da Unidade de Internação e Juíza Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal, pela colaboração, atenção e socialização de suas experiências pessoais e profissionais viabilizadoras da construção deste trabalho. Contar com profissionais abertos às oportunidades de reflexão que uma pesquisa pode proporcionar constitui importante diferencial na busca por transformações educacionais e sociais.

Aos socioeducandos e seus familiares, o meu especial agradecimento pelo acolhimento carinhoso e amigo que sempre me dispensaram, dispondo-se a colaborar sempre que solicitados. Com eles aprendi a importância e a necessidade de continuar lutando, não contra os criminosos, mas contra as vertiginosas disparidades sociais que assolam nossa sociedade e alimentam a insegurança social que impele ao crime e encarcera pobres insubmissos à ditadura do mercado desregulamentado, obstaculizando ainda mais a difícil trajetória rumo ao estabelecimento de uma verdadeira democracia. O sonho de superação desta realidade e de construção de uma sociedade animada pelo espírito de igualdade e conciliação, capaz de acolhê-los indistintamente, foi a principal mola propulsora para a construção deste trabalho.

A todos que comigo compartilham desse desejo vivo e investem esforços na conquista dessa utopia possível.

“Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta.
Não importa que se faça através de meios drásticos ou não.
É, a um tempo, desamor e óbice ao amor.
Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro,
por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas.
E coisas não se amam.
De modo geral, porém, quando o oprimido, legitimamente se levanta contra o opressor,
em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento,
de bárbaro, de desumano, de frio.
É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora
tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la.
E se esse direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma
que irá encontrar a violência.
Não será a si própria que chamará de violenta.
Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta
em que revela o intento de recuperar sua humanidade,
é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor”.

(FREIRE, 1996, p. 58)

RESUMO

Ancorada na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Socioeducação surge em meio a um movimento de fortalecimento do projeto econômico neoliberal no Brasil e no mundo, influenciando práticas pautadas pelo discurso de educar e reintegrar à sociedade, adolescentes e jovens autores de ato infracional. Da relevância do papel ocupado pela educação escolar nesse contexto, bem como da essencialidade da avaliação para a organização de um trabalho pedagógico que permita aos socioeducandos aprender na perspectiva do exercício pleno de seus direitos e retomar de seus projetos de vida, emerge o objeto do presente estudo. As análises aqui apresentadas perspectivam contribuir com o crescente debate em torno dessas temáticas, tomando como foco o processo avaliativo concebido e praticado em um Núcleo de Ensino de uma Unidade de Internação Socioeducativa do Distrito Federal, sendo ele concebido como elemento do trabalho pedagógico desenvolvido nesse contexto. Compreender as implicações dessa prática para a conquista de aprendizagens que possibilitem aos socioeducandos interpretar o mundo e viver nele visando torná-lo mais humano e solidário constitui o principal propósito para o qual foi realizada esta pesquisa. Fundamentadas pelo materialismo histórico-dialético, as análises foram construídas a partir da articulação entre as categorias metodológicas apontadas por Cury (2000) para o campo da educação (contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia) e as categorias conceituais emersas do movimento de articulação dos núcleos das significações (AGUIAR e OZELLA, 2006 e 2013; AGUIAR et al, 2015) constituídas por professores e estudantes sobre a avaliação (Tempo Socioeducativo e Socioeducação e o quarto nível da Avaliação). O estudo de caso do tipo etnográfico foi tomado como estratégia investigativa e a observação participante, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas foram os procedimentos utilizados para levantamento, no campo empírico, das informações de natureza predominantemente qualitativa. O diálogo entre essas informações e o arcabouço teórico que alicerçou o estudo permitiram identificar contradições que colocam o tempo vivenciado pelos socieducandos na Unidade de Internação pesquisada como aspecto que pode comprometer a avaliação e o trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo de Ensino que funciona em seu interior. A preponderância da segurança sobre a educação e a desarticulação entre o trabalho escolar e os demais setores da Unidade indicaram ser aspectos com condições de colocar em risco a formação integral e emancipadora dos sujeitos demandada pelos documentos oficiais orientadores das escolas da rede pública de ensino do DF. O uso da Ficha Instrumental, pelos professores, como instrumento de registro e informação à Unidade a respeito do desempenho escolar dos estudantes se destacou pela possibilidade de influenciar as decisões da juíza da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas referentes ao cumprimento da medida socioeducativa que, em contrapartida, influenciava a avaliação praticada no e pelo Núcleo de Ensino. Esse quadro sugere a existência, nesse contexto, de um quarto nível avaliativo e reforça a necessidade de espaços-tempos coletivos que possibilitem articulá-lo aos demais níveis em que a avaliação acontece. Espaços dialógicos e democráticos de participação mostraram-se prementes ainda, por reunirem condições de contribuir para a instauração de uma política educacional intersetorial entre a SECRIANÇA e a SEEDF, visando ao planejamento e à avaliação conjunta do processo de ressocialização dos jovens internos, o que inclui rever a aparente condescendência ao avaliar demonstrada pelo Núcleo de Ensino, que extrai desse processo o caráter classificatório, mas não o excludente.

Palavras-chave: Avaliação. Socioeducação. Organização do trabalho pedagógico. Tempo. Integração.

ABSTRACT

With reference to the Federal Constitution (1988) and to the Child and Adolescence Bylaws (1990), Socio-education arises in the midst of a movement to strengthen the neo-liberal, economic project in Brazil and in the world, influencing practices based on the proposals to educate and reintegrate in society adolescents and young felons. It is from the relevance of the role played by schooling within this context, as well as from the essentialness of evaluation for the organization of a pedagogical work that will enable the pupils to learn on the perspective of the full exercise of their rights and the resumption of their life projects that the object of this study comes forth. The analyses presented here aim at contributing to the increasing debate on the theme, bearing in mind the evaluative process conceived of and practiced by the professionals in a Teaching Nucleus of a Socio-educational Internment Unit of the Federal District, which was conceived as a tool of pedagogical work developed within this context. The main objective of this research was to understand the implications of that practice to achieve learning that will enable the pupils to interpret the world and live in it with the purpose of making it more humane and solidary. Based on historical-dialectical materialism, the analyses were developed from the articulation amongst the methodological categories indicated by Cury (2000) for the field of education (contradiction, totality, mediation, reproduction and hegemony) and the conceptual categories brought about from the movement of articulation of the signification nuclei (AGUIAR and OZELLA, 2006 and 2013; AGUIAR et al, 2015) constituted by teachers and students on the evaluation (Socio-educational Time and Socio-education and the 4th level of Evaluation). The ethnographic type of case study was taken for an investigative strategy. The participatory observation, use of questionnaires and semi-structured interviews were the procedures chosen for empirical data gathering and collection of predominantly qualitative information. The connection between the data and the theoretical structure that supported the study allowed for the identification of contradictions that placed the time experienced by the students in the Internment Unit researched as an aspect that may affect the evaluation and the pedagogical work developed at the Teaching Nucleus therein. The predominance of security over education and the lack of articulation of school work with the other sectors of the Unit have indicated that those are aspects that may hamper the integral, emancipating education of the subjects, as is required in the official documents giving orientation to the D.F. public school network. The use of an Instrumental Form by the teachers, as a tool for registration and information to the Unit on the students' school performance was highlighted for the possibility of influencing the decisions of the Judge at the Execution of Socio-educational Measures Court, which refer to compliance with the socio-educational measure that influenced, in turn, the evaluation practiced at the Teaching Nucleus. This framework suggests the existence, in this context, of a 4th evaluative level and reinforces the need for collective space-times that allow for its articulation with the other levels on which evaluation occurs. Connective and democratic participation spaces have proven urgent, still, because they gather the conditions to contribute for the installation of an inter-sectorial educational policy between the SECRIANCA (Child Secretary) and the SEEDF (Educational Secretary of the Federal District), aiming at the joint planning and evaluation of the young interns' re-socialization process, which includes revising the apparent leniency in evaluating demonstrated by the Teaching Nucleus, which draws the classifying character from the process but not the excluding one.

Key words: Evaluation. Social-education. Organization of pedagogical work. Time. Integration.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Figura 1 | Dinâmica de análise do objeto de estudo..... | 65 |
| Figura 2 | Síntese do trabalho de organização e articulação dos Núcleos de Significação..... | 121 |
| Figura 3 | Síntese do percurso metodológico..... | 124 |
| Figura 4 | Organograma do Sistema de Garantia de Direitos – SGD..... | 143 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Gráfico 1 | Tempo de evasão escolar dos socioeducandos ao serem detidos..... | 97 |
| Gráfico 2 | Quantidade de reprovações dos socioeducandos..... | 97 |
| Gráfico 3 | Faixa etária de pais, mães ou responsáveis pelos socioeducandos..... | 101 |
| Gráfico 4 | Comparativo das taxas de distorção idade-série entre turmas em Unidades de Internação e demais turmas em 2014..... | 164 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 1 | Quantidade de dissertações relacionadas à Socioeducação publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado..... | 36 |
| Quadro 2 | Quantidade de teses relacionadas à Socioeducação publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado..... | 42 |
| Quadro 3 | Quantidade de dissertações relacionadas à Socioeducação publicadas no <i>site</i> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado..... | 43 |
| Quadro 4 | Quantidade de teses relacionadas à Socioeducação publicadas no <i>site</i> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado..... | 51 |
| Quadro 5 | Resumo das Dissertações e Teses relacionadas à Socioeducação e publicadas nos <i>sites</i> da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Ano de publicação..... | 53 |
| Quadro 6 | Resumo das Dissertações e Teses relacionadas à Socioeducação publicadas nos <i>sites</i> da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Área de conhecimento..... | 54 |
| Quadro 7 | Resumo das Dissertações e Teses relacionadas à Socioeducação e publicadas nos <i>sites</i> da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Estado..... | 55 |
| Quadro 8 | Quantidade de produções da Anped vinculadas à Socioeducação organizadas por Grupo de trabalho – GT – e Ano de publicação..... | 56 |
| Quadro 9 | Distribuição de socioeducandos por local de moradia..... | 95 |
| Quadro 10 | Distribuição dos professores por tempo de atuação no magistério e na socioeducação..... | 105 |
| Quadro 11 | Síntese da articulação entre os objetivos de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a construção de informações em campo e os meios, as fontes, os espaços e os interlocutores..... | 111 |
| Quadro 12 | Horário pedagógico viabilizador da coordenação pedagógica coletiva semanal..... | 198 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ABMP | Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude |
| Anped | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ATRS | Atendentes de Reintegração Socioeducativo |
| BIA | Bloco Inicial de Alfabetização |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAJE | Centro de Atendimento Juvenil Especializado |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDCA/DF | Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do DF |
| CDDPH | Comissão Especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana |
| CDDHCEDP | Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar. |
| CDIS | Correção da Distorção Idade-Série |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEJAd | Coordenação de Educação de Jovens e Adultos |
| CERE | Centro de Reclusão de Adolescente Infrator |
| C&T | Ciência e Tecnologia |
| CETRAM | Centro de Triagem e Atendimento ao Menor |
| CETRO | Centro de Triagem e Observação de Menores |
| CF | Constituição Federal |
| CIAGO | Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras |
| CIAP | Centro de internação de adolescentes de Planaltina |
| CIP | Coordenação Pedagógica Individual |
| CNJ | Conselho Nacional de Justiça |
| CODEPLAN | Companhia de Planejamento do Distrito Federal |
| COEDH | Coordenação de Educação em Direitos Humanos |
| COETE | Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidade e Temáticas Especiais de Ensino |
| COMEIA | Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| COSAÚDE | Coordenação de Saúde Ocupacional da SEEDF |

| | |
|------------------|--|
| COTEME | Comunidade de Terapia e Educação de Menores |
| CRA | Centros de Referência em Alfabetização |
| DICET | Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais |
| DF | Distrito Federal |
| DOU | Diário Oficial da União |
| DODF | Diário Oficial do Distrito Federal |
| EAPE | Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENS | Escola Nacional de Socioeducação |
| FBSP | Fórum Brasileiro de Segurança Pública |
| FEDF | Fundação Educacional do Distrito Federal |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FONACRIAD | Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente. |
| FSS | Fundação do Serviço Social |
| FUNABEM | Fundação do Bem-Estar do Menor |
| GAEE | Gratificação de Atividade de Ensino Especial |
| GADERL | Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição de Liberdade. |
| GDF | Governo do Distrito Federal |
| GDHD | Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade |
| GEPA | Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico |
| GESPP | Gerência Sociopsicopedagógica |
| GF | Grupo Focal |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IASP | Instituto de ação social do Paraná. |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MPDFT | Ministério Público do Distrito Federal e Territórios |

| | |
|-------------------|--|
| NAI | Núcleo de Atendimento Integrado |
| NUEN | Núcleo de Ensino |
| NUEPMS | Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAS | Programa de Avaliação Seriada |
| PCDF | Polícia Civil do Distrito Federal |
| PNAS | Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| PDASE/DF | Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal |
| PIA | Plano Individual de Atendimento |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNBEM | Política Nacional de Bem-Estar do Menor |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PROAMI | Projeto de Atendimento ao Menor Infrator |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RA | Região Administrativa |
| RFA | Registro Formativo de Avaliação |
| SEAS | Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal |
| SECRAS | Secretaria da Criança e Assistência Social do Distrito Federal |
| SEcriança | Secretaria de Estado da Criança |
| SECRIANÇA | Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude |
| SEEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| SEDH | Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República |
| SEJUS | Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal |
| SINDSSE/DF | Sindicato dos Servidores da Carreira Socioeducativa do Distrito Federal - SINDSSE/DF |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| SGD | Sistema de Garantia de Direitos |
| SINASE | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| SINEPE/DF | Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Distrito Federal |
| SSP | Secretaria de Segurança Pública |

| | |
|---------------|---|
| SUBEB | Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal |
| SUBSIS | Subsecretaria do Sistema Socioeducativo |
| SUPLAV | Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação |
| TJDFT | Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios |
| UE | Unidade de Ensino |
| UI | Unidade de Internação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) |
| UIP | Unidade de Internação de Planaltina |
| UIPP | Unidade de Internação do Plano Piloto |
| UIPSS | Unidade de Internação Provisória de São Sebastião |
| UIS | Unidades de Internação Socioeducativas |
| UISM | Unidade de Internação de Santa Maria |
| UISS | Unidade de Internação São Sebastião |
| UNIRE | Unidade de Internação do Recanto das Emas |
| UNISS | Unidade de Internação de Saída Sistemática |
| VEMSE | Vara de Execução de Medidas Socioeducativas |
| VPNI | Vantagens Pessoais Nominalmente Identificadas |

MINIDICIONÁRIO DO NÚCLEO DE ENSINO PESQUISADO

| | |
|-------------------------|--|
| Banho de sol | Sair para o pátio |
| Bagulho | Qualquer coisa |
| Barraco | Alojamento no módulo, quarto |
| Boi | Banheiro |
| Bolinho da morte | Bolo duro |
| Botar areia | Dificultar |
| Branco | Cigarro |
| Cabuloso | Sinistro, interessante |
| Carne de pizza | Linguiça |
| Chapado | Dopado |
| Chenobil | Café com leite |
| Cobal | Materiais diversos trazidos por amigos e ou familiares |
| Coruja | Cueca |
| De cara | Normal, sóbrio |
| Descer | Ir para a Unidade de Saída Sistemática - UNISS |
| Doce | Instigante |
| Embaçar | Atrapalhar |
| Escola da rua | Escolas que funcionam fora de prisões ou Unidades de Internação |
| Esparrar | Sujar ou espalhar um segredo |
| Fazer o corre | Providenciar algo antes de ser liberto (curso ou trabalho) |
| Grafite | Lápis |
| Ir para o corre | Assumir tarefas no módulo (distribuir a refeição, limpar os quartos, etc.) |
| Jega | Cama |
| Lenda | Fantasia, sonho |
| Lombrado | Dopado |
| Louco | Dopado |
| Marrocos | Qualquer pão |
| Me tirar | Foi indiferente comigo, me ignorou |
| Noiado | Dopado |
| Peta | Camiseta |

| | |
|----------------------|--|
| Pinar | Sair provisoriamente e não voltar |
| Quebrada | Local onde mora |
| Rato | Aquele que pega o que é do outro |
| Rodar | Ser detido pela polícia |
| Saidão | Saída da Unidade por curto período mediante autorização judicial |
| Tinta ou pena | Caneta |
| Tô de boa | Não farei a atividade ou não quero ser incomodado |
| Tocar terror | Fazer bagunça, arruaça |
| Tranca | Prisão, preso |
| Xepa | Refeição |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO – SOBRE AVALIAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO..... | 21 |
| 1. TECENDO O DESEJO DA BUSCA..... | 25 |
| 2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: O CAMINHO CAMINHADO..... | 62 |
| 2.1 Perfazendo o caminho: onde pesquisar?..... | 74 |
| 2.2 Subsídios ao longo do caminho: Com quem e com que meios?..... | 83 |
| 2.2.1 Socioeducação, escolarização e avaliação: as fontes documentais examinadas..... | 84 |
| 2.2.2 O diálogo com os interlocutores..... | 86 |
| 2.2.2.1 Entrevistas em grupo: a liberdade de se expressar..... | 90 |
| 2.2.2.2 A escuta das famílias..... | 99 |
| 2.2.2.3 A totalidade do Núcleo de Ensino..... | 103 |
| 2.2.3 A observação e a vivência do real concreto..... | 105 |
| 2.3 A articulação entre os objetivos, os meios e os parceiros de pesquisa | 110 |
| 2.4 Análise dos achados: término de uma caminhada e indícios de outras..... | 112 |
| 2.4.1 A avaliação e suas significações no Núcleo de Ensino pesquisado..... | 116 |
| 2.5 O percurso em síntese..... | 122 |
| 3. SOCIOEDUCAÇÃO: CAMINHOS E CENÁRIOS..... | 125 |
| 3.1 Dos suplícios aos primeiros olhares à infância e à juventude..... | 126 |
| 3.2 Código de Menores e ECA: entre o estigma da situação irregular e a busca pela garantia de direitos..... | 134 |
| 3.3 SINASE: renovando perspectivas para o atendimento ao adolescente infrator..... | 141 |
| 4. AVALIAÇÃO: DE E AO ENCONTRO DO DIREITO DE APRENDER..... | 146 |
| 5. SOCIOEDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA INTERLOCUÇÃO..... | 162 |
| 5.1 Socioeducação, escolarização e avaliação no DF: enfrentamentos, avanços e necessidades..... | 171 |
| 6. VICISSITUDES E ARBITRARIEDADES DO TEMPO SOCIOEDUCATIVO: AVALIAR PARA FORMAR OU PARA CONFORMAR?..... | 184 |
| 6.1 Avaliação e Trabalho Pedagógico: as coordenações pedagógicas coletivas como espaço-tempo avaliativo..... | 189 |
| 6.1.1 Avaliação e currículo: entre a intencionalidade e a casualidade..... | 205 |
| 6.1.2 Avaliação e demanda por formação: projeto é aula?..... | 227 |
| 6.1.3 A primazia da segurança em prejuízo da avaliação que forma..... | 237 |
| 7. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E O QUARTO NÍVEL AVALIATIVO: ENTRE O DESEJO DE APRENDER E DE SER LIVRE..... | 265 |
| 7.1 O Núcleo de Ensino e a Unidade: retalhando a avaliação..... | 299 |
| 8. NA IMPOSSIBILIDADE DE CONCLUIR..... | 320 |
| REFERÊNCIAS..... | 331 |
| APÊNDICES..... | 347 |
| - Solicitação de autorização para a realização de pesquisa junto à juíza titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal | 348 |

| | |
|--|-----|
| - Autorização da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal para a realização de pesquisa..... | 350 |
| - Orientações da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal para a realização da pesquisa..... | 352 |
| - Carta de apresentação à Subsecretária do Sistema Socioeducativo da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal..... | 354 |
| - Solicitação de Autorização para a realização de pesquisa junto à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal..... | 356 |
| - Solicitação de autorização para a realização de pesquisa junto à Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal..... | 358 |
| - Roteiro para entrevista semiestruturada com o professor Terra | 360 |
| - Roteiro para entrevista semiestruturada com o professor Fogo..... | 362 |
| - Roteiro para entrevista semiestruturada com a professora Água..... | 364 |
| - Roteiro para entrevista semiestruturada com o Supervisor Pedagógico..... | 366 |
| - Roteiro para entrevista semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica..... | 368 |
| - Roteiro para entrevista semiestruturada com as pedagogas da equipe sociopsicopedagógica da Unidade de Internação..... | 370 |
| - Solicitação de autorização junto ao Juiz Titular da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal para a realização de Entrevista com a Juíza Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas..... | 371 |
| - Roteiro para entrevista semiestruturada com a Juíza Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal..... | 372 |
| - Ficha para levantamento de dados dos estudantes participantes dos grupos focais..... | 373 |
| - Roteiro para a realização de grupos focais com os estudantes..... | 374 |
| - Questionário aos pais, mães ou responsáveis..... | 376 |
| - Questionário aos(às) professores(as)..... | 378 |
| - Síntese da construção dos Núcleos das significações constituídas por professores e estudantes a respeito da avaliação..... | 382 |
| - Horários individuais dos professores..... | 385 |
| ANEXOS..... | 392 |
| - Ficha Instrumental Pedagógica..... | 393 |
| - Questionário de Avaliação de Qualidade – Professores..... | 396 |
| - Questionário de Avaliação de Qualidade – Estudantes..... | 398 |
| - Planejamento Anual dos Projetos da Unidade..... | 400 |
| - Ficha de Avaliação dos Projetos pelos Alunos..... | 402 |

INTRODUÇÃO – SOBRE AVALIAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO

Avaliação e Socioeducação constituem categorias que se entrelaçam frente aos desafios que rotineiramente insurgem em tempos e espaços destinados à educação das classes socialmente marginalizadas, ao mesmo tempo em que se distanciam diante das intempéries que retiram da avaliação sua potencialidade formativa e a canalizam para a manutenção e a conformação dos sujeitos que a ela são submetidos, ao lugar que ocupam na sociedade. Constituem ainda temáticas que se assemelham pelo crescente interesse que a respeito delas tem emergido nas últimas décadas e atraído a atenção de diferentes segmentos sociais que, de várias formas e por diferentes meios, as abordam e as materializam segundo os interesses da classe à qual pertencem.

Falar da relação avaliação-socioeducação inspira cuidados que ultrapassam o habitual zelo que se tem quando se trata de questões de cunho educativo. A condição de subalternidade e, muitas vezes até de invisibilidade vivenciada por grande parte dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa, antes e após o ingresso nesse sistema, amplia a responsabilidade de análises que visam contribuir para a melhoria dos trabalhos desenvolvidos junto a eles. Isso ocorre porque retirá-los de condições tão desumanizantes implica fazer da socioeducação muito mais que uma ponte ou pinguela pela qual precisam passar para transitar entre o cárcere e a liberdade e da avaliação um importante elemento para a qualificação desse percurso e a emancipação social dos sujeitos que dele se utilizam.

No âmbito da educação escolar oferecida em meio ao atendimento socioeducativo, a avaliação se agiganta frente às nefastas implicações que pode acarretar quando carregada de disfunções que, não por acaso, comprometem seu propósito formativo de contribuir para a conquista de aprendizagens valiosas, especialmente para aqueles que lutam pela retomada do direito de ir e vir livremente acompanhado da prerrogativa de também pensar e agir com liberdade.

O convívio com avaliações pautadas no discurso neoliberal que elege o mérito para explicar o fracasso atribuindo-o à falta de esforço, à incapacidade e ou à má índole, que precede a entrada de grande parte dos estudantes no sistema socioeducativo, precisa ser interrompido sob pena de condenar os socioeducandos a determinismos que os impossibilitam de mudar e promover mudanças.

Perceber os socioeducandos como seres inconclusos, cuja responsabilização pelo ato infracional cometido constitui uma reincidente punição por se seguir à condição de subalternidade anteriormente vivida e, por isso, não cabe culpabilizá-los totalmente, pode auxiliar no enfrentamento dos obstáculos interpostos frente a investidas que tentam dirimir desigualdades, em vez de eternizá-las. A avaliação praticada em e por escolas que trabalham com estudantes em conflito com a lei é importante elemento desse processo e, por esse motivo, é aqui tomada como objeto de estudo.

Perspectivando contribuir com reflexões nessa direção, a presente pesquisa buscou analisar a avaliação como elemento do trabalho pedagógico desenvolvido junto a jovens internos por cometimento de ato infracional. Trata-se de uma investigação conduzida com o compromisso de compreender a avaliação desenvolvida em um contexto socioeducativo, considerando os diferentes níveis em que ela acontece e desvelando as contradições subjacentes à realidade pesquisada. A abordagem da temática foi estruturada em oito capítulos, assim organizados:

O trabalho tem início com a descrição de trechos de minha trajetória pessoal e profissional que permitiram tecer o desejo de busca por conhecimentos sobre o tema estudado. Nesse capítulo exordial, intitulado **Tecendo o Desejo da Busca...**, apresento os motivos que despertaram o interesse e a necessidade de aprofundar questões referentes à avaliação escolar praticada em meio ao trabalho pedagógico desenvolvido junto a jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, incluindo o destaque dado nos últimos tempos pela mídia à violência juvenil e a escassez de produções de cunho científico relacionadas ao assunto. Nesse mesmo capítulo, apresento ainda um levantamento feito junto aos *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e Associação Nacional de Pós-Graduação – Anped de produções científicas realizadas nos últimos dezessete anos (2000 a 2016) relacionadas ao tema socioeducação, além dos objetivos geral e específicos que nortearam o estudo.

O capítulo seguinte, nomeado **Trajectoria Metodológica: o caminho caminhado** é dedicado ao relato do percurso teórico-metodológico trilhado. Nele é explicitada e justificada a adoção do materialismo histórico-dialético como método de pesquisa e dos núcleos de significação organizados a partir das significações constituídas por professores e estudantes sobre a avaliação para elencar as categorias conceituais. São ainda detalhados nesse capítulo as

características físicas do campo empírico, os procedimentos e instrumentos que possibilitaram o levantamento das informações nesse espaço e os interlocutores que gentilmente se dispuseram a colaborar nessa caminhada.

Os capítulos três e quatro, intitulados **Socioeducação: caminhos e cenários** e **Avaliação: de e ao encontro do direito de aprender**, respectivamente, contemplam uma breve historicização dos principais eixos norteadores do estudo e uma análise dos avanços e das permanências que marcam esse caminhar que é histórico e clarifica as atuais análises que deles são realizadas.

O quinto capítulo – **Socioeducação, Avaliação e Direito à Educação: caminhos para uma interlocução** – é destinado à exposição de um possível diálogo entre a socioeducação e a avaliação escolar, a partir de um retrospecto da implementação do processo de escolarização de adolescentes e jovens infratores no Distrito Federal.

O capítulo a seguir, que tem como título **Vicissitudes e Arbitrariedades do Tempo Socioeducativo: avaliar para formar ou para conformar?**, comporta análises das informações levantadas em campo referentes ao tempo destinado ao trabalho escolar desenvolvido em contexto socioeducativo e ao aproveitamento dele em favor das aprendizagens dos estudantes. À luz do arcabouço teórico que fundamentou o estudo, foi possível pressupor que vicissitudes e arbitrariedades incidem sobre o tempo e o modo como ele é aproveitado, quando vivenciado em instituições que se ocupam de ressocializar jovens e adolescentes sitiados por motivos que, em grande medida, extrapolam suas vontades pessoais. Nele são discutidas as relações e dissonâncias entre a avaliação praticada no campo de estudo pesquisa e os currículos de rede e de escola, a formação docente e a segurança que pareceu prevalecer em relação à educação escolar.

No sétimo capítulo, nominado **O Contexto Socioeducativo e o quarto Nível Avaliativo: entre o desejo de aprender e de ser livre**, são discutidos indicativos da existência de uma desarticulação entre os níveis avaliativos (a avaliação desenvolvida pelos professores em sala de aula, a autoavaliação realizada no e pelo Núcleo de Ensino e os exames externos) e o uso de instrumentos avaliativos como a Ficha Instrumental que sugere existir, nesse contexto, um quarto nível da avaliação.

Em **Na Impossibilidade de Concluir...**, capítulo conclusivo deste trabalho, são tecidos comentários a respeito dos principais achados da pesquisa e construídas sínteses que, mesmo provisórias, sinalizam possibilidades de se viabilizar a adoção de estratégias que podem favorecer o uso da avaliação como elemento que, articulado aos demais componentes do trabalho pedagógico, se desvele potencializadora da conquista de valiosas aprendizagens para o retorno de jovens internos ao convívio social.

Uma vez transitado, o percurso investigativo aqui apresentado pode servir para o repensar de concepções e práticas que, mesmo desenvolvidas em meio a uma sociedade excludente e, por isso, desumanizante, buscam reinserir socialmente jovens que precisam ser percebidos não como um problema com o qual se precisa lidar, mas como esperança de construção de um mundo melhor.

1. TECENDO O DESEJO DA BUSCA...

“Contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas - de fazer balancê, de se remexerem dos lugares”.

Guimarães Rosa

No desejo de contribuir para que adolescentes e jovens¹ em cumprimento de medida socioeducativa² de privação de liberdade possam contar com uma avaliação escolar integrante de um trabalho pedagógico voltado ao progresso de suas aprendizagens e, em consequência, os auxilie na retomada do direito de viver livremente, usufruindo dele com autonomia e dignidade, reside o principal motivo que me levou à temática investigada.

O encontro com esse anseio foi tecido nas múltiplas e diferentes vivências de minha trajetória pessoal e profissional, cuja descrição constitui um “difícil” desafio pelo esforço da memória e pela capacidade de síntese que a tarefa impõe, mas também uma valiosa oportunidade de “fazer um balancê” de diferentes e numerosas realizações, entre as quais algumas que muito me orgulham e outras que precisam ser repensadas, revisadas, aperfeiçoadas.

Minha história com a educação iniciou-se desde muito cedo quando, fortemente impulsionada pela vontade de ser professora e contrariando a vontade de meu pai que sonhou ter uma filha “doutora” (médica), ingressei no antigo curso de Magistério em nível de 2º grau³. A faculdade de Pedagogia foi o passo seguinte que me levou, em 1986, a compor o quadro de

¹ De acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), é considerada criança toda pessoa até 12 anos incompletos e adolescentes aqueles que se encontram entre 12 e 18 anos de idade também incompletos. Já o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013) considera jovem pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. O uso do termo “jovem”, no título e em grande parte do texto para se referir aos estudantes interlocutores do estudo e a outros em situação similar, se justifica, portanto, pelo fato de a pesquisa ter sido realizada no interior de uma Unidade de Internação que atende a socioeducandos maiores de 18 anos, uma vez que o período de cumprimento de medidas socioeducativas pode estender-se até os 21 anos de idade (BRASIL, 1990).

² Medidas socioeducativas são atos jurídicos que, conforme os arts. 112 a 128 da Lei que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), se atribuem aos adolescentes que cometem ato infracional. São aplicadas pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude como sanção, sendo o adolescente obrigado a cumpri-las como responsabilização e oportunidade de ressocialização, visando apoiá-lo para uma convivência com qualidade social. (DISTRITO FEDERAL, 2014a)

³ Terminologia utilizada na época, quando estávamos sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 5.692/61. Atualmente esse nível de ensino corresponde ao Ensino Médio, terminologia definida pela atual LDBEN nº 9.394/96.

professores da então Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF⁴, onde atuei por quase 29 anos até me aposentar em 2015.

Minha proximidade com a escola pública foi sempre rica em experiências nas quais a avaliação ocupou papel de destaque, ora positiva, ora negativamente. A aceitação de que apenas uma parcela dos estudantes atende ao que a escola espera deles me pareceu, a princípio, bastante natural, pois convivi com essa realidade ao longo de toda a minha vida estudantil. O acompanhamento da escolarização dos meus filhos foi também marcado por essa naturalização das desigualdades de aprendizagem entre os sujeitos e, em consequência, dos sucessos e insucessos que dessa realidade decorrem. Minha principal preocupação era de que eles estivessem entre os estudantes que aprendiam os conteúdos escolares e, principalmente, que fossem aprovados ano a ano. O esforço individual era a tônica de meus discursos utilizados para justificar a dessemelhança entre percursos escolares.

O período de 15 anos em que trabalhei com a formação de professores em nível médio, na antiga Escola Normal de Ceilândia, foi decisivo para o surgimento de minhas primeiras inquietações referentes à avaliação, não só dos estudantes, mas também de todo o trabalho ali desenvolvido. O grupo de profissionais dessa escola, em especial, a equipe de direção que atuou durante os primeiros 06 anos em que lá permaneci foram, em grande parte, responsáveis por incitar essas inquietudes.

Os conselhos de classe abertos à participação dos estudantes e a avaliação do corpo docente feito junto aos estudantes e discutido com cada professor são exemplos de práticas avaliativas desenvolvidas na Escola Normal de Ceilândia que me serviram como evidências de que a avaliação não deve ser uma prática verticalizada na qual o professor detém o poder de sentenciar sobre o estudante, definindo, unilateralmente, o percurso escolar e, quiçá, a vida deste. Experiências nessa direção fizeram-me perceber ainda, que a conquista de aprendizagens pelo estudante depende de fatores que extrapolam, em grande medida, a própria vontade de aprender e passa, necessariamente, pela forma como os professores e toda a escola organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico.

⁴ Atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. As Fundações foram absorvidas pelas Secretarias em função de uma reforma administrativa aprovada para o GDF ao final do ano de 1999.

Com a extinção do curso normal em nível médio no Distrito Federal, trabalhei, em 2005 e 2006, como professora regente em turmas do 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. O BIA constitui a estratégia de ensino adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para o cumprimento da Lei nº 11.274, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDBEN 9.394/96, ampliando a escolaridade mínima de oito para nove anos no Ensino Fundamental. Compreende os 3 primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental e corresponde ao 1º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens da rede pública do DF⁵.

De 2007 a 2013⁶, atuei como Articuladora Pedagógica de diferentes Centros de Referência em Alfabetização – CRA⁷, cujo papel era o de produzir, disseminar e socializar conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nos anos iniciais de escolarização, além de proporcionar momentos específicos para o acompanhamento do trabalho pedagógico das instituições educacionais que atendem a turmas do BIA.

Ter atuado diretamente no BIA desde a sua implantação no DF em 2005, inicialmente como regente de classe e posteriormente como Articuladora Pedagógica, propiciou-me a vivência de situações que remetem, de forma particular, à avaliação. Isso porque organizar a escola em ciclos implica, necessariamente, a indissociabilidade entre avaliação e aprendizagem. Em outras palavras, subentende avaliar com propósitos formativos visando ao progresso contínuo das aprendizagens dos estudantes e de toda a escola.

Vale ressaltar que é possível que, em uma escola organizada em séries, ocorram práticas avaliativas voltadas ao progresso dos estudantes. No entanto, a reprovação daqueles que não alcançaram o êxito estabelecido pela escola ao final de cada período letivo, característica

⁵A Educação Básica no Distrito Federal encontra-se assim organizada:

.1º ciclo: Educação Infantil – crianças de 0 a 5 anos.

.2º ciclo: 1º bloco - BIA, ou seja, 1º, 2º e 3º anos de escolaridade e 2º bloco – 4º e 5º anos de escolaridade.

.3º ciclo: 1º bloco – 6º e 7º anos de escolaridade e 2º bloco – 8º e 9º anos de escolaridade.

O 2º bloco do 2º ciclo e o 3º ciclo (1º e 2º blocos) estão sendo implantados gradativamente no DF, sendo a adesão pelas escolas feita de forma voluntária. Desse modo, as escolas públicas do DF convivem hoje com duas formas distintas, senão antagônicas, de organização: ciclos e séries.

⁶Exceto nos anos de 2008 e 2009 quando estive afastada do trabalho para cursar o Mestrado.

⁷Previstos na Portaria nº 283/2005, os CRA foram extintos em 2015 pela portaria nº 51 que instituiu, em seu lugar, os Centros de Referência para os Anos Iniciais – CRAI – do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do DF.

distintiva da seriação, comprova que, em algum momento, a avaliação que classifica, seleciona e exclui se faz presente em uma organização escolar seriada.

A polêmica gerada a partir da iniciativa de implantação do BIA no DF e, posteriormente, quando foi anunciada, pela SEEDF, a intenção de ampliar essa forma de organização para os demais anos de escolarização do Ensino Fundamental, comprovam o temor de grande parte dos professores quando se sentem ameaçados diante da possibilidade de serem privados do poder de reprovar. Perrenoud (1993) alerta para esse receio afirmando que os professores permitem mudanças em diferentes aspectos do seu trabalho, mas basta que se puxe o fio da avaliação para que protestem: "Não mexa na minha avaliação!".

Particpei intensamente dos debates promovidos e organizados pela SEEDF e acompanhei, por meio das redes sociais, depoimentos a respeito do assunto de grande parte dos profissionais da rede pública de ensino, estudantes e pais/mães ou responsáveis. A centralidade da avaliação nessas discussões foi evidente, mas, infelizmente, o foco ocupado pela avaliação a que me refiro não diz respeito à importância do ato de avaliar para que as aprendizagens se desenvolvam, e sim ao risco frente à impossibilidade de poder reprovar estudantes entre os anos escolares. Era como se a diferença entre ciclos e séries se pautasse única e exclusivamente pelo binômio aprovação/reprovação, sem o qual a prática avaliativa perderia o sentido de existir.

Essas experiências levaram-me a aprofundar estudos sobre avaliação educacional e a perceber os ciclos como forma de organizar a escola de modo a provê-la das condições necessárias para a democratização do saber escolar. Considerando que a quase totalidade das crianças já haviam adentrado a escola, faltava, a meu ver, garantir a elas sua permanência com qualidade social, ou seja, aprendendo continuamente.

O Mestrado em Educação cursado nos anos de 2008 e 2009 e os estudos realizados no Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA, equipe que integro há nove anos, me possibilitaram perceber a imprescindibilidade da avaliação formativa para que a progressão continuada das aprendizagens dos estudantes, princípio basilar da organização escolar em ciclos, seja assegurada a todos.

No entanto, o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas que trabalhavam com turmas do BIA tornou perceptível a dissonância entre as práticas escolares e a

proposta de ciclos da SEEDF. O principal fator que trouxe à tona essa evidência foi o acentuado aumento do número de turmas de 3º ano de escolaridade, em decorrência da grande quantidade de estudantes reprovados por falta de aprendizagens que os tornassem aptos à promoção para o 4º ano. Essa informação constitui forte indício de que as crianças estavam permanecendo na escola, porém, sendo avançadas ano a ano sem aprenderem, ou seja, estavam sendo aprovadas automaticamente, o que não coaduna com uma proposta de organização em ciclos fundamentada no progresso contínuo das aprendizagens dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 19).

Mesmo contando com uma organização escolar que, a princípio, atende às demandas de um processo de democratização da escolarização, ficou perceptível a inclusão, por meio do ingresso e da permanência na escola, de estudantes oriundos de diferentes camadas da população, muitos deles com desempenho acadêmico aquém do esperado por ela e que convivem com mecanismos sutis que negam a eles o direito de serem atendidos em suas necessidades e, em consequência, de aprenderem. Desvela-se, assim, a contradição de uma sociedade que, por trás do discurso da igualdade de oportunidades, se vale das desigualdades para disseminar o caráter ilusório da inclusão.

A tentativa de buscar entender a negação do acesso ao saber desvelada em processos pretensamente inclusivos trouxe-me à tona o par dialético inclusão/exclusão. O alvo maior de minhas especulações passaram a ser, então, os aliados do direito de aprender e, mais particularmente, até que ponto a maneira como costumam ser avaliados pode influenciar esse processo. Sejam aqueles estudantes que permanecem na escola mesmo sem aprender, conhecidos como os “excluídos do interior” (BOURDIEU; PATRICK, 1998), sejam aqueles que dela se afastam diante das dificuldades que encontram para apropriarem-se do saber. A avaliação me pareceu, desde então, ocupar papel de destaque nesse contexto, uma vez que grande parcela dos estudos que tratam da temática afirma ser esta uma prática que, juntamente com a aprendizagem, forma par indissociável. O elevado número de crianças retidas no 3º ano do BIA desvelou não ser tão harmônica assim essa parceria, suscitando a necessidade de investigações nessa direção.

Ainda como Articuladora Pedagógica de um Centro de Referência em Alfabetização - CRA, acompanhei, em 2012, o trabalho pedagógico de uma escola que desenvolvia, no turno contrário no qual estudavam os estudantes dos anos iniciais de escolarização, o Projeto de Correção da Distorção Idade-Série – CDIS, adotado pela SEEDF em 2012, para o atendimento

de estudantes cuja idade não corresponde à série, ou ao ano escolar considerado adequado à sua faixa etária.

O ingresso tardio na escola e a repetência escolar são fatores que provocam a formação dessas turmas. No entanto, se levarmos em conta o grande avanço evidenciado nas últimas décadas referente ao acesso da criança à escola, potencializado pela Lei nº 11.274, sancionada em 2006, que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos com matrícula obrigatória para crianças aos seis anos de idade, pode-se afirmar que a maior parte dos estudantes que se encontra nessa situação provém de reincidentes reprovações ou interrupções temporárias do percurso escolar, em grande parte decorrentes do desestímulo gerado, também, por sucessivas reprovações. Começa, desse modo, a segregação de estudantes que, por diferentes motivos, não conseguiram aprender no tempo determinado pela escola.

O tratamento dispensado aos estudantes que compunham as turmas de CDIS da escola, cujo trabalho foi por mim acompanhado, também chamou a minha atenção. A referência feita a eles por integrantes da direção, coordenadores pedagógicos e professores era sempre de descaso, sugerindo haver descrédito na capacidade de aprender desses estudantes e, assim, recuperar o tempo considerado perdido pela cronologia escolar. Em muitos casos, eles foram mencionados como verdadeiros estorvos ao bom funcionamento da escola. A própria inclusão de uma turma de CDIS na escola não foi facilmente aceita pelos profissionais que lá atuavam, que viam nisso não só uma sobrecarga de trabalho mas também um forte obstáculo ao desenvolvimento dos trabalhos nela desenvolvidos.

Não conheci como os estudantes das turmas de CDIS eram formalmente avaliados, mas, considerando que é por meio da avaliação informal que começa a “ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso” (FREITAS et al., 2009, p. 29) a partir do tratamento a eles dispensado pelo professor em função dos juízos de valor que formula a seu respeito, é possível inferir que a avaliação formal de parcela significativa daqueles estudantes apenas confirmava as avaliações informais que pude presenciar. O cumprimento, pela escola, da função social que lhe cabe, de propiciar efetivas oportunidades de aprendizagem aos estudantes, mesmo que tardiamente nesse caso, parecia estar sendo ali mais uma vez negligenciado.

A preocupação com os prejuízos causados pela escola, ao interromper o processo de escolarização por meio de retenções que acarretam desigualdades em seus percursos escolares e

com a tentativa de reparar esse prejuízo por meio de políticas que visam oferecer atendimento diferenciado a esses estudantes, separando-os dos demais colegas que percorreram o fluxo considerado normal, para que aprendam e avancem mais rapidamente nos anos escolares, me levou a observar com especial cuidado outras modalidades de ensino que se pautavam por raciocínios semelhantes.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – fez parte dessa caminhada, uma vez que constitui uma modalidade de ensino com “a função social de assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação” (DISTRITO FEDERAL, 2014-2017, p. 12). Segundo dados do Censo Escolar do DF de 2016, 41.491 (quarenta e um mil, quatrocentos e noventa e um) estudantes da EJA foram atendidos no segundo semestre desse ano pelas escolas da rede pública de ensino na modalidade presencial. O número elevado de jovens, adultos e idosos que investem no propósito de iniciar ou retomar seu processo de escolarização reforça o pressuposto de que, mesmo legalmente assegurado pela Constituição Federal – CF – desde 1988, o direito de aprender na escola continua restrito a alguns, mantendo-se à margem os que não conseguem adentrá-la ou aprender nos espaços, tempos e formas por ela estabelecidos.

Considerando a já mencionada e recente conquista de ingresso à escola pela quase totalidade dos brasileiros, a reprovação pode ser apontada, também nesse caso, como um dos principais fatores responsáveis pela necessidade de criação de políticas públicas visando ao atendimento de estudantes que foram, por algum tempo, expropriados do direito de aprender e prosseguir o fluxo normal de sua escolarização. Reprovar representa, assim, uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio (JACOMINI, 2010) e a avaliação seletiva implícita, nessa prática, em uma forma de camuflar e naturalizar o poder elitista da escola.

As questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos e o que essa modalidade de ensino representa frente à necessidade de incluir estudantes que já vivenciaram a exclusão, particularmente por meio da avaliação à qual foram submetidos, constituíram importantes aspectos, mas ainda insuficientes para a definição do presente objeto de estudo. Experiências determinantes nessa direção ainda estavam por vir.

A contradição presente na exclusão materializada em propostas proclamadas inclusivas e o papel ocupado pela avaliação nesse contexto, tomada como foco de minhas atenções por um

longo período, culminaram, enfim, no encontro com a socioeducação e, de modo mais particular, com a educação escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Meu trabalho como assessora da Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal – SUBEB – da SEEDF, de 2013 a 2015, merece destaque nesse percurso.

Quando convidada para contribuir na escrita do documento intitulado Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014a), que visa orientar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nos Núcleos de Ensino⁸ que funcionam no interior das Unidades de Internação Socioeducativas – UIS e de Internação Cautelar⁹, bem como de escolas que recebem estudantes em cumprimento de medida socioeducativa sem privação ou com privação parcial de liberdade¹⁰, a apreensão pelo desconhecimento das especificidades que caracterizam essas realidades sobreveio-me. Tomei, então, esse convite como uma provocação que exigiria de mim o esforço da busca, mas também a conquista das aprendizagens que certamente resultariam dessa investida. O desafio agigantou-se diante da constatação de que o DF seria a primeira Unidade da Federação a produzir uma orientação pedagógica com diretrizes elaboradas especialmente para normatizar a escolarização de adolescentes e jovens em conflito com a lei.

A construção do documento efetivou-se como o previsto: permeado de dificuldades, mas principalmente repleto de achados que potencializaram minhas impressões iniciais a respeito de processos excludentes vivenciados por muitos estudantes no âmbito da escola e, muitas vezes, fora dela, como me pareceu ser o caso dos socioeducandos. Como componente de singular importância no desenvolvimento do trabalho pedagógico, a avaliação se projetou nesse contexto

⁸ As escolas que funcionam no interior das Unidades de Internação do DF são oficialmente chamadas de Núcleos de Ensino – por serem, conforme estabelece a portaria conjunta nº 3, de 21 de março de 2014, vinculados a Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, o que os destitui da condição de escola. A necessidade dessa vinculação se dá por força do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013 e se justifica diante do estabelecido nos arts. 143 e 247 do ECA, que impede a divulgação, total ou parcial, de qualquer forma de identificação do adolescente a quem se atribua autoria por ato infracional, o que inclui a sua documentação escolar. Uma abordagem mais detalhada desse assunto será apresentada ao longo deste mesmo trabalho.

⁹ A internação provisória de medida cautelar é aplicada antes da sentença aos adolescentes acusados de cometimento de ato infracional. Embora não se caracterize como medida socioeducativa, uma vez que é determinada pelo prazo máximo de 45 dias (art. 108 do ECA), a medida cautelar é regida pelos mesmos princípios constitucionais da medida socioeducativa de internação (brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento).

¹⁰ As 6 medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e referendadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE (BRASIL, 2006) constam na página 48 deste mesmo trabalho.

pela condição que lhe é própria de servir à inclusão ou à exclusão e pelo caráter classificatório e seletivo que tem marcado as práticas avaliativas em muitas de nossas escolas.

Visitas feitas a quatro Unidades de Internação Socioeducativa do DF – UIS –, nos anos de 2014 e 2015, me possibilitaram conhecer a condição máxima de segregação de sujeitos, em sua maioria vitimados por uma sociedade que classifica e seleciona, não só por meio da escola, incluindo a avaliação que pratica, mas também das demais instituições voltadas à formação de crianças e adolescentes. Segundo Silva (2011, p. 104), os internos nessas Unidades são “jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficientes para lhes assegurar um lugar em suas comunidades [...]”.

Esses jovens são, portanto, indivíduos que retratam o fracasso de uma organização social que, visando ao privilégio de alguns, exclui outros, em geral, “pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis” (SILVA, 2011a, p. 104), cuja educação foi negligenciada em decorrência da falência das tradicionais instâncias de socialização da infância e da adolescência (família, igreja, escola, mercado de trabalho) ou da “socialização incompleta” (ADORNO, 1991, p. 79). É essa mesma sociedade que, concomitantemente, aposta no encarceramento desses sujeitos como última alternativa de socializá-los, o que geralmente tem significado sua passagem do sistema socioeducativo para o sistema de execução penal (SILVA, 2011a, p. 104).

A internação de adolescentes autores de ato infracional¹¹, seja ela provisória (até no máximo 45 dias) ou estrita (por tempo indeterminado, desde que não exceda três anos) constitui a medida socioeducativa de maior gravidade a eles aplicada. Em qualquer uma delas, o interno tem o direito de receber escolarização e profissionalização, bem como realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, conforme estabelece o artigo 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). A crença na escolarização como política pública “essencial para a promoção da conscientização, alteridade e qualidade social” (DISTRITO FEDERAL, 2014a) na vida desses menores, aliada à possibilidade de contribuir para que a educação escolar a eles oferecida no período de reclusão, incluindo as avaliações a que são submetidos, seja uma via segura para a sua reabilitação social, foram fatores decisivos para a definição da avaliação

¹¹ O comportamento definido como crime ou contravenção penal cometido por adolescentes é denominado ato infracional. Isso se dá em razão da imputabilidade penal dos menores de 18 anos.

escolar integrante do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido junto a estudantes que ora se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade como temática da presente pesquisa.

A carência de estudos científicos relacionados à escolarização de adolescentes e jovens em situação de ato infracional potencializou meu interesse pelo assunto. São ainda bem recentes, em nosso país, iniciativas voltadas à criação de políticas públicas com o propósito de promover e defender os direitos da criança e do adolescente, o que pode, de alguma forma, justificar o número ainda reduzido de trabalhos que abordam a educação escolar no contexto socioeducativo. Somente em 2006, dezesseis anos após a publicação do ECA, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH – e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA¹² – apresentaram o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, com o objetivo de desenvolver ações socioeducativas sustentadas nos princípios dos direitos humanos e defender a ideia de “alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas” (BRASIL, 2006, p. 16).

Julião (2011) denuncia a pouca incidência de estudos relacionados à socioeducação, em especial, em relação à escolarização desenvolvida nesse contexto e afirma estar convicto quanto à necessidade de novas investigações em função da relevância da discussão.

Com o intuito de identificar pesquisas cujos objetos se relacionam à socioeducação, foi realizada minuciosa busca aos *sites* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação – BDTD, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. As fontes de pesquisa foram estabelecidas devido à grande quantidade de produções de cunho científico neles disponíveis e pelo respeito ao trabalho que esses órgãos desenvolvem junto à comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia – C&T, o que possibilita a divulgação e a socialização de pesquisas produzidas no Brasil e no exterior.

¹² O CONANDA foi criado pela Lei Federal nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.

O levantamento de trabalhos junto à BDTD e à CAPES foi realizado por meio do uso das palavras-chaves Socioeducação, Socioeducativo, Socioeducativa e CAJE¹³. No caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o rastreamento dos artigos publicitados no *site*¹⁴ deu-se por meio da leitura de todos os títulos disponibilizados e dos resumos e textos cujos títulos indicavam relacionar-se, de alguma forma, com a Socioeducação.

Vale ressaltar que foram destacados apenas os trabalhos em que a abordagem da socioeducação se mostrou consoante com a proposta definida no SINASE, ou seja, como ação formadora de adolescentes e jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. Foram, portanto, desconsiderados os trabalhos em que o uso dos termos socioeducação e ou socioeducativo(a) foram utilizados em referência a atividades educativas de cunho assistencial ou complementares da educação escolar formal desenvolvidas junto a crianças, adolescentes, jovens ou adultos em situação de risco ou de vulnerabilidade social ou mesmo para mencionar trabalhos realizados com estudantes com necessidades especiais ou com pacientes em tratamento médico¹⁵. A exceção se deu apenas pela inclusão de três artigos localizados no *site* da Anped que abordam o trabalho escolar desenvolvido em prisões para adultos, pela proximidade com a temática do presente estudo.

Ressalto ainda que as teses e dissertações encontradas no *site* da CAPES que coincidiram com as que já haviam sido localizadas no *site* da BDTD foram subtraídas do total de trabalhos.

¹³ O Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE – foi uma importante instituição de internação destinada a adolescentes e jovens infratores do DF. A sigla foi utilizada como palavra-chave para a localização de trabalhos diante da preocupação de identificar a maior quantidade possível de pesquisas realizadas no DF.

¹⁴ Estão disponibilizados no *site* da Anped os trabalhos aprovados desde a sua 23ª reunião, realizada em Caxambu-MG no ano de 2000.

¹⁵ Os novos âmbitos educacionais que vêm se consolidando no Brasil como campo socioeducativo com o desenvolvimento de práticas que se distinguem da educação formal ou do ensino típico das instituições escolares podem ser melhor compreendidos em GROppo, Luís Antônio. *A Gênese do Campo das práticas socioeducativas no Brasil: Educação Popular, Educação não Formal e Pedagogia Social*. XXXVI Reunião da Anped, Goiânia-GO, set./out. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs/trabalhos_aprovados/gt03_trabalhos_pdfs/gt03_2573_texto.pdf. No que se refere aos jovens, sobretudo ao adolescente, Groppo (2015) destaca serem três os principais tipos de práticas socioeducativas: as medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei (subsídio ao setor judiciário para a infância e a adolescência); práticas a serviço das redes socioassistenciais, sobretudo municipais, que têm adolescentes como educandos; e programas de transferência de renda a jovens (subsídio às políticas públicas de juventude).

A incursão aos referidos *sites* permitiu o acesso a trabalhos publicados nos últimos 17 anos (2000 a 2016), período que foi todo considerado para busca em função do reduzido número de produções, e possibilitou a composição dos quadros a seguir:

Quadro 1: Quantidade de dissertações relacionadas à Socioeducação publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2000 | - | - | 00 | 00 | 00 |
| 2001 | Psicologia | Rio de Janeiro | 01 | 01 | 01 |
| 2002 | - | - | 00 | 00 | 00 |
| 2003 | Psicologia | Rio de Janeiro | 01 | 01 | 03 |
| | Serviço Social | Pernambuco | 01 | 01 | |
| | Educação | Minas Gerais | 01 | 01 | |
| 2004 | Serviço Social | Santa Catarina | 01 | 01 | 02 |
| | Sociologia | São Paulo | 01 | 01 | |
| 2005 | Agronomia | São Paulo | 01 | 02 | 03 |
| | | Bahia | 01 | | |
| | Educação | Bahia | 01 | 01 | |
| 2006 | Educação | Rio Grande do Sul | 01 | 02 | 08 |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Psicologia | Distrito Federal | 03 | 03 | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| | Antropologia | Pernambuco | 01 | 02 | |
| Distrito Federal | | 01 | | | |
| 2007 | Educação | Rio Grande do Sul | 02 | 04 | 13 |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | Psicologia | Distrito Federal | 01 | 03 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Serviço Social | Rio Grande do Sul | 03 | 03 | |
| | Direito | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Sociologia | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| Linguística | Distrito Federal | 01 | 01 | | |
| 2008 | Serviço Social | Rio Grande do Sul | 01 | 04 | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| | | Santa Catarina | 02 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2008 (cont.) | Educação | São Paulo | 03 | 03 | 16 |
| | Psicologia | São Paulo | 01 | 02 | |
| | | Espírito Santo | 01 | | |
| | Geografia | Minas Gerais | 01 | 01 | |
| | Educação Física | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 03 | |
| | | Ceará | 01 | | |
| Minas Gerais | | 01 | | | |
| Sociologia | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | | |
| Arquitetura | Santa Catarina | 01 | 01 | | |
| 2009 | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | 19 |
| | Políticas Públicas | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| | Artes | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Psicologia | Distrito Federal | 02 | 06 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | Educação | São Paulo | 05 | 07 | |
| | | Rio Grande do Norte | 01 | | |
| | | Amazonas | 01 | | |
| Serviço Social | Paraná | 01 | 02 | | |
| | São Paulo | 01 | | | |
| Linguística | Mato Grosso do Sul | 01 | 01 | | |
| 2010 | Serviço Social | Rio Grande do Sul | 01 | 05 | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| | | Amazonas | 01 | | |
| | | São Paulo | 02 | | |
| | Educação | Rio Grande do Sul | 01 | 04 | |
| | | São Paulo | 02 | | |
| | | Pará | 01 | | |
| | Psicologia | Rio Grande do Sul | 01 | 08 | |
| | | São Paulo | 06 | | |
| | | Rio Grande do Norte | 01 | | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 02 | |
| São Paulo | | 01 | | | |
| Antropologia | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | | |
| Ciências Sociais | Pernambuco | 01 | 01 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2010 (cont.) | Gestão Social | Pernambuco | 01 | 02 | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | Música | Goiás | 01 | 01 | |
| | Políticas Públicas | Ceará | 01 | 01 | |
| | Ciências da Saúde | Minas Gerais | 01 | 02 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| Enfermagem | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | | |
| 2011 | Psicologia | Distrito Federal | 02 | 13 | 40 |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | | Paraíba | 02 | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | São Paulo | 04 | | |
| | | Rio Grande do Norte | 01 | | |
| | | Ceará | 01 | | |
| | | Pernambuco | 01 | | |
| | Educação | Distrito Federal | 02 | 09 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | | São Paulo | 05 | | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | Serviço Social | Alagoas | 01 | 09 | |
| | | Distrito Federal | 02 | | |
| | | Santa Catarina | 02 | | |
| | | Paraíba | 01 | | |
| | | Pará | 01 | | |
| | | Pernambuco | 01 | | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| | Sociologia | São Paulo | 02 | 02 | |
| Antropologia | São Paulo | 01 | 01 | | |
| Ciências Sociais | Rio Grande do Sul | 01 | 02 | | |
| | Rio Grande do Norte | 01 | | | |
| Arquitetura | Alagoas | 01 | 01 | | |
| Filosofia | Bahia | 01 | 01 | | |
| Enfermagem | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | | |
| 2012 | Psicologia | Distrito Federal | 04 | 16 | |
| | | Rio Grande do Sul | 02 | | |
| | | Sergipe | 01 | | |
| | | São Paulo | 04 | | |
| | | Minas Gerais | 02 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano | |
|-------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|-----------|
| 2012 (cont.) | Psicologia (cont.) | Amazonas | 02 | 13 | 42 | |
| | | Paraná | 01 | | | |
| | Educação | Ceará | 02 | | | |
| | | Rio Grande do Sul | 02 | | | |
| | | Minas Gerais | 02 | | | |
| | | São Paulo | 06 | | | |
| | | Pará | 01 | | | |
| | Serviço Social | Paraná | 01 | | | 04 |
| | | Rio de Janeiro | 02 | | | |
| | | Goiás | 01 | | | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | | | 01 |
| | Sociologia | Minas Gerais | 01 | | | 01 |
| | Enfermagem | São Paulo | 01 | | | 01 |
| | Comunicação | Rio Grande do Sul | 02 | | | 02 |
| | Artes | São Paulo | 01 | | | 01 |
| Ciências da Saúde | Ceará | 01 | 03 | | | |
| | Paraná | 01 | | | | |
| | São Paulo | 01 | | | | |
| 2013 | Psicologia | Distrito Federal | 04 | 13 | | |
| | | São Paulo | 02 | | | |
| | | Ceará | 01 | | | |
| | | Bahia | 01 | | | |
| | | Pará | 01 | | | |
| | | Amazonas | 01 | | | |
| | | Rio Grande do Sul | 02 | | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | | |
| | Educação | Rio Grande do Sul | 01 | 06 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | | |
| | | São Paulo | 02 | | | |
| | | Paraná | 02 | | | |
| | Serviço Social | Rio Grande do Sul | 02 | 05 | | |
| | | Paraná | 01 | | | |
| | | Amazonas | 01 | | | |
| | | Rio Grande do Norte | 01 | | | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 03 | | |
| | | São Paulo | 01 | | | |
| Distrito Federal | | 01 | | | | |
| Terapia Ocupacional | São Paulo | 01 | 01 | | | |
| Enfermagem | Distrito Federal | 01 | 01 | | | |
| Antropologia | São Paulo | 01 | 01 | | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2013 (cont.) | Matemática | Goiás | 01 | 01 | |
| | Políticas Públicas | Paraná | 01 | 03 | |
| | | São Paulo | 02 | | |
| | Ciências da Saúde | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| | Teologia | Pará | 01 | 03 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | Gestão Social | Pernambuco | 01 | | |
| Ciências da Saúde | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | | |
| 2014 | Psicologia | Rio Grande do Sul | 02 | 11 | |
| | | São Paulo | 03 | | |
| | | Rio Grande do Norte | 02 | | |
| | | Ceará | 03 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | Educação | Distrito Federal | 01 | 10 | |
| | | Rio Grande do Sul | 03 | | |
| | | Minas Gerais | 02 | | |
| | | São Paulo | 02 | | |
| | | Paraná | 02 | | |
| | Serviço Social | Rio Grande do Sul | 01 | 05 | |
| | | Paraná | 02 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | Direito | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Direitos Humanos | Goiás | 01 | 01 | |
| | Terapia Ocupacional | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Sociologia | São Paulo | 02 | 03 | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| | Ciências Exatas | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| Políticas Públicas | Pernambuco | 01 | 02 | | |
| | Ceará | 01 | | | |
| Ciências da Saúde | São Paulo | 01 | 01 | | |
| Sociologia | São Paulo | 01 | 02 | | |
| | Paraná | 01 | | | |
| 2015 | Psicologia | Distrito Federal | 02 | 06 | |
| | | Rio Grande do Sul | 02 | | |
| | | Amazonas | 01 | | |
| | | Rio Grande do Norte | 01 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------------------|--------------------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2015 (cont.) | Serviço Social | Rio Grande do Sul | 01 | 05 | 24 |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | | Paraná | 02 | | |
| | Sociologia | São Paulo | 01 | 02 | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | Ensino de Ciências | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| | Educação | Rio de Janeiro | 01 | 03 | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | Antropologia Antropologia (cont.) | Distrito Federal | 01 | 02 | |
| | | Paraíba | 01 | | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| Ciências Sociais | São Paulo | 01 | 01 | | |
| Direitos Humanos | Pernambuco | 01 | 01 | | |
| Letras | Rio de Janeiro | 01 | 02 | | |
| | São Paulo | 01 | | | |
| 2016 | Administração | Espírito Santo | 01 | 01 | 19 |
| | Educação | Goiás | 01 | 01 | |
| | Direitos Humanos | Tocantins | 01 | 01 | |
| | Sociologia | Goiás | 01 | 01 | |
| | Matemática | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| | Ciências da Saúde | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| | Ciências Sociais | Rio Grande do Norte | 01 | 01 | |
| | | | 01 | | |
| | Políticas Públicas | Ceará | 01 | 02 | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| | Comunicação | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | Paraná | 02 | 04 | |
| | | Goiás | 01 | | |
| Rio Grande do Sul | | 01 | | | |
| Psicologia | Espírito Santo | 01 | 05 | | |
| | Rio de Janeiro | 01 | | | |
| | São Paulo | 03 | | | |
| TOTAL | | | | 295 | 295 |

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso no período de 02/3/2017 a 17/3/2017.

Quadro 2: Quantidade de teses relacionadas à Socioeducação publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2006 | Educação | São Paulo | 01 | 01 | 01 |
| 2007 | Ciências da Saúde | Rio de Janeiro | 01 | 02 | 02 |
| | | Bahia | 01 | | |
| 2008 | Ciências Sociais | Rio Grande do Norte | 01 | 01 | 01 |
| 2009 | Educação | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | 02 |
| | Ciências da Saúde | São Paulo | 01 | 01 | |
| 2010 | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | 03 |
| | Psicologia | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Sociologia | São Paulo | 01 | 01 | |
| 2011 | Letras | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | 06 |
| | Linguística | Minas Gerais | 01 | 01 | |
| | Sociologia | São Paulo | 01 | 02 | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | Psicologia | São Paulo | 01 | 02 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| 2012 | Ciências da Saúde | São Paulo | 01 | 01 | 08 |
| | Educação | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Música | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Sociologia | Minas Gerais | 01 | 01 | |
| | Antropologia | Pernambuco | 01 | 01 | |
| | Psicologia | Rio de Janeiro | 01 | 03 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| Distrito Federal | | 01 | | | |
| 2013 | Sociologia | Rio de Janeiro | 01 | 03 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | Educação | Rio de Janeiro | 01 | 02 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Psicologia | Distrito Federal | 01 | 04 | |
| | | São Paulo | 03 | | |
| Direito | Pernambuco | 01 | 01 | | |
| 2014 | Linguística | São Paulo | 01 | 01 | 10 |
| | Educação | Minas Gerais | 01 | 02 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Sociologia | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|---------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2014 (cont.) | Direito | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| | Antropologia | Santa Catarina | 01 | 01 | |
| | Psicologia | São Paulo | 01 | 04 | |
| | | Rio Grande do Sul | 02 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| 2015 | Ciências da Saúde | São Paulo | 01 | 01 | 05 |
| | Educação | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| | Ciências Sociais | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Políticas Públicas | Distrito Federal | 01 | 02 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| 2016 | Direito | Ceará | 01 | 01 | 07 |
| | Educação | Goiás | 01 | 01 | |
| | Políticas Públicas | Distrito Federal | 01 | 02 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Serviço Social | São Paulo | 01 | 02 | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Sociologia | Goiás | 01 | 01 | |
| TOTAL | | | | 55 | 55 |

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD. Disponível em <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso no período de 02/3/2017 a 17/3/2017.

Quadro 3: Quantidade de dissertações relacionadas à Socioeducação e publicadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------|--------------------------|------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2001 | Psicologia | São Paulo | 01 | 01 | 01 |
| 2002 | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | 01 |
| 2003 | Educação | São Paulo | 01 | 01 | 09 |
| | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Psicologia | São Paulo | 01 | 03 | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| | Políticas Públicas | Ceará | 01 | 01 | |
| Sociologia | Ceará | 01 | 01 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|---------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2003 (cont.) | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| | Linguística | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| 2004 | Psicologia | Pernambuco | 01 | 02 | 09 |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 03 | |
| | | São Paulo | 02 | | |
| | Educação | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Políticas Públicas | São Paulo | 01 | 01 | |
| Saúde Coletiva | Bahia | 01 | 01 | | |
| 2005 | Serviço Social | Rio Grande do Sul | 01 | 02 | 08 |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Direito | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Saúde Coletiva | Bahia | 02 | 02 | |
| | Educação | Espírito Santo | 01 | 01 | |
| | Sociologia | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| Políticas Públicas | Distrito Federal | 01 | 01 | | |
| 2006 | Educação | São Paulo | 02 | 04 | 09 |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | Mato Grosso | 01 | | |
| | Direito | Santa Catarina | 01 | 01 | |
| | Psicologia | Minas Gerais | 01 | 02 | |
| | | Espírito Santo | 01 | | |
| | Políticas Públicas | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| Saúde Coletiva | Pernambuco | 01 | 01 | | |
| 2007 | Psicologia | São Paulo | 02 | 02 | 14 |
| | Educação | Mato Grosso do Sul | 01 | 05 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Bahia | 01 | | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | Serviço Social | São Paulo | 02 | 03 | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Políticas Públicas | Espírito Santo | 01 | 02 | |
| | | Mato Grosso | 01 | | |
| Letras | Mato Grosso do Sul | 01 | 01 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|---------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2007 (cont.) | Química | Goiás | 01 | 01 | |
| 2008 | Educação | Espírito Santo | 01 | 01 | 07 |
| | Psicologia | São Paulo | 01 | 03 | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | | Ceará | 01 | | |
| | Serviço Social | Pará | 01 | 02 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| Geografia | Minas Gerais | 01 | 01 | | |
| 2009 | Psicologia | São Paulo | 02 | 02 | 08 |
| | Políticas Públicas | Distrito Federal | 02 | 03 | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Sociologia | Amazonas | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | São Paulo | 02 | 01 | |
| 2010 | Educação | Paraná | 01 | 05 | |
| | | Rio Grande do Sul | 02 | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | Mato Grosso | 01 | | |
| | Políticas Públicas | Ceará | 03 | 07 | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | | Espírito Santo | 01 | | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| | | Santa Catarina | 01 | | |
| | Direitos Humanos | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Sociais e Humanidades | São Paulo | 04 | 04 | |
| | Psicologia | Santa Catarina | 02 | 03 | |
| Goiás | | 01 | | | |
| Ciências Sociais | Paraná | 01 | 01 | | |
| Direito | Santa Catarina | 01 | 01 | | |
| 2011 | Sociais e Humanidades | São Paulo | 16 | 16 | 45 |
| | Ciências Sociais | Minas Gerais | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | Rio Grande do Sul | 02 | 05 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Teologia | Paraná | 01 | 01 | |
| | Políticas Públicas | Maranhão | 01 | 02 | |
| Paraná | | 01 | | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2011 (cont.) | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 03 | |
| | | Santa Catarina | 01 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Psicologia | Paraná | 02 | 11 | |
| | | Rio de Janeiro | 02 | | |
| | | Espírito Santo | 01 | | |
| | | Goiás | 02 | | |
| | | São Paulo | 03 | | |
| | | Rondônia | 01 | | |
| | Educação | Minas Gerais | 01 | 05 | |
| | | Mato Grosso do Sul | 01 | | |
| São Paulo | | 03 | | | |
| Administração | Minas Gerais | 01 | 01 | | |
| Odontologia | Paraná | 01 | 01 | | |
| 2012 | Sociais e Humanidades | São Paulo | 27 | 27 | 65 |
| | Odontologia | Paraná | 01 | 02 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | Ciências Sociais | Espírito Santo | 02 | 03 | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | Serviço Social | Minas Gerais | 01 | 04 | |
| | | São Paulo | 02 | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Direitos Humanos | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| | Saúde Coletiva | Rio de Janeiro | 01 | 02 | |
| | | Ceará | 01 | | |
| | Políticas Públicas | Paraná | 01 | 01 | |
| | Psicologia | Paraná | 01 | 11 | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | Espírito Santo | 04 | | |
| | | Amazonas | 01 | | |
| | | Minas Gerais | 02 | | |
| Distrito Federal | | 01 | | | |
| São Paulo | | 01 | | | |
| Educação | Minas Gerais | 03 | 10 | | |
| | Piauí | 01 | | | |
| | Bahia | 01 | | | |
| | São Paulo | 01 | | | |
| | Rio Grande do Sul | 01 | | | |
| | São Paulo | 02 | | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|---------------------|----------------------------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2012 (cont.) | | Paraná | 01 | | |
| | Sociologia | Ceará | 01 | 02 | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Enfermagem | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | |
| Linguística | Espírito Santo | 01 | 01 | | |
| 2013 | Sociais e Humanidades | São Paulo | 14 | 14 | 50 |
| | Ciências Sociais | Rio Grande do Sul | 01 | 02 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Psicologia | Minas Gerais | 02 | 09 | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | Pará | 01 | | |
| | | Ceará | 01 | | |
| | | Rondônia | 01 | | |
| | | Paraíba | 01 | | |
| | Educação | São Paulo | 01 | 05 | |
| | | Rio de Janeiro | 03 | | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | Sociologia | Ceará | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | Rio de Janeiro | 02 | 05 | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | | Paraíba | 01 | | |
| | Ciências Sociais | Espírito Santo | 01 | 01 | |
| | Direitos Humanos | Rio Grande do Sul | 02 | 04 | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| Políticas Públicas | São Paulo | 01 | 03 | | |
| | Paraná | 02 | | | |
| Saúde Coletiva | Rio de Janeiro | 01 | 02 | | |
| | Paraná | 01 | | | |
| Administração | Minas Gerais | 01 | 01 | | |
| Gestão Social | Minas Gerais | 02 | 02 | | |
| Direito | Santa Catarina | 01 | 01 | | |
| 2014 | Sociais e Humanidades | São Paulo | 08 | 08 | |
| | Serviço Social Serviço Social | Goiás | 01 | | |
| | | Rio de Janeiro | 02 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|--------------------|-----------------------|-------------------|--------------------------------|--------------------|---------------|
| 2014 (cont.) | (cont.) | Sergipe | 01 | 04 | 51 |
| | Educação | Paraná | 02 | 14 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | Santa Catarina | 01 | | |
| | | Mato Grosso | 01 | | |
| | | Bahia | 01 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | | Piauí | 01 | | |
| | | São Paulo | 04 | | |
| | Psicologia | Minas Gerais | 02 | 10 | |
| | | Ceará | 01 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | | Alagoas | 01 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Rondônia | 01 | | |
| | | Pará | 01 | | |
| | Direito | Rio de Janeiro | 01 | 05 | |
| | | Rio Grande do Sul | 03 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| Sociologia | Minas Gerais | 01 | 02 | | |
| | Ceará | 01 | | | |
| Gestão Social | Minas Gerais | 01 | 01 | | |
| Políticas Públicas | Bahia | 01 | 03 | | |
| | Distrito Federal | 01 | | | |
| | Santa Catarina | 01 | | | |
| Matemática | Sergipe | 01 | 01 | | |
| Direitos Humanos | Goiás | 01 | 01 | | |
| Ciências Sociais | Rio Grande do Sul | 01 | 01 | | |
| Saúde Coletiva | Paraná | 01 | 01 | | |
| 2015 | Sociais e Humanidades | São Paulo | 02 | 02 | |
| | Psicologia | Distrito Federal | 02 | 16 | |
| | | Rio de Janeiro | 03 | | |
| | | Minas Gerais | 05 | | |
| | | Paraná | 01 | | |
| Rio Grande do Sul | 01 | | | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2015 (cont.) | Psicologia (cont.) | Mato Grosso do Sul | 01 | | 62 |
| | | Bahia | 01 | | |
| | | Paraíba | 01 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Políticas Públicas | Bahia | 03 | 06 | |
| | | Maranhão | 01 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | Direito | Pará | 02 | 08 | |
| | | Rio Grande do Sul | 03 | | |
| | | Pernambuco | 01 | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Serviço Social | Rio de Janeiro | 03 | 08 | |
| | | Sergipe | 01 | | |
| | | São Paulo | 02 | | |
| | | Paraíba | 01 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | Letras | Paraná | 01 | 01 | |
| | Educação | Paraná | 03 | 13 | |
| Rio de Janeiro | | 02 | | | |
| Piauí | | 01 | | | |
| Mato Grosso | | 02 | | | |
| São Paulo | | 03 | | | |
| Minas Gerais | | 02 | | | |
| História | Minas Gerais | 01 | 01 | | |
| Linguística | Mato Grosso | 01 | 01 | | |
| Saúde Coletiva | Minas Gerais | 03 | 03 | | |
| Ciências Sociais | Bahia | 01 | 03 | | |
| | Paraná | 01 | | | |
| | Rio de Janeiro | 01 | | | |
| 2016 | Física | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| | Educação | Rio de Janeiro | 03 | 08 | |
| | | Pará | 01 | | |
| | | São Paulo | 03 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | Ensino de Ciências | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| Políticas Públicas | Paraná | 03 | 04 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------------------|-------------------|---------------------|--------------------------------|--------------------|---------------|
| 2016 (cont.) | | Rio de Janeiro | 01 | | 41 |
| | Psicologia | Rio Grande do Sul | 01 | 11 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | | Ceará | 01 | | |
| | | Amazonas | 01 | | |
| | | Goiás | 01 | | |
| | | Paraná | 03 | | |
| | | Rio de Janeiro | 02 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | Ciências Sociais | Distrito Federal | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | Paraná | 01 | 03 | |
| | | Ceará | 01 | | |
| | | Rio Grande do Norte | 01 | | |
| | Direito | São Paulo | 01 | 03 | |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Sociologia | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Gestão Social | Minas Gerais | 02 | 02 | |
| | Antropologia | Rio Grande do Norte | 01 | 01 | |
| | Saúde Coletiva | Minas Gerais | 01 | 01 | |
| Sociologia | Espírito Santo | 01 | 01 | | |
| | Rio de Janeiro | 01 | | | |
| Ciências Sociais | Goiás | 01 | 01 | | |
| Direitos Humanos | Minas Gerais | 01 | 01 | | |
| TOTAL GERAL | | | | 403 | 403 |

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#120>. Acesso no período de 02/3/2017 a 17/3/2017.

Quadro 4: Quantidade de teses relacionadas à Socioeducação e publicadas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|-------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2002 | Sociologia | Distrito Federal | 01 | 01 | 02 |
| | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | |
| 2004 | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | 01 |
| 2006 | Letras | Rio de Janeiro | 01 | 01 | 02 |
| | Educação | São Paulo | 01 | 01 | |
| 2008 | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | 02 |
| | Direito | São Paulo | 01 | 01 | |
| 2009 | Políticas Públicas | Distrito Federal | 01 | 01 | 01 |
| 2010 | Psicologia | Rio de Janeiro | 01 | 01 | 04 |
| | Educação | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| | Direito | Santa Catarina | 01 | 01 | |
| | Políticas Públicas | Maranhão | 01 | 01 | |
| 2011 | Políticas Públicas | Rio de Janeiro | 01 | 01 | 04 |
| | Sociologia | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| | Psicologia | São Paulo | 01 | 01 | |
| 2012 | Serviço Social | São Paulo | 01 | 01 | 06 |
| | Psicologia | Rio Grande do Sul | 02 | 04 | |
| | | Espírito Santo | 01 | | |
| | | Distrito Federal | 01 | | |
| Antropologia | Pernambuco | 01 | 01 | | |
| 2013 | Educação | Rio Grande do Sul | 01 | 02 | 05 |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Políticas Públicas | Pará | 01 | 01 | |
| | Sociologia | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| | Educação | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| 2014 | Educação | Paraná | 01 | 02 | 09 |
| | | Rio Grande do Sul | 01 | | |
| | Direito | Pernambuco | 01 | 03 | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | | Paraná | 01 | | |
| | Ciências Sociais | Paraíba | 01 | 01 | |
| Ciências da Saúde | Minas Gerais | 01 | 01 | | |

| Ano | Área(s) de estudo | Estado(s) | Quantidade por ano/área/estado | Total por ano/área | Total por ano |
|---------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| 2014 (cont.) | Antropologia | Pernambuco | 01 | 01 | |
| | Psicologia | Minas Gerais | 01 | 01 | |
| 2015 | Enfermagem | São Paulo | 01 | 01 | 06 |
| | Psicologia | São Paulo | 01 | 03 | |
| | | Pernambuco | 01 | | |
| | | Minas Gerais | 01 | | |
| | Educação | São Paulo | 01 | 02 | |
| Paraná | | 01 | | | |
| 2016 | Sociologia | São Paulo | 01 | 02 | |
| | | Rio de Janeiro | 01 | | |
| | Psicologia | Ceará | 01 | 01 | |
| | Educação | Espírito Santo | 01 | 01 | |
| | Direito | Rio Grande do Sul | 01 | 02 | |
| | | São Paulo | 01 | | |
| | Ciências Sociais | São Paulo | 01 | 01 | |
| | Serviço Social | Rio de Janeiro | 01 | 01 | |
| Políticas Públicas | Distrito Federal | 01 | 01 | | |
| TOTAL GERAL | | | | 51 | 51 |

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#120>. Acesso no período de 02/3/2017 a 17/3/2017.

Quadro 5: Resumo das Dissertações e Teses relacionadas à Socioeducação e publicadas nos *sites* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Ano de publicação

| ANO | DISSERTAÇÕES | | TESES | | TOTAL | |
|--------------|--------------|-------|-------|-------|--------|--------|
| | BDTD | CAPES | BDTD | CAPES | QUANT. | % |
| 2001 | 01 | 01 | - | - | 02 | 0,25% |
| 2002 | 00 | 01 | - | 02 | 03 | 0,37% |
| 2003 | 03 | 09 | - | - | 12 | 1,49% |
| 2004 | 02 | 09 | - | 01 | 12 | 1,49% |
| 2005 | 03 | 08 | - | - | 11 | 1,37% |
| 2006 | 08 | 09 | 01 | 02 | 20 | 2,48% |
| 2007 | 13 | 14 | 02 | - | 29 | 3,60% |
| 2008 | 16 | 07 | 01 | 02 | 26 | 3,23% |
| 2009 | 19 | 08 | 02 | 01 | 30 | 3,73% |
| 2010 | 28 | 23 | 03 | 04 | 58 | 7,21% |
| 2011 | 40 | 45 | 06 | 04 | 95 | 11,81% |
| 2012 | 42 | 65 | 08 | 06 | 121 | 15,05% |
| 2013 | 39 | 50 | 10 | 05 | 104 | 12,93% |
| 2014 | 38 | 51 | 10 | 09 | 108 | 13,43% |
| 2015 | 24 | 62 | 05 | 06 | 97 | 12,06% |
| 2016 | 19 | 41 | 07 | 09 | 76 | 9,45% |
| TOTAL | 295 | 403 | 55 | 51 | 804 | ≅100% |

Quadro 6: Resumo das Dissertações e Teses relacionadas à Socioeducação publicadas nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Área de conhecimento

| ÁREA DE CONHECIMENTO | DISSERTAÇÕES | | TESES | | TOTAL | |
|------------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------|--------|
| | BDTD | CAPES | BDTD | CAPES | QUANT. | % |
| Psicologia | 88 | 86 | 14 | 11 | 199 | 24,75% |
| Educação | 64 | 73 | 09 | 10 | 156 | 19,40% |
| Serviço Social | 48 | 41 | 03 | 06 | 98 | 12,19% |
| Sociais e Humanidades | - | 71 | - | - | 71 | 8,83% |
| Direito | 15 | 27 | 03 | 07 | 52 | 6,47% |
| Sociologia | 14 | 11 | 09 | 05 | 39 | 4,85% |
| Políticas Públicas | 09 | 35 | 04 | 05 | 53 | 6,59% |
| Ciências da Saúde | 09 | 13 | 05 | 01 | 28 | 3,48% |
| Antropologia | 07 | 01 | 02 | 02 | 12 | 1,49% |
| Ciências Sociais | 05 | 14 | 02 | 02 | 23 | 2,82% |
| Gestão Social | 02 | 05 | - | - | 07 | 0,87% |
| Enfermagem | 04 | 01 | - | 01 | 06 | 0,74% |
| Direitos Humanos | 03 | 08 | - | - | 11 | 1,37% |
| Teologia | 03 | 01 | - | - | 04 | 0,49% |
| Comunicação | 03 | - | - | - | 03 | 0,37% |
| Odontologia | - | 03 | - | - | 03 | 0,37% |
| Linguística | 02 | 04 | 02 | - | 08 | 0,10% |
| Agronomia | 02 | - | - | - | 02 | 0,25% |
| Arquitetura | 02 | - | - | - | 02 | 0,25% |
| Artes | 02 | - | - | - | 02 | 0,25% |
| Terapia Ocupacional | 02 | - | - | - | 02 | 0,25% |
| Letras | 02 | 02 | 01 | 01 | 06 | 0,74% |
| Matemática | 02 | 01 | - | - | 03 | 0,37% |
| História | - | 01 | - | - | 01 | 0,12% |
| Física | - | 01 | - | - | 01 | 0,12% |
| Ensino de Ciências | 01 | - | - | - | 01 | 0,12% |
| Ciências Exatas | 01 | - | - | - | 01 | 0,12% |
| Filosofia | 01 | - | - | - | 01 | 0,12% |
| Administração | 01 | 02 | - | - | 03 | 0,37% |
| Geografia | 01 | 01 | - | - | 02 | 0,25% |
| Música | 01 | - | 01 | - | 02 | 0,25% |
| Educação Física | 01 | - | - | - | 01 | 0,12% |
| Química | - | 01 | - | - | 01 | 0,12% |
| TOTAL | 295 | 403 | 55 | 51 | 804 | ≅100% |

Quadro 7: Resumo das Dissertações e Teses relacionadas à Socioeducação e publicadas nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – organizadas por Estado

| ESTADO | DISSERTAÇÕES | | TESES | | TOTAL | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | BDTD | CAPES | BDTD | CAPES | QUANT. | PERC. |
| São Paulo | 83 | 133 | 23 | 14 | 253 | 31,4% |
| Rio de Janeiro | 11 | 43 | 06 | 11 | 71 | 8,83% |
| Minas Gerais | 15 | 42 | 05 | 03 | 65 | 8,08% |
| Paraná | 19 | 36 | - | 03 | 58 | 7,21% |
| Rio Grande do Sul | 54 | 27 | 08 | 05 | 94 | 11,7% |
| Distrito Federal | 35 | 18 | 04 | 04 | 61 | 7,59% |
| Espírito Santo | 03 | 15 | - | 02 | 20 | 2,48% |
| Ceará | 12 | 14 | 01 | 01 | 28 | 3,48% |
| Goiás | 12 | 13 | 03 | - | 28 | 3,48% |
| Bahia | 05 | 12 | 01 | - | 18 | 2,29% |
| Santa Catarina | 06 | 09 | 01 | 01 | 17 | 2,11% |
| Mato Grosso | - | 07 | - | - | 07 | 0,87% |
| Pará | 05 | 06 | - | 01 | 12 | 1,49% |
| Mato Grosso do Sul | 01 | 04 | - | - | 05 | 0,62% |
| Amazonas | 07 | 04 | - | - | 11 | 1,37% |
| Paraíba | 04 | 04 | - | 01 | 09 | 1,12% |
| Pernambuco | 09 | 03 | 02 | 04 | 18 | 2,21% |
| Alagoas | 02 | | - | - | 02 | 0,25% |
| Piauí | - | 03 | - | - | 03 | 0,37% |
| Sergipe | 01 | 03 | - | - | 04 | 0,49% |
| Rio Grande do Norte | 09 | 02 | 01 | - | 12 | 1,49% |
| Maranhão | - | 02 | - | 01 | 03 | 0,37% |
| Sergipe | 01 | 03 | - | - | 04 | 0,49% |
| Tocantins | 01 | | - | - | 01 | 0,12% |
| TOTAL | 295 | 403 | 55 | 51 | 804 | ≅100% |

Quadro 8: Quantidade de produções da Anped vinculadas à Socioeducação organizadas por Grupo de trabalho – GT – e Ano de publicação

| GT ¹⁶ | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | Total por GT |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------------|----------|--------------|
| | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Ano | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ¹⁷ | 5 | |
| GT 2 | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | 2 |
| GT 3 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | | | 7 |
| GT 4 | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | 2 |
| GT 5 | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | 2 |
| GT 6 | | 1 | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | 3 |
| GT 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 9 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 |
| GT 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 12 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 |
| GT 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 14 | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | | | | 2 |
| GT 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 18 | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 5 |
| GT 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 21 ¹⁸ | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 22 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 23 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| GT 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Total por ano | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 1 | 5 | 5 | 25 |

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — Anped. Disponível em <http://www.anped.org.br/>. Acesso no período de 05/6/2017 a 18/7/2017.

¹⁶Grupos de Trabalho – GTs da Anped: GT 2: História da Educação, GT 3: Movimentos Sociais e Educação, GT 4: Didática, GT 5: Estado e Política Educacional, GT 6: Educação Popular, GT 7: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT 8: Formação de Professores, GT 9: Trabalho e Educação, GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 11: Política de Educação Superior, GT 12: Currículo, GT 13: Educação Fundamental, GT 13: Educação Fundamental, GT 15: Educação Especial, GT 16: Educação e Comunicação, GT 17: Filosofia da Educação, GT 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT 19: Educação Matemática, GT 20: Psicologia da Educação, GT 21: Educação e Relações Étnico-raciais, GT 22: Educação Ambiental, GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação, GT 24: Educação e Arte.

¹⁷ A partir de 2013, as reuniões da Anped passaram a ser bianuais, por isso o encontro não foi realizado em 2014.

¹⁸ As reuniões do GT 21 passaram a acontecer a partir de 2002; do GT 22, a partir de 2003; do GT, a partir de 2004; e do GT 24, a partir de 2009.

O extenso período de 17 anos considerado no levantamento realizado e as grandes dificuldades vivenciadas em contextos socioeducativos fartamente exploradas nos trabalhos encontrados comprovam ser ainda incipiente a quantidade de estudos científicos referentes à temática e a necessidade de novas investidas nesse sentido. A carência se acentua se considerarmos a avaliação escolar desenvolvida junto a socioeducandos como objeto central das pesquisas.

Nos trabalhos localizados, a avaliação foi abordada como meio de análise do sistema público de atendimento ao adolescente em conflito com a lei (CORRÊA, 2010), da implementação das diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (SANTIAGO, 2014) ou de programas socioeducativos fundamentados nessas diretrizes (REZENDE, 2010; LEITE, 2013; MIRABILE, 2012; MARINHO, 2010), da condição neuropsicológica dos socioeducandos (NASCIMENTO, 2013) e de suas habilidades sociais (FOGAÇA, 2015), do comportamento de pais dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (GRABICOSKI, 2016), do uso de instrumentos utilizados por profissionais da área da psicologia para avaliar traços da personalidade dos adolescentes visando auxiliar a aplicação das medidas socioeducativas (OLIVEIRA, 2012; MARUSCHI, 2010) (MOSQUEIRA, 2013 e DAVOGLIO, 2012) e de fatores de risco e de proteção para o uso de drogas (ALMEIDA, 2009).

A avaliação escolar de pessoas reclusas foi objeto de estudo em apenas 01 dissertação (SOARES, 2015) localizada durante o período de realização da pesquisa. Nesse caso, a pesquisa efetivou-se junto a estudantes adultas do sexo feminino de uma escola de uma unidade prisional do estado do Ceará e sua abordagem limitou-se à avaliação desenvolvida em sala de aula, ou seja, a um dos níveis da avaliação.

Embora ainda em número reduzido, o interesse de estudiosos pela socioeducação tem crescido gradativamente desde o final da última década. Considerando as abordagens de grande parte dos trabalhos que, de alguma forma, denunciam disfunções na implementação do ECA e, de modo particular, do SINASE, a crescente atenção dada ao assunto indica haver preocupações no sentido de assegurar, na prática, as conquistas legais inscritas nesses documentos. A contradição fica por conta da mídia que, em atendimento a interesses conservadores e

hegemônicos das classes economicamente favorecidas, se utiliza dessas mesmas dissonâncias para anunciar o fracasso das conquistas legais, antes mesmo de terem sido, de fato, efetivadas.

O modo como cada estado (des)cumpra o exposto em lei indica ser também aspecto que move buscas investigativas que procuram compreender as implicações sociais, econômicas e culturais que dificultam, senão inviabilizam movimentos que se opõem à reprodução do atual modelo de sociedade. Grandes centros como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, onde a alienação gerada pelo “fetiche da mercadoria” (ZENERATTI, 2015) atua como fator propulsor da delinquência junto à extensa faixa populacional e constituem, ao mesmo tempo, regiões que alimentam desigualdades por meio de irregularidades e insucessos na execução das medidas socioeducativas, instigam, conforme sugerem os dados, a busca por análises desses quadros. Embora com população bastante inferior à dos estados mencionados, o significativo número de pesquisas relacionadas à socioeducação no Distrito Federal pode ser explicada em função da grande repercussão gerada pelas denúncias de violações de direitos ocorridas, especialmente, nos últimos anos de existência do Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE. Ser a capital federal sede dos poderes que governam o país potencializa os agravantes do fato atraindo, inclusive, pesquisadores de outros estados interessados no assunto.

São as ciências humanas e sociais as que mais se ocupam de investigações que tratam da socioeducação, fato que evidencia ser esse um tema que envolve elementos cuja complexidade requer análises que se distanciam da positividade que costuma caracterizar as investigações científicas que se pautam por experimentações manipuláveis, medições quantificáveis e métodos conclusivos que refutam a dinamicidade dos fatos. O caráter eminentemente pedagógico do atendimento socioeducativo apontado pelo SINASE (2006) e a atuação de psicólogos, pedagogos e assistentes sociais junto aos socioeducandos visando responder a essa demanda, indicam ser aspectos motivadores de maior quantidade de pesquisas nessas áreas.

A legislação penal que vem, segundo Foucault (2014), desde o século XIX, particularizando ou deslocando para o indivíduo (sua conduta ou o que é capaz de fazer) o que deveria ser universal (sua falta ou atos que cometeu), alcançando a chamada “individualização da pena” pode ser a justificativa para o maior interesse da área da psicologia pela socioeducação. Análises do comportamento dos socioeducandos e de suas famílias, bem como o domínio dele

por meio da aplicação de medidas socioeducativas que constam em grande parte dos trabalhos demonstram preocupação quanto à aplicação de uma lei que, se atenuada ou agravada segundo atitudes e comportamentos demonstrados, visam muito mais a reforma psicológica e o controle sobre a vida dos indivíduos do que propriamente a defesa da sociedade (FOUCAULT, 2014).

O desejo de investir em estudos acerca da avaliação presente na organização do trabalho pedagógico desenvolvido junto a jovens que ora se encontram em cumprimento de medida socioeducativa emergiu, portanto, não só do entrelace de experiências vivenciadas ao longo de minha vida pessoal e profissional, em especial aquelas em que processos excludentes se destacaram mais fortemente, mas também da escassez de produções científicas a respeito do assunto, o que reforça a necessidade de pesquisas nessa direção. Onofre (2011, p. 275) alerta para essa demanda, ao afirmar que a escolaridade nas prisões constitui

um desafio a ser enfrentado pelos organismos públicos e estudado por educadores/pesquisadores, pois os problemas e dificuldades que se apresentam, embora tenham sua especificidade, em nada diferem dos problemas e das dificuldades que o sistema público de ensino, em geral, enfrenta no seu dia a dia.

Mesmo ciente de que são numerosos os problemas e as dificuldades que acometem o sistema público de ensino em geral e, por conseguinte, a educação escolar desenvolvida em contextos de clausura, constituindo obstáculos, senão impedimentos, para que a escola pública cumpra o seu papel social de ensinar a todos, parto do pressuposto de que os baixos índices de desempenho, não raramente desvelados pelos estudantes que dela se valem, sugerem a existência de problemas na organização do trabalho pedagógico que merecem especial atenção e são grandes as chances de que o modo de avaliar esteja entre eles.

Espaços onde as relações de poder, dominação e opressão se mostram potencializadas, como é o caso dos locais onde são acautelados jovens infratores, corroboram a defesa da tese de que a concretude da avaliação em espaços escolares que atendem a esses estudantes deve efetivar-se em meio a um trabalho pedagógico pautado pelo compromisso ético e político de buscar uma formação que aponte para a melhoria da qualidade de vida desses jovens.

Para isso, o caráter pontual, finalístico e fragmentado assumido pela avaliação integrante de um trabalho pedagógico desenvolvido linearmente deve ser substituído por outro, cujas categorias (objetivos/avaliação e conteúdo/método) se articulem de forma dinâmica e

contraditória, conferindo à avaliação o papel retroalimentador do processo pedagógico e inclusivo, do ponto de vista do acesso de todos ao conhecimento (FREITAS, 2012).

Extrapolar o espaço avaliativo para além da sala de aula também constitui condição para que a avaliação se efetive de modo a favorecer a apropriação democrática de saberes. Articular a avaliação que se desenvolve sob a tutela exclusiva do professor a processos autoavaliativos desenvolvidos na e por toda a escola ou Núcleo de Ensino e aos exames encaminhados pelos órgãos gestores centrais, pode colaborar para superação de dificuldades que, embora incidam sobre o processo ensino-aprendizagem, não se limitam a ele (FREITAS, et al., 2009).

Para que assim se desenvolva, a avaliação demanda a construção de novas relações no âmbito das escolas ou Núcleos de Ensino. Espaços coletivos, participativos e democráticos se mostram imprescindíveis à reflexão e ao diálogo respeitoso acerca do trabalho pedagógico, uma vez que podem contribuir para a construção de aprendizagens essenciais ao exercício do pensamento crítico e autônomo, em contraposição ao cerceamento da liberdade de expressão fartamente alimentada em espaços de clausura.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou compreender “Como se concretiza a avaliação desenvolvida em um Núcleo de Ensino que atende a estudantes reclusos em uma Unidade de Internação Socioeducativa – UIS – do Distrito Federal, sendo esta analisada como integrante do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido nesse contexto?” e “Quais as implicações dessa prática para a construção de aprendizagens pelos jovens internos e por todo o Núcleo de Ensino?”

Definidas as questões de estudo, torna-se premente apresentar os objetivos que nortearam o processo investigativo. O principal objetivo foi *analisar a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido em um Núcleo de Ensino situado no interior de uma Unidade de Internação Socioeducativa – UIS – do Distrito Federal, bem como as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto para as aprendizagens dos socioeducandos e de todo o Núcleo de Ensino.*

Para melhor encaminhamento da investigação, foram estabelecidos como objetivos específicos:

Analisar:

- a) os documentos que orientam o sistema socioeducativo, em especial os que tratam da escolarização dos jovens em conflito com a lei;
- b) os documentos que tratam da organização do trabalho pedagógico de modo geral, e os que se referem ao desenvolvimento da avaliação no Núcleo de Ensino pesquisado;
- c) o trabalho pedagógico organizado e desenvolvido em sala de aula e no Núcleo de Ensino, com destaque para as práticas avaliativas que o integram;
- d) o processo de avaliação realizado em sala de aula pelos professores do Núcleo de Ensino pesquisado;
- e) o processo de aplicação dos exames externos e o tratamento dado às informações levantadas por meio deles pelo Núcleo de Ensino pesquisado;
- f) o processo de autoavaliação realizado no e pelo Núcleo de Ensino pesquisado;
- g) se e como se articulam as informações levantadas por meio da avaliação realizada pelos professores em sala de aula, da aplicação de exames externos e da autoavaliação realizada do e pelo Núcleo de Ensino pesquisado¹⁹;
- h) as significações²⁰ constituídas por estudantes e professores do Núcleo de Ensino pesquisado sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto.

¹⁹ As avaliações realizadas em sala de aula pelos professores, a autoavaliação da e pela escola e os exames externos são, originariamente, denominados pelos autores da teoria que defende a existência de três níveis de avaliação de: avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e avaliação de redes de ensino, respectivamente (FREITAS et al, 2009). Ouso aqui esquivar-me do uso dessas nomenclaturas por considerar que, quando bem conduzidos, todos os níveis da avaliação favorecem processos de aprendizagem; que a autoavaliação da e pela escola constitui apenas uma dimensão da avaliação institucional, uma vez que esta comporta também olhares externos a ela (AFONSO, 2010); e que a sinonímia entre avaliação e testes aplicados em larga escala constitui artifício ideológico técnico-positivista de solidificação da aliança avaliação-exame.

²⁰ A ideia de significação abordada ao longo do trabalho reporta à dialética que marca a conexão entre sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente ao real concreto em que se encontram e atuam (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: O CAMINHO CAMINHADO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

Não é definitiva a trajetória traçada a *priori* pelo pesquisador, assim como não é absoluto ou definitivo o conhecimento gerado a partir da sua investigação. O grau de incerteza que caracteriza os conhecimentos produzidos (GATTI, 2007), em função das condições que delineiam o contexto de sua produção, reforça a necessidade de busca, pelo pesquisador, dos caminhos que indicam ser mais seguros para o alcance dos objetivos estabelecidos e dos meios que possibilitem assegurar, tanto quanto possível, maior consistência e plausibilidade não só às informações geradas mas também à análise delas. Esse processo passa, necessariamente, por uma trajetória metodológica que permite compreender o que, de antemão, se mostrou obscuro e, nesse caso, como se efetiva a avaliação em meio aos demais componentes da organização do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido junto a estudantes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação e quais as implicações dessas práticas para as aprendizagens dos socioeducandos e de todo o Núcleo de Ensino.

Dada a complexidade e as especificidades que caracterizam as temáticas no campo educacional, bem como a natureza humana e social que marcam os processos de pesquisa na área, a análise crítica da avaliação como elemento do processo de escolarização dos socioeducandos requer a imersão na realidade em que se concretiza, a fim de compreendê-la como síntese da multiplicidade de relações que a determinam, identificando essas conexões e as contradições que se estabelecem entre elas, e entre estas e o meio social em que se encontra inserida, incluindo seus condicionantes econômicos, culturais e históricos.

Privilegiar uma abordagem que considere o mundo objetivo histórico e social, com seus movimentos dialéticos e suas conseqüentes transformações, como mediador das relações entre os indivíduos e a sociedade, assegurando o rigor e a credibilidade requeridos em um trabalho científico foi, portanto, critério para a definição do materialismo histórico-dialético como método

de pesquisa. A vida deixa, assim, de ser a ideia que dela se faz e assume protagonismo nesse processo como fator determinante da consciência humana. Para isso, é preciso superar o predomínio do sujeito sobre o objeto ou vice-versa, tendo em vista que a produção do conhecimento se faz pelo homem sujeito e objeto que realiza a história e nela se realiza (CIAVATTA, 2001).

A opção foi por um modelo explicativo da realidade fundamentado em uma visão totalizante dos fenômenos, considerando-se não só a capacidade de auto-conservação de suas atuais condições via instituições, como a escola, que reproduzem e naturalizam culturas de relação de produção baseadas na exploração do trabalho mas, principalmente, as contradições existentes entre esses elementos, o que permite perceber o real a partir do movimento que o vivifica, do ser-não-ser que o torna mutável e em processo contínuo de desenvolvimento.

Segundo Cury (1985), diferente da teoria determinista, que propõe a educação como forma de adaptar os sujeitos à situação que está posta, e da individualista, que concebe a educação como meio de desenvolver e aperfeiçoar as individualidades dos sujeitos, visando à construção de uma ordem social mais justa, sem, no entanto, questioná-la, a educação deve ser compreendida a partir de sua conexão com o todo, representado pelo meio social capitalista, em um processo que conjuga “as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social” (idem, p. 13). Vista em uma perspectiva dialética, a educação reflete o contexto em que se encontra e, ao mesmo tempo, contribui para a sua produção. É entendida como unidade que incorpora contradições e, por isso, integra um processo dinâmico gerador de mudanças, ou seja, como parte do real.

A abordagem histórico-dialética escolhida para a condução deste estudo se reafirma, portanto, diante das possibilidades apresentadas para compreender o processo avaliativo desenvolvido junto a jovens em conflito com a lei. Essa perspectiva de análise permitiu que a avaliação fosse percebida como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido por e em um Núcleo de Ensino, sem perder de vista sua relação com os demais elementos que compõem esse universo e com a realidade social em que se encontra imersa. Possibilitou, portanto, captá-la em sua essência, ir além das representações que dela são feitas e, em consequência, apontar alternativas que suscitem melhorias no seu desenvolvimento.

A apropriação teórica da realidade, ou seja, o conhecimento objetivo do conjunto articulado dos fatos que possibilita modificá-la implica a atividade do homem que, ao optar por um caminho investigativo, desvela concepções que antecedem o próprio processo de pesquisa. Nesse caso não foi diferente. A adoção de um método de pesquisa facultativo de uma maior aproximação do real visando, não só compreendê-lo, mas também superá-lo, denunciou, de minha parte, uma visão de mundo que entende o homem como um ser que se forma por meio de processos que são históricos e sociais, assim como também é histórica e social a produção do conhecimento por ele apropriado no curso de sua formação, podendo, com isso, contribuir para a sua transformação.

Assim entendido, o homem assume a condição de sujeito produtor da história, embora sob determinadas condições que, por sua vez, são contraditórias e indicam a necessidade de construção do devir, o que exige uma perspectiva analítica da totalidade que considere a articulação entre teoria e prática (PALUDO e VITÓRIA, 2014), visão esta que se mostra favorecida pela adoção de uma abordagem que toma a dialetização dos fatos como pressuposto para a representação do real concreto.

A importância da concepção materialista histórico-dialética nas pesquisas de cunho educativo é destacada por Jesus (2014, p. 230), ao afirmar ser esse um método que

corresponde, em suas origens, a um processo de longa elaboração teórica, de um esforço em que se uniu a teoria, o método e a pesquisa que estão “amalgamados”. Em outra visão, são questões reais, que funcionam como o disparador para o estudo e a pesquisa. Porém, nasce aqui um diferencial, pois os resultados obtidos se destinam à transformação da realidade ou à superação de uma determinada realidade, acentuadamente marcada pela desigualdade estrutural, o modo de produção capitalista.

Marx (2008) destaca a imprescindibilidade de três categorias para a compreensão de uma realidade concreta: contradição, totalidade e movimento. Ao incluir o enfoque de questões que tratam da educação, Cury (1985) intervém nesse universo propondo categorias metodológicas de análise que possibilitem compreender, com maior abrangência, a realidade educativa. Contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são, segundo o autor, categorias capazes de instrumentalizar esse processo.

Para Cury (1985, p. 21), “categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da

multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Ainda segundo o autor, “as categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação” (CURY, 1985, p. 27).

As categorias apontadas por Cury foram utilizadas como suporte para a análise do concreto investigado, processo este que se organizou a partir das categorias conceituais emergentes dos Núcleos de Significação organizados a partir das narrativas enunciadas pelos principais sujeitos que conferem dinamismo ao objeto no contexto investigado.

A interlocução entre as categorias metodológicas e conceituais garantiu o movimento necessário à análise da prática avaliativa integrante de um trabalho pedagógico organizado e desenvolvido em contexto socioeducativo (concreto), à sua percepção enquanto fenômeno imediato (abstração) e à sua reconstrução à luz de processos reflexivos capazes de transpor a pseudoconcreticidade do mundo aparente e ideal (abstrato reconstruído), avançando rumo à construção de novos conhecimentos (concreto pensado).

Figura 1 – Dinâmica de análise do objeto de estudo



Fonte: Elaboração da autora com base em Melo (2015) e Netto (2016)

Cury alerta para a arbitrariedade da divisão em categorias, uma vez que elas “se incluem mutuamente e se completam” (CURY, 1985, p. 29). A desarticulação dessas categorias implicaria a reificação de cada uma delas, o que tornaria fragmentado e desconexo o processo de análise do real concreto, reduzindo as chances de alcançá-lo em sua totalidade. A separação se justifica unicamente pelo propósito de auxiliar a análise do fenômeno estudado, não podendo “ser entendidas senão como expressão de uma realidade em devir” (idem).

A contradição é, para Cury, categoria central do método dialético, uma vez que existe no próprio movimento do real atuando como mola propulsora do desenvolvimento da realidade. Cada fenômeno só pode ser definido a partir de sua negação, em uma relação antagônica com outros fenômenos. Nesse sentido, desconsiderar a contradição retira da realidade o caráter relacional dos fenômenos que a compõem, concebendo-a de forma estática e acabada. Para Cury,

a realidade não é apenas o *já sido*, embora ela possa no seu *estar-sendo* incorporar elementos do *sido*. Ela também não é só o *ainda-não*, embora sem este elemento o real se torne superável. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do *já sido* e do *ainda-não no sendo*” (CURY, 1985, p. 30-31, grifos do autor)

O inacabamento que caracteriza o real e se efetiva a partir do movimento contraditório de seus elementos se reflete na educação. Concebê-la, então, como partícipe do conjunto das relações sociais que se desenvolvem em um todo dialético e contraditório inibe percepções falseadas do real que dissociam o processo educativo dos demais elementos integrantes da prática social global, tornando sua análise linear, mecânica, unilateral e acrítica. “A educação, enquanto processo encarregado da transmissão do saber, só é entendido com referência às estruturas sociais e, por elas, ao processo de produção do qual são indissociáveis” (CURY, 1985, p. 78). Como elemento do trabalho educativo, a avaliação também deve ser analisada em articulação com os demais elementos que integram o trabalho pedagógico, incluindo as contradições e os movimentos que nele se instalam. Como elemento eminentemente antagônico, a avaliação incorpora a contradição ao negar o seu papel de contribuir para que todos aprendam, servindo à seleção e exclusão dos menos favorecidos cultural e economicamente, grupo ao qual pertence a maioria dos socioeducandos, e potencializar a desigualdade que é característica do sistema capitalista e, em grande medida, responsável pelo ingresso de adolescentes no mundo do crime.

A consciência de que a contradição é categoria basilar para explicar o real remete-nos, de modo especial, à totalidade como mais um conceito que subsidia esse processo. Segundo Cury (1985), o homem não busca somente uma compreensão particular do real. O fenômeno precisa ser compreendido dialeticamente, em uma síntese explicativa de alcance mais amplo. “Não se trata de conhecer os vários aspectos (fatores) que compõem a realidade e depois somá-los. Trata-se de perceber que a realidade é em si totalidade e nos é possível apreender a lógica articuladora dessa realidade” (HUNGARO, 2014, p. 66).

Isso significa que a estrutura social comporta elementos que, embora particulares, mantêm relações entre si e com o todo, ou seja, integram um processo dinâmico de interdependência entre seus vários componentes que, por sua vez, representam uma totalidade de relações.

Vale destacar a dinamicidade presente no todo, o que o faz inacabado e em constante processo de construção do vir a ser. A dialética inerente à totalidade garante o movimento mutante e histórico do real, impedindo que a totalidade seja fetichizada “como uma espécie de *invariância estrutural*” (CURY, 1985, p. 35, grifo do autor) pré-determinada e, por isso, passível de ser construída pela consciência humana.

A educação comporta uma totalidade de contradições em um processo relacional de reciprocidade entre as esferas do real que, por sua vez, são mediadas entre si por relações sociais, incluídas as de ordem econômica, política e ideológica. Essa totalidade de relações, cujos elementos se mostram contraditórios, busca compreender o fenômeno educativo em um processo de autodefinição diante de si mesma e do todo (CURY, 1985). Como elemento da educação que integra a realidade social, a avaliação concebida e praticada no Núcleo de Ensino investigado foi analisada e compreendida como parte de um todo concreto e dialético, ou seja, de um todo estruturado “(e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas), que vai se criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las)” (KOSIK, 1976, p. 36).

O movimento dialético e contraditório dos elementos que se relacionam e garantem a dinamicidade do todo não se sustentaria sem a mediação. Trata-se, portanto, de uma categoria

que possibilita vincular as partes do todo e articulá-las de modo a garantir que a passagem entre elas se efetive em um processo contínuo, evitando-se o isolamento de qualquer uma delas.

Cury (1985) assegura que a mediação se refere tanto ao real quanto ao pensamento, pois, segundo ele, captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações da realidade da qual ele é um fenômeno só é possível por meio da historicização deste. Enquanto referente ao pensamento, a mediação assegura sua dinamicidade porque pensar o real requer sua integração ao próprio movimento do real, tornando-o também histórico e, por isso, resistente à ideologia dominante que converte em permanente o que é, de fato, transitório. A mediação só existe, portanto, em sua relação com a teoria e a prática.

A educação possui caráter mediador. Segundo Cury (1985), é possível perceber a existência de movimentos mediadores na educação. Inicialmente por mascarar as relações entre as classes, tornando-se “instrumento de uma política de acumulação, que se serve do caráter educativo propriamente dito (condução das consciências) para camuflar as relações sociais que estão na base da acumulação” (CURY, 1985, p. 65). Esse processo se sustenta por meio das relações sociais de exploração, contexto em que a escola ocupa o papel de transmitir o conhecimento necessário ao suprimento das demandas que dele emergem. Processa-se, assim, uma mediação ideológica e, por isso, contraditória. O segundo movimento mediador da educação se desvela quando favorece a compreensão do real e a construção de práticas transformadoras, servindo de “valioso instrumento de apoio na transformação social” (CURY, 1985, p. 67). Em um contexto socioeducativo de internação, onde o cerceamento da liberdade não se limita aos socioeducandos e a privação se estende para além do direito de ir e vir, a educação tende a mediar o modelo ideológico veiculado pela classe dominante, uma vez que a apropriação do real é, muitas vezes, considerada um risco diante da autonomia de pensamento que essa compreensão representa. Dados os limites que caracterizam essa realidade, as resistências frente a esse modelo geram conflitos nem sempre pacíficos.

Esse movimento mediador da educação revela uma visão de mundo que nega as contradições do real, representa-o de modo estático e uno e reafirma os lugares sociais ocupados na sociedade e, em decorrência, a cultura de acumulação de bens que caracteriza a organização social capitalista.

A categoria da reprodução denuncia essa representação do real que traz implícito o intuito de produzir e reproduzir as relações sociais de constituição do sistema capitalista que se pauta na acumulação do capital via mercantilização do espaço social e mantém a classe subalterna como principal força produtiva. Adaptar-se ao meio naturalizando as desigualdades sociais são marcas do sistema socioeducativo que, também por meio da educação escolar que oferece, incluindo, de modo especial, as avaliações práticas, reforça a responsabilização unilateral dos socioeducandos e de suas famílias pela condição em que se encontram, reproduzindo os ideais neoliberais que sustentam a sociedade capitalista.

“A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes” (CURY, 1985, p. 59). A contradição, imanente ao sistema capitalista, se desvela na necessidade de trabalhadores competentes, responsáveis, eficientes, eficazes e inovadores, mas que sejam, ao mesmo tempo, cidadãos dóceis em relação às desigualdades que marcam a sociedade capitalista. A ideologia assume, então, nesse contexto, o importante papel de inculcar uma falsa consciência dos processos sociais.

O pressuposto da ideologia é obter consenso em relação às compreensões falseadas do concreto real, estabelecendo, hegemonicamente, representações reconfiguradas da realidade. Busca-se, assim, reproduzir a ordem estabelecida, atendendo a interesses da classe dominante. A hegemonia se apresenta, desse modo, como importante categoria interpretativa do real, por permitir apontar caminhos de superação da alienação gerada pelo conformismo à visão de mundo da classe privilegiada. Assemelha-se, assim, a uma “estratégia política” (CURY, 1985, p. 49) com condições de inverter, por meio de uma concepção de mundo diferenciada, a direção de uma cultura preponderante de manutenção da hegemonia de uma classe.

A educação atua, nesse contexto, como estratégia de poder regulada pelo Estado para viabilizar a reprodução e a manutenção do capital. Isso ocorre por meio de um pacto político com as classes subalternas, o que possibilita não só legitimar a dominação por meio do consenso mas também atenuar as contradições geradas por uma forma de governar pautada por medidas impositivas. As relações de autoridade que se estabelecem no sistema socioeducativo são, em grande parte, extensivas ao campo avaliativo desenvolvido na escola ou no Núcleo de Ensino, tornando esse campo linear e centrado nos estudantes. Práticas de avaliação reflexiva, dialogada

e extensiva a todos os envolvidos no processo se apresentam como alternativas contra hegemônicas à atual forma de organização social, frente à possibilidade de promover mudanças que, desse modo, assume.

Aprender o objeto de pesquisa em sua totalidade implicou percebê-lo no contexto em que se encontra imerso. Dessa forma, a análise da avaliação desenvolvida junto a estudantes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e, por isso, estudam em um Núcleo de Ensino situado no interior de uma Unidade de Internação, exigiu compreendê-la como componente de um trabalho pedagógico que integra o sistema de atendimento socioeducativo do DF que, por sua vez, se efetiva em meio a uma sociedade composta por classes que se distinguem pelo capital que acumulam.

Isso significa que a avaliação dos socioeducandos encontra-se em meio a uma realidade concreta permeada por disputas, conflitos e contradições, o que tornou necessário compreendê-la como elemento de um todo que se relaciona com os demais elementos e com a própria totalidade que a comporta. Aprender essa totalidade implicou, entre outros fatores, conhecer o tratamento dado à avaliação por diferentes instâncias (SEEDF, SECRIANÇA, Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF – VEMSE/TJDFT e Unidade de Internação sede da pesquisa, incluindo o Núcleo de Ensino nela inserido), que se diversifica em função dos diferentes lugares que ocupam e, por isso, constroem divergentes visões de mundo e alimentam perspectivas particulares em relação ao objeto. Nesse momento as contradições são recuperadas, o que contribui para a elaboração de uma síntese mais ampliada.

Atuar desse modo exigiu analisar a cadeia de mediações que articula os movimentos dos diferentes atores diretamente envolvidos com o processo avaliativo desenvolvido junto aos socioeducandos, seja no espaço da sala de aula seja no âmbito do Núcleo de Ensino e dos órgãos gestores vinculados à SEEDF, à SECRIANÇA e à VEMSE. Desconsiderar as conexões estabelecidas entre os elementos que se articulam em torno do objeto de estudo, incluindo seus condicionantes histórico-sociais e suas implicações para a formação do jovem em conflito com a lei, coibiriam o encontro de verdades que, por serem limitadas, seriam insuficientes para a apreensão do real.

Importa destacar que, mesmo diante dos avanços normativos referentes ao atendimento socioeducativo dos jovens infratores representados pelo ECA (1990) e complementado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006), a escolarização do jovem em situação de ato infracional se desenvolve em uma sociedade capitalista ideologicamente pautada pela ideologia neoliberal, ganhando, com isso, grandes chances de servir à reprodução das relações sociais de produção existentes por meio da difusão e incorporação de discursos e práticas avaliativas hegemônicas voltadas à classificação e seleção de estudantes.

O uso das categorias apontadas por Cury como base para uma abordagem metodológica histórico-dialética para buscar compreender uma realidade, síntese de múltiplas determinações, como é o caso da avaliação escolar de jovens infratores, apresentou-se relevante não só para a abstração do concreto dado mas, principalmente, para a sua superação por meio do concreto pensado. Parte-se, portanto, do real concreto sem desconsiderar sua trajetória histórica e as especificidades que o tornam singular, porém, parte de um todo composto por fenômenos organicamente ligados entre si.

Um Núcleo de Ensino responsável pela escolarização dos jovens reclusos nesse espaço como parte do atendimento socioeducativo a eles oferecido constituiu a realidade investigada. Trata-se de “um sistema bem delimitado [...], uma unidade com limites bem definidos” (ANDRÉ, 2012, p. 31) com condições pertinentes ao estudo da avaliação de estudantes que se encontram temporariamente afastados do convívio social em virtude de decisão judicial e, por isso, escolhida como *locus* para a realização do estudo.

Uma investigação empírica realizada em contexto natural, como foi esse caso, de uma problemática de estudo que se mostra permeada por uma gama de variáveis inoperáveis, cuja análise requer a utilização de diferentes fontes de evidência a fim de contrastá-las, garante maior qualidade das informações obtidas (GIL, 2009, p. 7-8) e requer a adoção do estudo de caso como delineamento da pesquisa.

A adoção do materialismo histórico dialético como método de pesquisa confirma a conveniência da opção pelo estudo de caso. Gil (2009) ratifica esse pressuposto afirmando que, por possibilitar o estudo de um fenômeno sem separá-lo de seu contexto, os estudos de caso são vistos como estratégias adequadas em pesquisas desenvolvidas sob o enfoque dialético. Segundo esse autor,

os estudos de caso apresentam natureza holística, pois têm como proposta considerar o caso como um todo, considerando o inter-relacionamento entre as partes que o compõem. Com efeito, o traço distintivo do estudo de caso é a crença de que os sistemas humanos apresentam uma característica de totalidade e integridade e não constituem simplesmente uma vaga coleção de traços. Trata-se, pois, de um delineamento adequado para tratar os fenômenos de um ponto de vista sistêmico (GIL, 2009, p. 16).

Compreender a complexidade de um contexto socioeducativo, em especial, o trabalho pedagógico organizado e desenvolvido por um Núcleo de Ensino que funciona no interior de uma Unidade de Internação, instância particular tomada para análise, buscando pôr em foco a avaliação que ali se pratica, não prescinde da tentativa de “apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos [] estudados” (ANDRÉ, 2005, p. 26). Tomando por base que essas são também premissas norteadoras dos estudos etnográficos, pode-se afirmar que o intento foi a realização de um estudo de caso do *tipo* etnográfico.

Embora bastante ligados, estudos de caso e pesquisas do tipo etnográfico nem sempre se mostram articuladas. Nem todos os estudos de caso se incluem na perspectiva etnográfica, assim como nem todo estudo de natureza etnográfica constitui um estudo de caso (ANDRÉ, 2005). Para que a abordagem etnográfica aplicada ao estudo de caso seja reconhecida como tal, é necessário que sejam atendidos tanto os requisitos da etnografia quanto do estudo de caso.

Desenvolvida pelos antropólogos com o objetivo de interpretar “os dados coletados em campo através do enfoque cultural, ou seja, [buscar] no cotidiano o suporte para a compreensão da realidade estudada” (WOLCOTT, 1991, p. 21), a etnografia tem sido utilizada em pesquisas educacionais com a anuência de estudiosos como André (2012) que discorda de Wolcott (1991) quanto à imprescindibilidade de que a cultura seja referência para a análise de dados de uma pesquisa etnográfica e defende uma adaptação da etnografia à educação, ou seja, a realização de “estudos de tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (idem, p. 28).

Em relação às diferenças quanto ao uso da etnografia pelas áreas da antropologia e da educação, André (2012) defende que, além do foco de interesse que passa da descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) para o processo educativo, os investigadores das questões educacionais não necessitam cumprir requisitos como “uma longa permanência do educador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análise de dados” (ANDRÉ, 2012, p. 28).

As particularidades do olhar antropológico a respeito das questões educacionais não dispensam, entretanto, uma constante interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. André (2012) considera esse contato um princípio da uma pesquisa de cunho etnográfico, o que faz do investigador o principal instrumento para o levantamento e a análise dos dados, tornando dinâmico o processo investigativo, uma vez que os aspectos norteadores e orientadores da pesquisa podem ser revistos ainda durante o desenvolvimento dos trabalhos, o que permite aprender a caminhar, caminhando.

Declarações feitas a mim, em particular, pelo supervisor do Núcleo de Ensino ao final da entrevista com ele realizada ao término do ano letivo e, coletivamente (diante de profissionais da SECRIANÇA e da SEEDF), por uma professora do Núcleo de Ensino durante uma reunião no início do ano letivo de 2017, quando retornei a campo para me apropriar de informações complementares, confirmam o caráter etnográfico atribuído à pesquisa. Ambos os interlocutores afirmaram acreditar no êxito da pesquisa pelo conhecimento do contexto investigado que me foi possibilitado não só pelo tempo de vivência no campo empírico que compreendeu todo o ano letivo de 2016, mas também pelas diferentes e reincidentes abordagens aos interlocutores, o que me permitiu elucidar dúvidas emergentes em momentos anteriores, seja por meio das observações realizadas, seja por meio da análise de documentos.

A ênfase no processo desenvolvido por meio de intensivo trabalho de campo como o realizado nesta pesquisa, característica não só de pesquisas de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012) mas também dos estudos de caso (Yin, 2005), confirma, assim, a articulação entre as duas proposições metodológicas.

Possibilitar uma visão aprofundada, ampla e integrada de uma unidade social complexa, como é o caso de um Núcleo de Ensino que atende a jovens em cumprimento de medida socioeducativa; permitir a reprodução de situações da vida escolar desses sujeitos sem comprometer a sua complexidade e dinâmica natural; e jogar luzes sobre a avaliação como categoria do trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço, abrindo caminhos à construção de novos sentidos acerca do fenômeno estudado e de novos estudos a seu respeito, são algumas das vantagens do estudo de caso do tipo etnográfico apontadas por André (2005) definidora desse formato para realização da pesquisa.

Compreender o processo avaliativo de um Núcleo de Ensino responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido junto a jovens em cumprimento de medida socioeducativa e a relação dialética que estabelece com os demais elementos que compõem esse contexto e com o meio que o comporta, tomando como referência as práticas e as significações construídas pelos principais sujeitos que ali se encontram e atuam, justifica, portanto, a opção pela perspectiva etnográfica para o desenvolvimento do estudo de caso ora proposto.

2.1. Perfazendo o caminho: Onde pesquisar?

Conforme já mencionado, o Distrito Federal conta hoje com sete Unidades de Internação²¹ de adolescentes e jovens em conflito com a lei. A escolha de uma destas Unidades para a realização do trabalho investigativo passou por critérios que se mostram relevantes para o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. O passo inicial desse processo de escolha foi por meio da exclusão daquelas que, a princípio, pareceram inapropriadas para o estudo.

A provisoriedade do período de internação que caracteriza o atendimento ao adolescente infrator em duas das Unidades de Internação do DF foi aspecto determinante para que, de antemão, esses espaços fossem considerados inadequados para a realização do trabalho investigativo. Analisar o processo avaliativo como componente do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino requer a permanência dos estudantes por um espaço de tempo que, minimamente, ultrapasse os 45 dias fixados como prazo máximo de sua permanência nessas Unidades, como acontece em uma delas.

O tempo máximo de 120 dias que os adolescentes e jovens em situação de ato infracional permanecem em outra Unidade de Internação do DF também se mostrou insuficiente diante da perspectiva de acompanhamento do processo avaliativo escolar desses estudantes por períodos ainda maiores. Um período mais prolongado de internação dos adolescentes ou jovens e, portanto, de estudos no Núcleo de Ensino situado no interior da Unidade, foi tomado como

²¹ Núcleo de Atendimento Integrado (NAI); Unidade de Internação de Planaltina (UIP); Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE); Unidade de Internação de Saída Sistemática – (UNISS); Unidade de Internação de Santa Maria (UISM); Unidade de Internação São Sebastião (UISS) e Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS – antigo CESAMI).

critério para a escolha da Unidade a ser investigada por estarem, assim, sendo ampliadas as oportunidades para que estudantes e seus familiares construam representações mais sólidas acerca do processo avaliativo praticado no Núcleo de Ensino durante o tempo de reclusão.

As demais Unidades de Internação, cujo tempo de internação pode se estender por até três anos, foram por mim visitadas nos anos de 2014 e 2015. Conhecer esses espaços instigou-me ainda mais o desejo de conhecer melhor o processo de escolarização dos socioeducandos, incluindo as práticas avaliativas desenvolvidas junto a eles. No entanto, as visitas não trouxeram elementos que pudessem definir a Unidade a ser estudada porque todas elas, cada uma com suas especificidades, alimentaram, de diferentes formas, o meu anseio pela pesquisa.

Foi mais uma vez o tempo o fator de forte influência na definição do local de pesquisa. Dessa vez diz respeito ao tempo de existência da Unidade de Internação e, em consequência, do Núcleo de Ensino que funciona em seu interior. O período disponível para a construção e o desenvolvimento de um projeto pedagógico tende a ser significativo quando o intuito é buscar conhecer como ele se estrutura e se efetiva em meio a um contexto social mais amplo.

O movimento de permanente reconstrução do real e do concreto existente visando à construção do real e do concreto que se pretende (FAGUNDES, 2007) demanda, entre outros fatores, tempo. O replanejamento e as novas investidas na operacionalização de propostas de trabalho, visando à sua melhoria, decorrentes de processos avaliativos sistemáticos, implica a apropriação, pelos sujeitos envolvidos, não só da realidade que constitui o ponto de partida desse processo mas também das possibilidades de êxito das mudanças tencionadas.

Implica ainda sentimento de pertencimento pelos atores do processo que, empenhados na construção da identidade da instituição, se engajam na luta pela conquista de um trabalho que se mostre produtivo àqueles que dele se valem. Conhecimento da realidade, sentimento de pertencimento, construção da identidade de uma instituição não se instauram ao acaso, o tempo pode ser bastante significativo para a vivência de experiências que possibilitem maior solidez na edificação de tais mecanismos, ao mesmo tempo em que a falta dele pode servir como argumento para justificar possíveis inconsistências no trabalho realizado. A mais antiga Unidade

de Internação existente no DF²², com período máximo de internação superior a 120 dias, demonstrou ser, desse modo, a mais adequada para a realização da pesquisa.

Outros dois fatores reforçaram a decisão pela escolha da referida Unidade de Internação para encaminhamento do estudo: um deles diz respeito à faixa etária dos socioeducandos que nela se encontram reclusos. Desde fevereiro de 2014, quando a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (SECRIANÇA), à época chamada Secretaria da Criança – SECRIANÇA – promoveu um novo ordenamento da política de atendimento aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais²³, essa Unidade passou, a partir de março de 2014, a acolher os jovens autores de ato infracional, ou seja, ao completar 18 anos, os socioeducandos são transferidos para essa Unidade, podendo lá permanecer até 21 anos incompletos. Devido ao crescente número de jovens nessa condição, outra Unidade de Internação foi construída na cidade de Brazlândia (UIBRA) e inaugurada em 2017²⁴.

Considerando que a preocupação com os excluídos do direito de aprender foi o principal aspecto motivador da opção pelo estudo da prática avaliativa desenvolvida no processo de escolarização que integra o atendimento socioeducativo, a idade mais avançada dos jovens internos na Unidade escolhida constitui aspecto que reforça não só o pressuposto de que esses sujeitos já vivenciaram processos excludentes dentro e fora da escola mas também a necessidade de que a avaliação vivenciada no Núcleo de Ensino durante o tempo de cumprimento de medidas socioeducativas venha favorecer a conquista de aprendizagens que interfiram positivamente em suas aprendizagens e em sua volta ao convívio social.

O interesse manifesto por parte dos profissionais que atuam no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação, no dia em que a visitei, em receber pesquisadores que pudessem, por meio de seu trabalho, contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos foi o segundo fator determinante para a definição do local de pesquisa. “Ter acesso aos sujeitos

²² Considerando a desativação do Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE em março de 2014 e a inadequação das Unidades com período máximo de internação de até 120 dias para a realização da pesquisa.

²³ Esse novo ordenamento ocorreu em atendimento ao artigo 123 do ECA, que prevê o cumprimento da internação de adolescentes em entidade exclusiva para adolescentes obedecendo à rigorosa separação por critérios de idade, e foi possibilitado após inauguração das Unidades de Internação de Santa Maria – UISM – e de São Sebastião – UISS em 20 de fevereiro de 2014.

²⁴ Até a inauguração, os jovens que foram para lá encaminhados estavam internos em outra Unidade do DF que abriga também menores de 18 anos que eram alojados separadamente.

envolvidos no estudo” é apontado por Bogdan & Biklen (1994, p. 87) como fator de grande importância para a escolha do que estudar e do local de realização do estudo. Os autores ressaltam ainda que “enquanto muitos professores acham os observadores não perturbadores e um elemento adicional interessante para sua aula, outros sugerem que pode ser desgastante ter constantemente alguém a observá-los” (idem, p. 129). Poder contar com colaboradores que atuam na Unidade de Internação de realização da pesquisa, abertos e interessados no conhecimento resultante desse processo, constituiu aspecto facilitador para o acesso a informações que puderam enriquecer o trabalho investigativo.

Vale ressaltar que o interesse desvelado pelo grupo no ano letivo anterior ao utilizado para a realização da pesquisa não se traduziu, de imediato, em imediata receptividade por parte de todos os profissionais do Núcleo de Ensino no início do trabalho empírico. Isso pode ser entendido se considerados alguns fatores que podem ter influenciado tal comportamento.

As mudanças ocorridas no quadro de profissionais do Núcleo de Ensino sede da pesquisa, tanto em relação à saída e ao ingresso de alguns professores quanto em relação à mudança de cargos ocupados por alguns deles (supervisor pedagógico e coordenadores) indicam ser um desses aspectos. Nem todos que haviam atribuído importância à pesquisa estavam ainda atuando no Núcleo de Ensino ou mesmo ocupando cargos facilitadores de acesso a informações importantes ao estudo, assim como reservas quanto ao acolhimento de um processo de pesquisa foram manifestas por alguns dos professores recém-ingressos.

Outro aspecto complicador do início dos trabalhos em campo pode ser atribuído a outro trabalho investigativo realizado nesse mesmo Núcleo de Ensino em 2016, cuja devolutiva dos resultados não se efetivou, o que frustrou o grupo quanto às suas expectativas de obtenção de análises produtivas ao trabalho por eles realizado e pode ter gerado descrédito quanto ao investimento em novas produções. O ocorrido me foi relatado por diferentes professores aos quais recorri para me informar sobre o assunto após uma visita da antiga pesquisadora ao Núcleo de Ensino, momento que se mostrou tenso diante das cobranças dos professores e das resistências quanto à aceitação da proposta feita por ela, para que o Núcleo de Ensino sediasse um novo processo investigativo.

Além de justificar, em parte, o comportamento, a princípio arredo por parte dos profissionais do Núcleo de Ensino em relação ao presente estudo, o ocorrido potencializou

minha responsabilidade e compromisso quanto à realização de um trabalho que contemple a proposição de alternativas para o melhoramento da prática avaliativa desenvolvida no contexto estudado e, é claro, de levar ao conhecimento dos profissionais que nele atuam os achados da pesquisa.

Um terceiro aspecto diz respeito ao próprio funcionamento do Núcleo de Ensino que comporta contradições desveladas, em alguns casos, por meio de irregularidades na operacionalização das orientações legais. Parte do que é legalmente assegurado em relação à educação de adolescentes e jovens (internos ou não) é negligenciado por ser considerado inoperável em um contexto socioeducativo. É compreensível que a presença de um pesquisador procurando conhecer todas as situações rotineiramente vivenciadas nesse contexto pode gerar desconforto diante da possibilidade de exposição de tais práticas.

No entanto, a apresentação do projeto de pesquisa aos profissionais do Núcleo de Ensino, logo após ter sido qualificado, em março de 2016, se mostrou suficiente para dissipar os aparentes receios em relação à pesquisa. Desde então, o acesso às informações foi facilitado e a disponibilidade para colaborar com a pesquisa atendeu ao que se espera de um campo empírico aberto a análises e interessado nas proposições advindas.

Chegar ao local de pesquisa devidamente autorizada pelos órgãos competentes, ou seja, pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDFT (apêndices 1, 2 e 3), pela Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude – SECRIANÇA (apêndices 4 e 5) e pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (apêndice 6), também merece ser destacado como fator agregador de maior seriedade ao estudo e, em consequência, de maior credibilidade por parte do grupo do Núcleo de Ensino e dos demais profissionais da Unidade de Internação.

Embora ainda distante do que propõe o SINASE quando orienta para que a arquitetura socioeducativa seja “concebida como espaço que permita a visão de um processo indicativo de liberdade, não de castigos e nem de sua naturalização” (idem, p. 51), a Unidade que comporta o Núcleo de Ensino pesquisado, criada para reduzir a superlotação de adolescentes no CAJE é, no DF, a que melhor contempla seus direcionamentos quanto à organização do espaço físico para o cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Embora sem as necessárias condições de higiene, limpeza, circulação e iluminação, a Unidade possui um auditório para atividades

coletivas, incluindo as de cunho pedagógico, sala para atendimento das equipes de especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica²⁵ – GESPP – no interior de cada módulo²⁶, área, 2 quadras e um campo (apenas uma quadra estava em condições de uso no período da pesquisa) para a prática de esportes, piscina (desativada), refeitório (desativado), espaço para atendimentos da área da saúde, salas para atividades profissionalizantes e espaço para o funcionamento do Núcleo de Ensino.

Contrariando o estabelecido no SINASE (2006, p. 50), a Unidade não dispõe de espaço para visitas íntimas que aconteciam, segundo relato dos estudantes, de forma improvisada nos próprios alojamentos e em forma de rodízio entre os internos nos momentos de visita. O espaço destinado às visitas familiares se alterna entre a área destinada a banho de sol, convivência e recreação dos jovens²⁷, utilizada aos finais de semana; e o auditório, utilizado às terças-feiras, quando é permitida a visita de crianças. Em decorrência da desativação do refeitório, os jovens realizam suas refeições nos próprios alojamentos, o que, segundo eles, contribui para o acúmulo de sujeira e a proliferação de animais.

A capacidade máxima de 144 internos estipulada para a Unidade de Internação sede da pesquisa (DISTRITO FEDERAL, 2013b) também não atende ao proposto pelo SINASE (2016). Visando humanizar o atendimento e transformar esses espaços em ambientes verdadeiramente socioeducativos, que garantam a adolescentes e jovens, uma vez tolhidos do direito de viver em liberdade e junto a seus familiares, o usufruto dos demais direitos, o documento define, com base na Resolução nº 46/96 do Conanda, o número de até 20 internos em cada Unidade.

Além de exceder o que prevê o SINASE em relação ao número de socioeducandos internos, a Unidade sede da pesquisa excede ainda quanto à sua capacidade máxima de 144 internos, que ao longo do ano letivo, entre 198 e 240 jovens.

Dos 08 módulos existentes na Unidade, 06 possuem 08 alojamentos separados em dois lados (A e B), cada um deles com 04 alojamentos. Conforme determinado pelo SINASE (2006, p. 69), o número de jovens por módulo não deve exceder a 15, sendo que, em cada quarto, não

²⁵ A Gerência Sociopsicopedagógica – GESPP – é assim composta: gerente, assessoria técnica, instrutores das oficinas profissionalizantes, técnico administrativo e especialistas (assistentes sociais, pedagogos, psicólogos) (DISTRITO FEDERAL, 2017).

²⁶ Espaço onde se localizam os alojamentos destinados ao descanso dos jovens.

²⁷ Área localizada no interior dos módulos e é contígua aos alojamentos dos jovens.

devem ser alojados mais que três internos. Mesmo quando esteve com o menor número de socioeducandos identificado ao longo do ano letivo, a capacidade máxima permitida para a Unidade foi extrapolada, tanto em relação ao quantitativo de internos por alojamento quanto por módulo.

Os outros dois módulos se diferenciam dos demais quanto à estrutura física e quanto à sua destinação. Ambos possuem 12 alojamentos, sendo um deles destinado ao alojamento de socioeducandos que estão em cumprimento de medida disciplinar de até 15 dias por descumprimento de norma(s) interna(s), enquanto o outro é ocupado por internos que precisam ter sua integridade física protegida, ou seja, não convivem pacificamente com jovens de outros módulos. A capacidade máxima desses alojamentos é de 2 jovens, sendo que, dependendo do contexto, precisam ficar totalmente isolados dos demais. Não foi incomum, no entanto, presenciar a acomodação de 03 ou mais deles em cada um desses quartos.

A superlotação desta e de outras Unidades de Internação, advinda, em grande parte, do ideário historicamente construído de que a institucionalização, aliada ao modelo correccional-repressivo, seja o mais adequado ao tratamento de infratores, tem implicações na educação escolar a eles oferecida e, em consequência, na sua ressocialização. As orientações contidas no SINASE (2006) caminham em direção oposta quando asseguram que o propósito da redução do número de jovens por Unidade de Internação é possibilitar a eles assistência individualizada e melhor acompanhamento para sua reinserção social, o que ameniza os efeitos danosos da privação de liberdade e do afastamento do convívio familiar.

A Unidade de Internação sede da pesquisa conta com extensa área verde onde se localizam, além dos módulos, do auditório, das áreas para esportes e do prédio onde funciona o Núcleo de Ensino, prédios destinados ao setor técnico-administrativo, como: Gerência Administrativa, Coordenação de Plantão, Gerência de Segurança e Almoxarifado. A estrutura administrativa ocupa ainda parte do prédio onde funcionam a área da saúde, o ensino profissionalizante e o Núcleo de Ensino, sendo todos esses espaços separados apenas por portas de acesso. A área ocupada pela equipe técnico-administrativo, nesse prédio, acomoda 05 salas ocupadas pelos profissionais que compõem a Gerência Sociopsicopedagógica, uma sala de Informática, 02 salas para atendimento aos familiares, utilizada também para o atendimento aos

jovens pela Defensoria Pública, uma sala para a Direção da Unidade, outra para a vice-direção e uma última para o serviço de apoio à direção.

O Núcleo de Ensino, *locus* principal da pesquisa, começou a funcionar em setembro de 2006, dois meses após a inauguração da Unidade de Internação, por meio de convênio estabelecido entre a Secretaria da Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal e a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinos de Nossa Senhora das Dores – Amigonianos²⁸ que permaneceu na gestão até 2008.

Segundo informações constantes no Projeto Político Pedagógico – PPP do Núcleo de Ensino (2016), apenas quatro professoras remanejadas do CAJE atuavam no Núcleo nesse período: uma de Atividades²⁹, uma de História, uma de Artes e uma de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna/Inglês. Ao final do ano de 2006, mais professores foram encaminhados para suprir as carências no quadro de professores da escola

Após o rompimento do contrato do Governo do Distrito Federal – GDF – com a Congregação Amigoniana, em julho de 2009, a direção da Unidade foi conduzida por nove diferentes representantes do Governo do Distrito Federal, sendo que o Núcleo de Ensino passou por oito diferentes gestões. A grande rotatividade de gestores do Núcleo e a recente sistematização da política educacional intersetorial³⁰ podem constituir aspectos dificultadores da implementação das orientações que norteiam a ação educativa do DF e, conseqüentemente, para a organização de um trabalho pedagógico que atenda aos preceitos legais do atendimento socioeducativo.

Diferentemente de outras Unidades de Internação do DF, o Núcleo de Ensino investigado se assemelha às escolas da rede pública de ensino. Não possui grades nas portas e janelas das salas de aula, nem mesmo portões para isolamento do espaço da escola e dos módulos onde ficam as acomodações dos estudantes.

²⁸ Congregação que desenvolve, junto a adolescentes em conflito com a lei, trabalho pautado por uma metodologia criada pelo frei espanhol Dom Luís Amigó y Ferrer que viveu no século XIX, na Espanha, e aprimorada por grupos religiosos que seguiram sua doutrina e, por isso, chamados “Amigonianos” (AMARAL, 2006).

²⁹ Professor(a) concursado(a) para trabalhar com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

³⁰ A política educacional para socioeducação instituiu-se por meio de normatizações firmadas entre a SEEDF e a SECRIANÇA que, somadas ao ECA (Lei nº 8.069/1990), à LDBEN (Lei nº 9.394/1996) e à Constituição Federal de 1988, estabelecem a rotina escolar e o fluxo da política de escolarização. Entre estas normatizações, destacam-se o Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013, as Portarias Conjuntas nº 8, de 16/4/2013 e nº 3 de 21/3/2014 e as Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação, (DISTRITO FEDERAL, 2014a)

O espaço físico do Núcleo de Ensino se divide em dois blocos (A e B) separados, a fim de manter distantes os socioeducandos que, segundo os ATRS, não podiam se deparar em virtude de rixas, contendas e ou conflitos.

O Bloco A comporta sete salas de aula, uma sala de Artes, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala para coordenação pedagógica, uma sala para os professores, uma sala destinada à Direção que era dividida entre o supervisor e os coordenadores, banheiros para uso dos professores e outro para os estudantes e uma copa utilizada pelos profissionais do Núcleo de Ensino. Ao longo da pesquisa, um depósito foi desativado para a construção de um Laboratório de Ciências que foi concluído somente no final do ano, porém ainda sem os materiais e o mobiliário necessários para sua utilização.

O Bloco B dispõe de 8 salas de aula, uma copa destinada aos servidores da SECRIANÇA, um banheiro para uso dos estudantes e outro desativado que serve como depósito.

Ambos os blocos possuem pátio, onde os estudantes lancham e se encontram durante o intervalo, e armários para a acomodação do material escolar do aluno (pasta nominada com caderno, caneta, lápis e borracha) de onde são apanhados no início dos turnos e novamente acondicionados no final das aulas.

Embora tenha constituído o principal lócus da pesquisa, o Núcleo de Ensino não resume o universo pesquisado. Espaços extra institucionais³¹ foram buscados sempre que as informações neles veiculadas puderam contribuir na elucidação de questões que emergiram ao longo dos trabalhos.

Uma vez descritos os critérios de escolha e as principais características do Núcleo de Ensino que sediou a pesquisa e da Unidade de Internação que o comporta, resta ainda precisar os sujeitos e os recursos que contribuíram para o trabalho.

³¹ Os espaços intra e extra institucionais estão especificados ao longo deste mesmo trabalho.

2.2 Subsídios ao longo do caminho: Com quem e com que meios?

Definir os interlocutores, os instrumentos e os procedimentos de pesquisa demandou, de antemão, a definição do tipo de dado³² que seria construído em campo. Analisar a avaliação desenvolvida em um Núcleo de Ensino que atende a jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, abordando-a em toda a sua complexidade e em seu acontecer natural, como foi realizado, contrasta com um

esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente) defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2012, p. 17).

Esse é, segundo a autora, um tipo de abordagem em que os dados qualitativos prevalecem sobre os quantitativos.

Adotar um enfoque predominantemente qualitativo para a realização de estudos que têm nos fenômenos sociais o principal foco de análise, como foi esse caso, se justifica pela dificuldade encontrada para manipular e ou tratar experimentalmente aspectos da realidade, ou mesmo isolá-los visando à sua quantificação. No entanto, divisar e interpretar integralmente o fato pesquisado considerando as experiências e as interações ocorridas em seu contexto natural não prescinde do uso de dados estatísticos que possibilitem respaldar ou elucidar informações levantadas *in loco* e ou geradas junto aos interlocutores.

A aparente oposição entre a rigidez dos dados numéricos e a maleabilidade das análises subjetivas se rompe diante da indissociabilidade entre as abordagens quantitativas e qualitativas apontada por Bernadete Gatti (2007, p. 29), que afirma ser

preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação desta grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.

³² Segundo André (2012), os termos qualitativo e quantitativo determinam as técnicas de coleta ou o tipo de dado levantado.

Na perspectiva dialética, a qualificação e a quantificação são unidades constituídas em processos de inter-relação que se complementam e se transformam reciprocamente para a construção do conhecimento. A polarização quantitativo-qualitativo foi, portanto, superada, a fim de evitar que fossem reduzidas as possibilidades de produção de conhecimento a partir da realidade estudada, pois sua análise ficaria limitada a condições que restringem o campo de visão sobre o referido contexto.

Sejam quantitativos, sejam qualitativos, os dados da pesquisa foram levantados por meio de procedimentos e instrumentos que se mostraram favoráveis ao alcance dos objetivos do estudo. Ao referir-se aos estudos de casos como estratégia de pesquisa, Gil (2009, p. 53) assevera que “a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados [...] é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo, e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos seus resultados”. As diferentes fontes de informação utilizadas se justificam, portanto, pela possibilidade que oferecem de suscitar evidências potencializadoras dos achados do estudo.

2.2.1 Socioeducação, escolarização e avaliação: as fontes documentais examinadas

A análise de documentos que orientam o atendimento socioeducativo de jovens em situação de ato infracional, em especial, os que tratam da avaliação escolar desenvolvida junto a eles como parte integrante do trabalho pedagógico que se efetiva em meio às medidas adotadas visando reintegrá-los ao meio social, constitui um dos procedimentos utilizados para o levantamento de informações.

A avaliação e os demais componentes que integram o trabalho pedagógico são, em grande medida, influenciados por orientações oficiais que influenciam na sua organização e no seu desenvolvimento. Essas orientações não são, no entanto, simplesmente recebidas e implementadas. São interpretadas, recriadas e traduzidas em práticas que se diferenciam conforme a leitura feita por cada educador que, muitas vezes se distancia do que foi previamente previsto pelos formuladores (SHIROMA, et al, 2005). A conexão estabelecida com o contexto social em que são “produzidas e consumidas” tais normativas constitui importante fator influenciador desse processo.

A análise das normativas que orientam os componentes do trabalho pedagógico desenvolvido junto a jovens que ora se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação e as práticas decorrentes de suas diferentes leituras, com especial destaque para o processo avaliativo que nesse contexto se apresenta, foram realizadas considerando as condições sociais e históricas de sua produção e implementação, desvelando, assim, contradições que tornaram conflituosa a articulação entre o dito e o praticado.

De acordo com Gil (2009), a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso e pode auxiliar no levantamento de dados feito por meio da observação ou da entrevista. Yin (2005) confirma a relevância das fontes documentais em um estudo de caso, alertando, porém, para a cautela que o pesquisador deve ter em relação ao uso dessas informações. Segundo o autor, a utilidade dos documentos “não se baseia na sua acurácia ou na ausência de vieses” e, por isso, devem ser cuidadosamente utilizados (idem, p. 112).

Shiroma et al (2005) alertam para o cuidado necessário ao trabalhar com documentos, evitando tomá-los como texto em si ou como objeto final de explicação, mas, sim, como unidade de análise que permite o acesso ao discurso para compreender a política. As autoras assim se posicionam e afirmam que o texto não constitui “ponto de partida absoluto, mas, sim, [...] objeto de interpretação” (idem. p. 439).

Com a atenção e a criticidade indispensáveis à realização de um trabalho investigativo, cujos resultados são de cunho científico, foram analisados os seguintes documentos legais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006), o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014b), as Diretrizes de Avaliação Educacional do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016), as Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e o Projeto Político-Pedagógico das Medidas Socioeducativas de Internação no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013b).

Considerando a ampliação do conceito de documento adotado em pesquisa que considera válida “qualquer documentação já existente, qualquer vestígio deixado pelo ser humano” (GIL, 2009, p. 76), foram, com o mesmo rigor, analisados ainda o referencial teórico do curso “Núcleo Básico em Socioeducação” oferecido a profissionais que atuam direta ou indiretamente no

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; o Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Ensino; os documentos recebidos e enviados pelo Núcleo de Ensino, cujo conteúdo tratava de questões referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço; planejamentos dos três professores(as)³³ que se dispuseram a colaborar mais diretamente com o estudo; provas e atividades escritas utilizadas por eles para avaliar as aprendizagens dos estudantes; Fichas Instrumentais Pedagógicas preenchidas pelos professores; Atividades Complementares enviadas aos estudantes com o escopo de repor o calendário em caso de inviabilidade da aula; o horário da escola; e os exames externos aplicados aos estudantes interlocutores da pesquisa, bem como as orientações referentes a este processo.

2.2.2 O diálogo com os interlocutores

A realização de entrevistas individuais e grupais foi a escolha metodológica para a interlocução com parte dos colaboradores do estudo. Segundo André (2005, p. 51), um “estudo de caso do tipo etnográfico, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. A riqueza desse procedimento para acesso a processos psíquicos como é o caso dos sentidos e significados constituídos pelos sujeitos a respeito de um fenômeno é também destacada por Aguiar e Ozella (2013). Considerando ser esse um dos objetivos desta pesquisa, a construção de informações por meio de entrevistas se justifica como procedimento capaz de contribuir para a análise do problema estudado.

Considerando também que “o processo de entrevista requer flexibilidade [e que isso] significa responder a uma situação imediata, [...] e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 137), o tipo de entrevista adotado – semiestruturada – facilitou o levantamento de informações. A maleabilidade no planejamento e na condução das entrevistas, adequando as perguntas ao(s) ao(s) entrevistados e concedendo a ele(s) o tempo e as condições necessárias para refletir(em) e expressar(em)-se livremente,

³³ O critério de escolha desses professores e da etapa de ensino em que atuaram ao longo da pesquisa será melhor explicitado nas páginas seguintes.

intercedendo com os ajustes necessários ao longo de sua realização, agregou valor a esse procedimento e às informações construídas por meio dele.

Bauer e Gaskell (2002) asseguram haver muitas semelhanças entre as entrevistas individuais e as grupais. Em ambas as formas, “as perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas palavras”, o que possibilita ao pesquisador “obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos” (idem, p. 73).

Ainda a esse respeito, os autores alertam para o cuidado necessário para que a entrevista não seja concebida como um processo de informação de mão única. Ao contrário disso, ela é um processo de interação, uma troca de ideias e significados entre entrevistado(s) e entrevistador, em que variadas interpretações são exploradas e desenvolvidas na produção do conhecimento. A entrevista é, portanto, uma partilha, um compartilhamento da realidade em que os sujeitos, mediados pelo objeto, constituem a unidade básica de comunicação para a elaboração do sentido que é sempre influenciado pelo outro.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “podem-se usar diferentes tipos de entrevistas, em diferentes fases do mesmo estudo. Por exemplo, no início do projecto pode parecer importante utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objectivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico”. Nesse sentido, entrevistas individuais ocorreram ao longo de todo o estudo, porque no decorrer das observações, foram frequentes as conversas informais mantidas com o propósito de esclarecer dúvidas e coletar dados que pudessem complementar as situações observadas. Vale ressaltar que esse tipo de diálogo ocorreu sempre que possível e ou necessário ao estudo e envolveu todos os profissionais do Núcleo de Ensino, incluindo a supervisora pedagógica do ano anterior; parte dos servidores que trabalham na SECRIANÇA; grande parte dos estudantes e alguns de seus familiares e professores dos níveis central e intermediário da SEEDF.

Entrevistas individualizadas em “profundidade” (BAUER E GASKELL, 2002, p 74), ou seja, interações díades, diferentes das conversações comuns, foram realizadas com os três

professores acompanhados com maior proximidade ao longo do ano letivo³⁴ (apêndices 7, 8 e 9) com o supervisor pedagógico (apêndice 10), a coordenadora pedagógica³⁵ (apêndice 11), duas pedagogas da equipe de especialistas da GESPP da SECRIANÇA (apêndice 12) e, mediante autorização (apêndice 13), com a juíza titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF (apêndice 14).

Merece ser destacado que o critério principal de maior carga horária e, por isso, maior tempo de convívio com os estudantes e maiores chances para o desenvolvimento de uma prática avaliativa formativa, para a definição dos três professores(as) que seriam acompanhados mais de perto (Língua Portuguesa: quatro horas semanais, Matemática: três horas semanais e Biologia: duas horas semanais), não se confirmou. A instabilidade que marcou, no Núcleo de Ensino, o cumprimento da carga horária legalmente prevista, conforme será visto posteriormente, não garantiu que os professores selecionados tivessem maior tempo de aula com os estudantes, assim como não garantiria a qualquer outro professor, independente da carga horária estabelecida para sua disciplina.

No entanto, envolver três das quatro áreas do conhecimento, cujo conteúdo é cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Língua Portuguesa: linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática: matemática e suas tecnologias, e Biologia: ciências da natureza e suas tecnologias), bem como contar com a disposição desses interlocutores em contribuir com o trabalho, mostrou-se favorável o suficiente para compensar as adversidades iniciais, possibilitando que a prática avaliativa desses professores pudesse ser analisada para além do trabalho por eles desenvolvido em sala de aula.

Todas as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade do entrevistado e gravadas mediante sua autorização. Quase todas elas aconteceram ao longo do segundo semestre, sendo a maioria delas no último bimestre letivo. Apenas duas entrevistas foram realizadas no

³⁴ Esses professores serão aqui chamados de Professor Fogo, Professor Terra e Professora Água a fim de preservar o seu anonimato e distingui-los dos demais professores do Núcleo de Ensino, que serão identificados como H2, P3 e CN1.

³⁵ Embora legalmente nomeado coordenador pedagógico do Núcleo de Ensino, o outro professor ocupante dessa função não foi entrevistado por ter se ocupado, ao longo do ano letivo, de trabalhos essencialmente de cunho administrativo.

início de 2017 devido a dificuldades de agendamento do encontro³⁶. A definição do período final da pesquisa se explica, inicialmente, pelo modo como foram preparadas as entrevistas, incluindo, além de questões gerais sobre avaliação e outros componentes do trabalho pedagógico, perguntas a respeito de posicionamentos e práticas observadas ao longo do tempo anterior à interlocução. O confronto entre o visto e o dito pelos entrevistados evidenciou contradições que se mostraram importantes para que o objeto estudado pudesse ser percebido em sua totalidade e a partir do todo que o comporta.

O tempo para que um vínculo de confiança se instaurasse com os interlocutores foi o outro aspecto que pautou minha opção pela utilização dos momentos finais do processo investigativo para realização das entrevistas. As dificuldades vivenciadas no início do processo investigativo, descritas anteriormente, acentuaram a necessidade de que uma maior proximidade fosse estabelecida com os interlocutores, antes de interpelá-los de forma mais particularizada.

Uma relação de crédito e segurança entre entrevistador e entrevistado pode ainda evitar que o constrangimento e a hesitação do interrogado o levem a adotar posições que estejam de acordo com alguma autoimagem específica (BAUER E GASKELL, 2002). Possibilitar a participação dos interlocutores como sujeitos e não como meros objetos de investigação demandou, portanto, a construção de uma relação pesquisador-interlocutor pautada pelo respeito quanto aos diferentes modos de pensar, interagir e expressar suas experiências.

Agir dessa forma implicou caminhar na contramão do “antidiálogo” apontado por Freire (1996), por constituir uma relação vertical, desamorosa, arrogante e autossuficiente, que rompe com a relação de simpatia entre os polos, como acontece quando se estabelece o diálogo. Uma relação dialógica horizontal entre pesquisador e pesquisado, construída por meio de atitudes promotoras de confiança e, em consequência de conversação entre iguais, características de um fazer colaborativo, foi adotada para levantamento de informações junto aos sujeitos colaboradores do estudo. Cuidados nesse sentido foram tomados de modo especial junto aos estudantes, dadas as especificidades que envolvem a situação de privação de liberdade em que esses sujeitos se encontravam ao longo do período de realização da pesquisa.

³⁶ As entrevistas realizadas em 2017 foram com uma das professoras interlocutoras diretas do estudo que entrou de licença médica ao final de 2016 e não mais retornou e com a juíza responsável pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF em função da dificuldade de agendamento de horário.

2.2.2.1 Entrevistas em grupo: a liberdade de se expressar

Uma Unidade de Internação que atende a jovens, em sua maioria vitimada desde o berço pela violência social que caracteriza uma sociedade capitalista como a nossa, produzida pela omissão, negligência e pelo descaso do Estado e empresários que lesam os direitos dos cidadãos pobres (BENELLI, 2014), tende a imbuir-se dos preconceitos da ideologia dominante e adotar atitudes hostis e de desprezo para com os socioeducandos, visando impor-lhes uma atitude conformista, resignada e submissa frente ao modelo social e institucional vigente para que ajam conforme o esperado pelas pessoas por eles percebidas como autoridades no âmbito da instituição.

Considerando que os modos de ser, sentir, pensar e agir constitutivos de cada sujeito são tecidos no contexto institucional pela rede de micro poderes que sustenta o seu fazer cotidiano, em grande parte, instituídos a partir da conjuntura social mais ampla que o comporta (idem) trouxe à tona o receio de que os estudantes pudessem se esquivar de expor suas reais percepções acerca da temática estudada frente à possibilidade de represálias que pudessem sofrer. Meus temores nesse sentido são confirmados por Onofre (2007) quando afirma que os indivíduos punidos assumem “identidade de camaleão” (idem, p. 19) por meio da camuflagem, da máscara que utilizam para resistir e sobreviver em ambientes onde são plenamente subjugados aos valores da instituição.

Mostra-se necessário destacar as dificuldades que inviabilizaram o uso de registros reflexivos para levantamento de informações junto aos socioeducandos, conforme planejado a princípio. Trabalhos nesse sentido foram, como previsto, iniciados no mês de abril, com a realização dos primeiros encontros com os estudantes que se dispuseram a participar desse trabalho. No entanto, medidas necessárias ao prosseguimento exitoso dessa atividade foram obstaculizadas por aspectos que caracterizam ambientes de clausura, como no caso do local pesquisado.

O deslocamento dos estudantes dispostos a participar da atividade no turno contrário ao da aula foi uma dessas dificuldades. O efetivo de Atendentes de Reintegração Socioeducativo – ATRS – não contava com número suficiente de trabalhadores para o acompanhamento dos jovens, conforme exigido pela Unidade.

A autorização necessária para que os estudantes pudessem levar material (lápiz ou caneta e papel) para a produção dos registros nos módulos também foi um impeditivo, uma vez que nem sempre foi concedida. Isso dependia dos responsáveis pela segurança de cada dia e em cada um dos módulos. A justificativa para tal impedimento foi sempre a cautela requerida para que a segurança dos jovens fosse assegurada, uma vez que eles poderiam produzir, a partir daqueles materiais, artefatos capazes de pôr em risco a integridade física de muitos deles. Mesmo quando concedida a autorização, o procedimento nem sempre se mostrou proveitoso, pois as revistas feitas nos módulos periodicamente, ou sempre que suspeitas de irregularidades eram aventadas, resultaram, muitas vezes, na destruição dos registros produzidos pelos estudantes.

A falta de costume quanto ao compromisso de se ater a atividades provenientes do Núcleo de Ensino nos momentos em que não ocupavam o espaço a ele destinado também dificultou a continuidade dos trabalhos com o uso da produção de registros reflexivos como procedimento investigativo. Foram comuns os momentos em que, questionados quanto ao registro produzido, os estudantes não mais se lembravam do compromisso assumido.

Dificuldades em relação à produção escrita de um modo geral, incluindo as reflexões sobre a avaliação desenvolvida no e pelo Núcleo de Ensino, por parte dos estudantes que se disponibilizaram à realização deste trabalho, mesmo sendo estes pertencentes a turmas do Ensino Médio, também constituíram obstáculos para a adoção deste instrumento para levantamento de informações no campo empírico.

O relato dos entraves vivenciados ao longo do trabalho realizado em campo tem como objetivo, não só justificar as decisões que se mostraram indispensáveis para uma melhor condução do estudo, mas também alertar para as vicissitudes que não raramente se apresentam a pesquisadores que tentam conduzir um trabalho científico, especialmente quando conduzido em ambientes cujas regras se interpõem até mesmo à produção de conhecimentos que possam resultar em reflexões e indicar novos fazeres ao próprio contexto pesquisado.

A necessidade de que, em um estudo analítico, as decisões sejam tomadas à medida em que ele avança, podendo os investigadores “pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos” (BODGAN & BIKLEN, 1994, *idem*, p. 89), o abandono de proposições que se mostraram inviáveis e o investimento em caminhos mais promissores ao estudo mostraram-se indispensáveis.

Assegurar o protagonismo de estudantes privados de liberdade na produção de informações implicou a busca por mecanismos que permitissem superar a relação de sujeição por eles fartamente vivenciada naquele contexto. A promoção de espaços de fala expressa em grupos foi o caminho encontrado para despertar nos socioeducandos a segurança necessária à exposição de suas impressões.

A sinergia emersa da interação social favorecida pelo uso de procedimentos cujas informações são construídas simultaneamente, permitindo a captação de significados dificilmente manifestados por outros meios, foi aspecto motivador da adoção do grupo focal como procedimento para a construção de informações junto aos socioeducandos. Bogdan e Biklen (1994, p. 138) contribuíram para essa escolha ao afirmarem que, “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros avançando ideias”. Bauer e Gaskell (2002, p. 76) confirmam esse pressuposto assentido, com base nos estudos geradores dos grupos focais³⁷, que “os grupos assumem riscos maiores e mostram uma polarização de atitudes – um movimento para posições mais extremadas”. A emoção, o humor, a espontaneidade e as intuições criativas geradas pela interação do grupo tornam os sujeitos que o compõem, segundo os autores (idem), mais propensas ao acolhimento de novas ideias e à exploração de suas implicações.

A não diretividade como princípio para a condução do grupo focal (GATTI, 2005) também indicou a sua adoção. O cuidado com ingerências indevidas ou intervenções diretas de minha parte contribuiu para a criação de espaços em que os socioeducandos puderam, com liberdade, explicitar seus pontos de vista, analisar situações, fazer críticas e inferir a respeito da problemática estudada. Vale esclarecer que todos os grupos focais foram inaudíveis aos profissionais do Núcleo de Ensino ou mesmo da própria Unidade de Internação, incluindo os Atendentes de Reintegração Socioeducativo – ATRS, que se mantiveram a uma distância propícia a esse fim.

³⁷ Tradição da Terapia de Grupo do Tavistock Institute (Bion, W. Wilfred. R.. *Experiences in Groups*. Londres: Tavistock Publisher, 1961); A Avaliação da Eficácia da Comunicação (MERTON, Robert & KENDALL, Patricia. *The Focused Interview*. *American Journal of Sociology*, 1946, p. 51, 541-55) e A Tradição da Dinâmica de Grupo em Psicologia Social (Lewin, Kurt. *Group decision and social change*. In: Maccoby, E. E.; Newcomb, T. M.; Hartley, E. L. (Ed.). *Readings in social psychology*. New York: Henry Holt and Company, 1958, p.197-211).

Uma vez que o diálogo se estabelece de diferentes formas e os sujeitos variam quanto ao modo mais favorável de se expressar, bem como quanto ao grau de confiabilidade no uso de suas declarações, a observação atenta e o registro de informações não verbais, ou seja, de ações e reações dos estudantes no decorrer dos debates, aspecto possibilitado ao mediar os grupos focais, auxiliaram nas análises de suas declarações. Foi a escuta sensível, ou seja, o “escutar/ver” que se apoia na empatia e reconhece a aceitação incondicional do outro, que possibilitou buscar “compreender do interior” atitudes, comportamentos, ideias, valores, símbolos e mitos dos sujeitos integrantes dos grupos focais (BARBIER, 2007).

Os grupos focais foram realizados ao longo do último bimestre letivo. Um significativo tempo de convívio (três bimestres letivos) antecedeu, portanto, esses encontros, o que oportunizou estabelecer, com os estudantes, uma relação de confiança que se mostrou relevante para que expressassem, com maior segurança e tranquilidade, suas reais representações.

O interesse dos socioeducandos em participar dos grupos focais constitui indício de que a proximidade favorecida pelo nosso convívio motivou maior disponibilidade e abertura por parte deles. Dos 49 estudantes convidados (integrantes das 12 turmas de Ensino Médio), apenas 3 se negaram a participar, sendo que 2 deles, no decorrer da atividade, também se envolveram e contribuíram com significativos depoimentos.

Foram realizados 10 grupos focais, sendo necessária, em alguns casos, a junção de turmas para obter um número mínimo de 4 participantes nos debates (GONDIN, 2003), uma vez que havia turmas com 3 e 2 estudantes. Os grupos foram assim constituídos: cinco grupos com quatro estudantes; quatro com cinco; e um com seis.

Foram infelizes as tentativas iniciais de realização dos grupos focais em turnos contrários aos de aula, a fim de evitar prejuízo aos estudantes. Os constantes problemas vivenciados no âmbito da Unidade que acarretam redução do tempo de aula a eles destinado justificam minhas preocupações nesse sentido.

Dificuldades em contar com todos os estudantes que haviam previamente se comprometido em participar dos grupos focais, em horários distintos do período de aula, frustraram mais uma vez o meu intento. Diferentes foram as justificativas apresentadas pelos ATRS para explicar as ausências, algumas delas contrapondo-se ao que os colegas informavam e ao que o próprio estudante me relatava nos dias seguintes ao do encontro, quando indagado sobre

sua falta. A decisão foi por realizar os grupos focais no próprio turno de aula, desde que isso não prejudicasse alunos e professores subtraindo-lhes ainda mais tempo de aula. Foi, então, acertado com o coordenador responsável pela organização do horário que era diariamente reformulado minutos antes do início dos turnos, que me seriam cedidos tempos de aula, sempre que não houvesse professor(a) disponível para ocupá-los, o que não era, propriamente, um acontecimento incomum.

Esclarecimentos quanto ao objetivo do estudo, à dinâmica da atividade, à importância da participação de todos no debate e ao sigilo das informações prestadas foram sempre apresentados aos estudantes no início dos encontros. Foi ainda solicitada autorização para a gravação das falas, o que para alguns soou estranho, pois não costumavam ser consultados quanto à permissão para a realização de algo; mas, ao mesmo tempo, agradável, pelo poder de decisão que tal sondagem proporcionava. Apenas um aluno recém-chegado ao Núcleo de Ensino negou, inicialmente, autorização para a gravação, sendo, posteriormente, demovido de seus receios pelos próprios colegas.

Ainda antes dos debates, os estudantes foram solicitados a preencher uma ficha (apêndice 15) informando dados de suas vidas pessoal e acadêmica, o que possibilitou situá-los socialmente, aspecto imprescindível para a análise crítica de seus enunciados. Segundo informações prestadas pelos próprios participantes, os componentes dos grupos focais podem ser assim caracterizados:

Dos 46 estudantes que se dispuseram a participar e preencher o formulário 36 cursavam o 1º ano do Bloco do Ensino Médio; 8 estavam matriculados no 2º ano; e 2 no 3º ano. A maioria deles (29) com 18 anos; nove com 19 anos; e 7 com 20 anos.

Tinham como responsáveis, segundo eles próprios, somente a mãe (25), somente o pai (5), o pai e a mãe (6), a irmã (1), avós (2), a tia (2), a família (1) e ele próprio (3). Um dos participantes não respondeu a esse questionamento.

Entre os integrantes dos grupos focais, 6 se declararam casados ou, como se declarou um deles “junto”, 2 disseram estar namorando e os demais se consideraram solteiros (38). Dos socioeducandos que se declararam solteiros, 7 afirmaram ter 1 filho e apenas um deles, com 20 anos, afirmou ter 3 filhos. O socioeducando que definiu sua situação conjugal como “junto” afirmou ter 1 filho.

Como a Unidade de Internação onde o Núcleo de Ensino pesquisado se encontra atende a socioeducandos com mais de 18 anos, a maior parte deles veio de outras Unidades do Distrito Federal, cujos internos ainda não alcançaram essa idade. Dos 46 estudantes participantes dos grupos focais, apenas 14 disseram não ter passado por outra Unidade, o que indica que a infração por eles cometida foi em período bem próximo ao dia em que alcançariam a maioridade.

Isso implica dizer que 32 estudantes participantes dos grupos focais vivenciaram o trabalho pedagógico desenvolvido em outros Núcleos de Ensino e, em decorrência, a avaliação neles praticada, o que enriqueceu as discussões com relatos das experiências vivenciadas também em outras Unidades de Internação.

Quanto ao local de moradia dos participantes, foi assim por eles especificado:

Quadro 9: Distribuição de socioeducandos por local de moradia

| Região Administrativa – RA – do DF ou Cidade/Estado | Quantidade de estudantes |
|---|--------------------------|
| Águas Lindas/GO | 02 |
| RA IV – Brazlândia | 01 |
| RA IX – Ceilândia | 14 |
| RA II – Gama | 01 |
| RA VIII – Núcleo Bandeirante | 01 |
| RA VII – Paranoá | 05 |
| RA VI – Planaltina | 06 |
| RA XV – Recanto das Emas | 02 |
| RA XII – Samambaia | 06 |
| RA XIV – São Sebastião | 01 |
| RA V – Sobradinho | 02 |
| RA III – Taguatinga | 04 |
| Uberlândia/MG | 01 |

O fato de a Unidade sede do estudo estar localizada em área menos distante de 8 das 11 localidades (Regiões Administrativas e cidades) onde moravam 39 dos participantes dos grupos focais aproxima mais a realidade pesquisada das proposições do ECA (1990), quando estabelece, em seu Art. 124, ser direito do adolescente privado de liberdade permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsáveis.

Entretanto, ao serem questionados quanto à Unidade de Internação de origem, devido à Unidade de Internação sede de a pesquisa ser, à época de realização do estudo, a única do DF que recebia os socioeducandos que permaneciam internos após completar 18 anos, apenas 28 deles declararam terem sido internos, em um primeiro momento, em uma Unidade de Internação localizada na mesma Região Administrativa de sua residência ou na mais próxima dela.

A grande distância que separa as Regiões Administrativas do DF – média de 38 km se considerarmos o Plano Piloto (RA I) como ponto de referência (COSTA, 2011, p. 04) – e o baixo poder econômico da quase totalidade das famílias dos socioeducandos tornam impraticável a participação ativa da família e da comunidade na experiência socioeducativa, conforme proposto pelo SINASE (2006). Segundo o documento, “tudo que é objetivo na formação do adolescente é extensivo à sua família. Portanto, o protagonismo do adolescente não se dá fora das relações mais íntimas. Sua cidadania não acontece plenamente se ele não estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a sua família” (idem, p. 49).

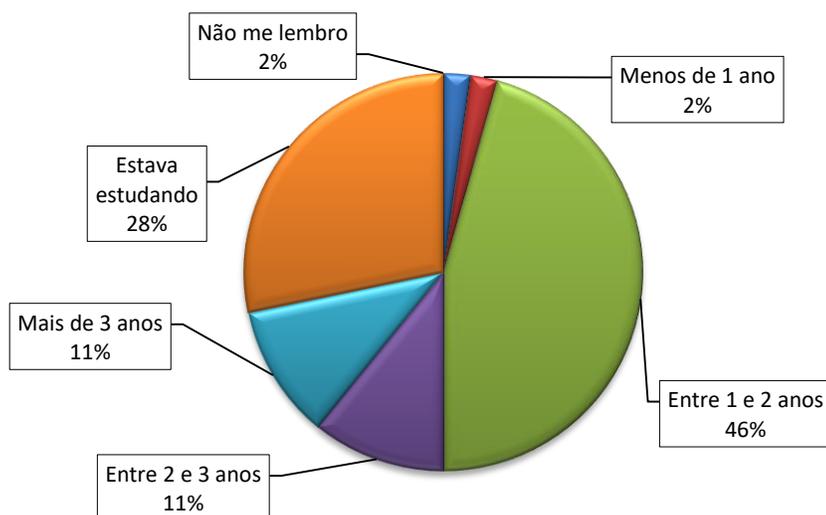
Os grupos focais contaram com estudantes internos por períodos que variavam de 2 meses a 2 anos e 10 meses, sendo 40 deles reclusos há mais de 1 ano e 5 meses. Apenas um socioeducando tinha menos de 6 meses de internação.

Se considerado apenas o tempo de internação na Unidade pesquisada, o tempo de internação dos participantes dos grupos focais variou entre 15 dias e 2 anos e 10 meses, sendo que 18 deles estavam na Unidade há mais de 1 ano; 12 há mais de 6 meses; e 16 com menos de 6 meses.

Dois estudantes declararam estar internos há mais de 3anos (3 anos e 5 meses e 4 anos), o que contraria, mais uma vez, o ECA (1990) quando estabelece que a internação terá prazo máximo de 3 anos ou até que o adolescente complete 21 anos. Essa informação não pôde ser confirmada em virtude do anonimato ao preencher a ficha, o que impediu a identificação do socioeducando e a apuração quanto à veracidade dessa informação.

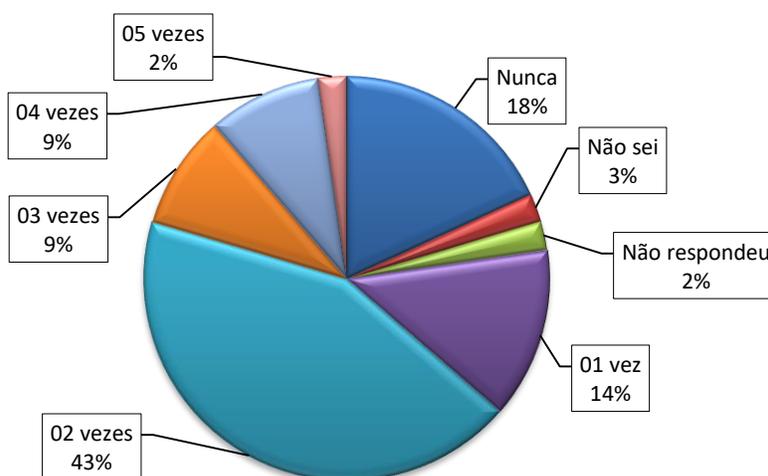
Ao serem indagados sobre sua situação escolar ao serem detidos, apenas 13 disseram estar estudando. Quanto aos que afirmaram haver abandonado os estudos, o tempo de afastamento da escola foi assim declarado:

Gráfico 1: Tempo de evasão escolar dos socioeducandos ao serem detidos



Dos 46 estudantes participantes dos grupos focais, apenas 08 declararam não terem sido reprovados ao longo da vida acadêmica, sendo que um dos dois que negaram afirmou ter abandonado a escola. Um dos estudantes disse não saber por quantas vezes foi reprovado e outro não respondeu a esse questionamento. A quantidade de reprovações entre os 36 estudantes que admitiram tê-la vivenciado foi assim declarada:

Gráfico 2: Quantidade de reprovações dos socioeducandos



Os grupos focais duraram, em média, 1 hora e foram conduzidos por meio de um roteiro com questões problematizadoras (apêndice 16) lançadas aos participantes estimulando-os à livre

expressão de seus sentimentos, experiências e opiniões. Foi também relevante manter a discussão focalizada e retomar o assunto em pauta sempre que alguém se desviava dele.

O maior tempo de vivência e, em consequência, de experiências com o processo avaliativo desenvolvido no contexto escolar fator que motivou a escolha o Bloco do Ensino Médio³⁸ como etapa de ensino para realização do estudo, constituiu fator enriquecedor dos debates.

A realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, associada à recente iniciativa da SEEDF de aplicação de simulados como forma de prepará-los para essa prova, contribuiu para que essa etapa de ensino constituísse foco da pesquisa. Os testes aplicados em larga escala, particularmente o ENEM, têm ocupado lugar de destaque entre as políticas públicas que visam a melhoria da qualidade de ensino e a preocupação demonstrada pela SEEDF, em adotar medidas que objetivam alavancar os resultados dos estudantes da rede pública, constituem fatores que trouxeram importantes contribuições para os debates e, em consequência, para a pesquisa.

Vale acrescentar que o fato de ser a etapa final da Educação Básica também favoreceu a opção pelo Ensino Médio. A possibilidade de profissionalização após esse período escolar, por meio do prosseguimento dos estudos em um curso de graduação ou pelo ingresso no mercado de trabalho, desvelou importantes contradições que permeiam a formação para o trabalho e para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade marcada pela desigualdade e por injustiças sociais e trouxe elementos enriquecedores para as discussões.

A riqueza das informações produzidas por meio das entrevistas grupais realizadas com os estudantes evidenciou a importância de decisões em que, mesmo demandando uma reorganização e uma reorientação do percurso investigativo, tornando-o mais difícil, os obstáculos vivenciados ao longo da trajetória investigativa constituíram desafios que acabaram tornando mais gratificante o momento da chegada.

³⁸ Como já explicitado, o Ensino Médio no contexto socioeducativo constitui um bloco que compreende as 1ª, 2ª e 3ª séries, sendo que só pode haver retenção de estudantes ao final da 3ª série (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

2.2.2.2 A escuta das famílias

A conjunção e o entrelace de família, sociedade e Estado defendida pelo SINASE (2006), visando evitar a negação de direitos aos adolescentes, principalmente quando eles se encontram em situação de cumprimento de medida socioeducativa de internação, indicaram a necessidade de buscar, juntos a pais, mães e responsáveis pelos socioeducandos, informações quanto ao conhecimento que possuem a respeito do trabalho pedagógico, em especial, a respeito das práticas avaliativas desenvolvidas no Núcleo de Ensino pesquisado, assim como sobre o envolvimento desse segmento nessas atividades. O acesso ao maior número possível de posicionamentos desses interlocutores justifica o uso do questionário como instrumento para a construção de dados junto a eles.

O questionário (apêndice 17) foi aplicado no mês de agosto, na única reunião de pais promovida ao longo do ano letivo pelo Núcleo de Ensino, realizada em quatro turnos³⁹. Os encontros foram organizados em parceria com a Unidade de Internação que, nesses mesmos momentos, prestou homenagem aos pais em comemoração pelo seu dia. Vale ressaltar que, embora o evento tenha sido realizado para os pais, o número de mães (39) foi bastante superior ao de pais (11) e contou, ainda, com a presença de outros familiares, como de três avós e uma tia, e um responsável que não especificou o vínculo com seu dependente. Considerando que havia quatro casais e, nesse caso, só um dos parceiros respondeu ao questionário e ainda que um pai e duas mães se recusaram a participar (uma das mães justificou sua negativa alegando o pouco tempo do filho na Unidade e seu total desconhecimento do trabalho realizado pelo Núcleo de Ensino), 48 questionários foram respondidos e devolvidos.

Os dados pessoais solicitados ao final do questionário permitiram caracterizar os respondentes, aspecto que favoreceu a análise de suas narrativas sem perder de vista os contextos sociais e interacionais mais amplos em que foram produzidos, incluindo as relações econômicas determinantes de sua produção.

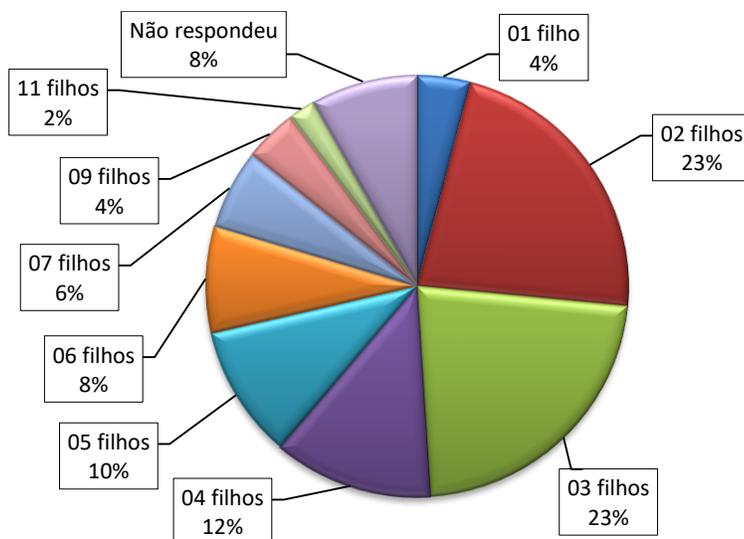
³⁹ Todas as atividades coletivas realizadas na Unidade de Internação, incluindo as promovidas especificamente pelo Núcleo de Ensino, eram realizadas em quatro turnos em vez de dois, como é costume acontecer na maior parte das escolas. Essa sistemática de organização é justificada, pela equipe de segurança, como forma de evitar o encontro dos estudantes dos Blocos 1 e 2 que, devido a rixas, não podem se encontrar.

Os questionários foram respondidos por 31 mães; 11 pais, sendo um deles padrasto; 3 avós; 1 tia; 1 que se disse “responsável”; e 2 que não identificaram o vínculo familiar. A predominância de mães em um momento dedicado, de modo especial aos pais, confirma o apontado em outras pesquisas (COSTA, 2014; KETELHUT, 2012; MIRANDA, 2013; SANTOS, 2008; FEIJÓ e ASSIS, 2004; BRANCO, WAGNER E DEMARCHI, 2008; DIAS, ARPINI e SIMON, 2011; YOKOMISO, 2013; entre outras) quanto ao fato de recair sobre a figura materna ou algum responsável que ocupe esse lugar a responsabilidade maior pela criação dos filhos ou dependentes, seja nos períodos que antecedem a internação quando, muitas vezes, é quem arca sozinha com a tarefa de mantê-los e educá-los; seja no decorrer do cumprimento da medida socioeducativa, quando, na maioria dos casos, se mantém resoluta ao lado deles. Mesmo frente às mudanças ocorridas na família contemporânea, quando o desempenho dos papéis maternos e paternos tem ganhado diferentes contornos, a maior solidez do laço parental mãe-filho sugerida neste e em outros estudos desnuda haver ainda uma notória, histórica e cultural distinção entre homens e mulheres na educação dos filhos.

Das 31 mães, 19 se disseram solteiras; 4 casadas; 4 separadas; 1 viúva; e 3 não responderam a essa questão. Dos 10 pais respondentes, 1 se declarou separado; 3 solteiros; 4 casados; e 2 (incluindo o padrasto) não responderam. Dentre as avós, 1 disse ser casada; 1 solteira e a outra não respondeu. A tia que se dispôs a responder ao questionário era casada e o que se identificou como responsável também afirmou ser casado. Os dois interlocutores que não se identificaram não responderam também a este questionamento.

A faixa etária desses interlocutores variou entre 28 e 64 anos; 17 deles de 30 a 40 anos; 17 de 41 a 50 anos; e 8 acima de 51 anos, sendo 3 deles com mais de 60 anos. O padrasto declarou ter 28 anos e 5 dos colaboradores não responderam a esse item. O número 2 e 3 filhos foi predominante entre os respondentes, ficando assim distribuídos:

Gráfico 3: Quantidade de filhos dos pais, mães ou responsáveis pelos socioeducandos



Quanto ao nível de escolaridade, a maior parte dos pais, mães ou respondentes (33) disse não ter avançado para além do Ensino Fundamental, sendo que 13 deles limitaram-se às séries iniciais desse nível de ensino. Sete dos respondentes afirmaram ter concluído o Ensino Médio; 02 o nível superior; e 06 não responderam.

Em relação à renda familiar, 8 respondentes do questionário declararam viver com menos de um salário mínimo, enquanto 11 disseram contar, mensalmente com esse valor. Dessa parcela de pessoas com menor renda, 15 eram mulheres que disseram trabalhar como doméstica/diarista/faxineira/auxiliar de cozinha (10) ou não ter emprego declarando-se ser “do lar” (05). 12 colaboradores disseram viver com quantias que variavam entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00 por mês e apenas três admitiram contar com mais de R\$ 2.000,00 (uma funcionária pública, um montador metalúrgico e um militar que afirmou contar com uma renda mensal de R\$ 20.000). As demais profissões declaradas variaram bastante, sendo mencionadas auxiliar de serviços gerais, mestre de obra, ambulante, sapateira, cabelereira, auxiliar de produção, merendeira, motoboy, pintor, comerciante, vigilante e autônomo.

O item referente à renda mensal não foi preenchido por 14 pessoas e o questionamento quanto à profissão não foi respondido por 07 delas.

Diante da dificuldade em conseguir um espaço para a aplicação do questionário aos pais/mães ou responsáveis, não houve, como previsto, uma seleção desse segmento quanto ao nível de ensino em que os filhos estudavam, priorizando, portanto, os estudantes do Ensino Médio. Todos os pais/mães ou responsáveis participantes da homenagem preparada pela Unidade em comemoração ao dia dos pais, momento também utilizado pelo Núcleo de Ensino para realizar reunião com eles, foram convidados a participar. Desse modo, os respondentes ao instrumento tinham como filhos ou dependentes estudantes do Bloco 2 do 2º ciclo do Ensino Fundamental (02 do 4º ano e 02, 5º ano); do Bloco 1 do 3º ciclo do Ensino Fundamental 6º/7º ano (6); do Bloco 2 do 3º ciclo do Ensino Fundamental 8º/9º ano (13); do Bloco Ensino Médio (9 do 1º ano, 03 do 2º ano e 01 do 3º ano).

Os filhos estavam internos naquela Unidade, segundo dito pelos próprios pais/mães ou responsáveis, há menos de 01 ano (24) e entre 01 e 02 anos (17). 07 dos respondentes não preencheram esse item.

O preenchimento do questionário aconteceu por meio de interação pessoal com pais, mães ou responsáveis que se dispuseram a colaborar como o estudo. Essa interação ocorreu também por meio do registro das declarações e envolveu apenas os familiares que tiveram dificuldade nesse sentido. Para esse trabalho, fui auxiliada por alguns professores do Núcleo de Ensino que transcreveram as respostas de alguns respondentes.

A aplicação do questionário foi precedida por esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa, incluindo a probabilidade de que possa contribuir para a melhoria do modo como os socioeducandos eram avaliados no Núcleo de Ensino. A importância e o sigilo das informações por eles prestadas para o estudo também foram ressaltados. Ainda assim fui interpelada particularmente por um pai quanto ao possível prejuízo de seu filho em decorrência de suas declarações. O caráter sigiloso da pesquisa foi mais uma vez por mim ressaltado, o que o tranquilizou a esse respeito.

A desvalorização do próprio saber, construída, muitas vezes, a partir da aceitação tácita do saber escolarizado como conhecimento único e legítimo foi por mim percebida em relação a alguns familiares, o que também demandou intervenções visando esclarecer quanto à inexistência de erro no preenchimento do questionário, sendo necessário apenas que se atentassem para a veracidade de suas declarações.

Não foi possível a utilização de outros espaços para a aplicação do questionário. O tempo dos demais encontros coletivos foi todo ocupado com palestras, discursos religiosos e ou apresentações artísticas, o que tornou inviável a ocupação de parte deles. O aproveitamento dos horários de visita aos socioeducandos (terças-feiras e finais de semana) para a aplicação de questionários também se mostrou inapropriado diante da angústia e ansiedade que marcavam esses encontros. O contato dos jovens internos com o mundo extramuros viabilizado pelos encontros entre visitantes e socioeducandos tornavam escassos e, portanto, imexíveis, esses tempos. O máximo conseguido nos horários precedentes à entrada para visita ou ao longo das caronas oferecidas a pais/mães ou responsáveis, ao término delas, foram conversas informais a respeito da escola e do trabalho por ela desenvolvido, incluindo a avaliação por ela praticada. Embora aligeirados, os diálogos ocorridos nesses momentos foram produtivos, por permitirem conhecer novos posicionamentos ou complementar, aprofundar e ou esclarecer aspectos mencionados nos questionários ou pelos demais interlocutores, como é o caso dos professores do Núcleo de Ensino.

2.2.2.3 A totalidade do Núcleo de Ensino

A análise do processo avaliativo desenvolvido em um Núcleo de Ensino passa, necessariamente, por compreender os sentidos e significados sobre ele constituídos pelos sujeitos que compõem o universo em que ele se encontra imerso. Visando atender a esse pressuposto, foram também aplicados questionários aos professores do Núcleo de Ensino (apêndice 18).

O objetivo de analisar a avaliação em seus três níveis (das aprendizagens dos estudantes em sala de aula, a autoavaliação realizada no e pelo Núcleo de Ensino e os exames externos) implicou envolver, nesse processo, todos os professores, independente do cargo ocupado. Assim, além dos professores que atuavam em sala de aula, foram também convidados a preencher o questionário supervisores e coordenadoras do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido no Núcleo de Ensino ao longo do período em que se desenvolveu a pesquisa, ou seja, durante o ano letivo de 2016.

A respeito do uso desse instrumento, Aguiar e Ozella (2013) observam que, desde que complementados e aprofundados por meio de entrevistas, os questionários são considerados úteis

na captação ou apreensão dos sentidos e significados construídos pelos sujeitos. O diálogo das informações construídas a partir da aplicação do questionário aos professores do Núcleo de Ensino e das obtidas a partir da realização das entrevistas com parte desses profissionais serviu, assim, de modo especial, à apreensão das significações por eles constituídas às práticas avaliativas concebidas e vividas naquele contexto.

O acesso a essas informações possibilitou, ainda, perceber contradições referentes às práticas observadas e aos enunciados proferidos durante o ano. Embora nenhum professor tenha manifestado ser contrário ao preenchimento do questionário, dos 33 instrumentos distribuídos ao final do mês de agosto, apenas 26 foram respondidos e devolvidos até o final do ano letivo, prazo máximo estipulado para a sua devolução. O período de entrega dos questionários (não foram entregues todos no mesmo dia em função da ausência de alguns professores nesse dia) propiciou não só vivenciar, por um tempo significativo, a dinâmica do Núcleo de Ensino e, assim, construir os questionamentos necessários a uma melhor compreensão dessa realidade mas também conceder aos interlocutores um tempo razoável para o preenchimento do instrumento.

A respeito da disponibilidade demonstrada pelos professores para responder ao questionário, Günter (2003, p. 6) nos lembra que “o pesquisador não tem poder sobre o respondente e precisa convencê-lo de que vale a pena participar da pesquisa”. Sendo assim, o instrumento foi apresentado ao grupo, ressaltando seus objetivos, a importância das informações nele apresentadas para o estudo e o seu caráter sigiloso e anônimo. Explicações verbais complementares das orientações descritas no questionário foram dadas para reforçar quanto ao cuidado para que nele fossem descritas as representações próprias de cada interlocutor, sem a preocupação com conceitos difundidos e/ou conhecidos como corretos ou não.

Dos questionários distribuídos aos 33 professores da escola, 22 ou 66% deles foram devolvidos. Responderam professores de Filosofia, Espanhol, Física, História, Artes, Português, Inglês, Geografia, Educação Física, Matemática e Atividades.

Quanto ao grau de escolaridade desses respondentes, 7 se disseram graduados e 14 pós-graduados; sendo 12 especialistas, 1 mestre e 1 doutor. Apenas 1 professor não respondeu a esse questionamento.

Em relação ao tempo de exercício no magistério e na socioeducação, os professores assim responderam:

Quadro 10: Distribuição dos professores por tempo de atuação no magistério e na socioeducação

| Tempo de atuação | Magistério | Socioeducação |
|------------------|----------------|----------------|
| Até 05 anos | 04 professores | 13 professores |
| 06 a 10 anos | 05 professores | 05 professores |
| 11 a 15 anos | 04 professores | 04 professores |
| 16 a 20 anos | 01 professor | - |
| 21 a 25 | 04 professores | - |
| 26 a 30 | 02 professores | - |
| Acima de 30 | 02 professores | - |

Desses professores, sete eram contratados temporariamente pela SEEDF, sendo que a experiência de cinco deles com a socioeducação variava entre dois meses e dois anos, um já atuava há quatro anos e outro, há seis anos.

A necessidade do uso de um instrumento “autoaplicável” (GÜNTHER, 2003, p. 2), como o questionário, para construção de informações junto aos professores mostrou-se necessário pela variância quanto à disponibilidade de tempo requerido de cada um deles, para o seu preenchimento, bem como pela liberdade que a individualidade permite aos respondentes. Uma compreensão mais acurada desses enunciados foi possibilitada pela complementação e confronto com as informações levantadas na realidade observada e vivida ao longo do tempo de pesquisa.

2.2.3 A observação e a vivência do real concreto

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o sentido e significado que atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. A observação se mostra, assim, de grande relevância na realização do estudo de caso, por possibilitar a aproximação com o contexto de análise em situações diferenciadas e concretas (idem, 1986).

A observação foi adotada como procedimento para o levantamento de dados nesse estudo, por possibilitar compreender a dinâmica do Núcleo de Ensino investigado, incluindo as práticas avaliativas desenvolvidas como elemento do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e nos demais ambientes desse contexto. A imersão no local de pesquisa permitiu o acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido durante todo o ano letivo e apreender, por meio das ações e reações dos sujeitos que nele se encontravam e atuavam profissionalmente, o tratamento dado à avaliação desenvolvida em um contexto de atendimento socioeducativo.

O alcance de tal intento ocorreu por meio da observação de espaços, como: Aulas dos professores colaboradores do estudo, Coordenações Pedagógicas individuais e coletivas, Avaliações Institucionais (Dias Letivos Temáticos), Reuniões de Pais, Conselhos de Classe, Aplicação de exames externos.

Além dos momentos que aconteceram no interior do Núcleo de Ensino, foram também acompanhadas atividades promovidas pela Unidade (homenagens às mães e aos pais, evento em comemoração à Páscoa e ao Natal, apresentação de projetos realizados em parceria com empresas privadas para o oferecimento de cursos profissionalizantes aos internos, etc.) e uma coordenação pedagógica Intrasetorial⁴⁰, encontro para estudos promovido pela SEEDF com os Núcleos de Ensino do DF.

As 02 reuniões promovidas entre a SEEDF e o Núcleo de Ensino, bem as que envolveram integrantes do Núcleo de Ensino e da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças – SEEDF, responsáveis pela gestão da Unidade de Internação, não foram acompanhadas por não contemplarem, em pauta, assuntos de natureza pedagógica. Quando questionado sobre o ocorrido em cada uma dessas reuniões, o supervisor do Núcleo de Ensino pesquisado me informou que, no caso dos encontros com o nível central, o caráter pedagógico dessas reuniões se limitou à cobrança, pela SEEDF, do Projeto Político Pedagógico – PPP – dos Núcleos. No caso dos encontros com os gestores da Unidade, as abordagens de cunho pedagógico se restringiram aos ajustes técnicos referentes à organização dos encontros que envolveriam os profissionais de toda

⁴⁰ Embora previstas para acontecer periodicamente, a Coordenação Pedagógica Intrasetorial só aconteceu uma vez ao longo do ano, enquanto que a Coordenação Pedagógica Inter-setorial, prevista para acontecer quinzenalmente, não aconteceu ao longo desse ano.

a Unidade (incluindo os professores do Núcleo) e a discussões quanto ao fluxo da Ficha Instrumental Pedagógica (anexo1).

Vale ressaltar, ainda, que não foram realizadas, ao longo do ano, reuniões entre gestores dos níveis intermediário e local, ou seja, entre a Regional de Ensino e o Núcleo de Ensino. Quanto a reuniões envolvendo integrantes dos níveis central e intermediário, ou seja, entre a SEEDF e a Regional de Ensino, o único encontro ocorrido durante o período de realização da pesquisa limitou-se apenas ao tratamento de questões referentes ao atendimento socioeducativo em meio aberto.

Encontros entre gestores em nível central da SECRIANÇA e da SEEDF são garantidos pela criação do Comitê Gestor da Política Socioeducativa⁴¹, composto ainda por representantes dos órgãos responsáveis pelas Políticas de Saúde e Assistência Social. Não me foi disponibilizado acesso a esses encontros, porém, acompanhei 03⁴² reuniões do Pacto de enfrentamento às violações de direitos no Sistema Socioeducativo do DF (incluindo o direito à educação escolar) criado e coordenado pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do DF – CDCA/DF e formado por representantes do Estado, entidades e organizações da sociedade civil, para discutir e deliberar ações com foco na formação, normatização e fiscalização na área. Esses encontros me possibilitaram perceber os diferentes interesses que se expressam na implementação de políticas públicas e se mostraram relevantes, dada a dificuldade de compreendê-las separadas da materialidade que as demandam e produzem.

No intuito de apreender a multiplicidade de determinações que sintetizam o concreto real, nesse caso, as concepções e práticas dos professores em exercício no Núcleo de Ensino pesquisado, acompanhei, junto à Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – GDHD da Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB/SEEDF –, parte das entrevistas realizadas como etapa final⁴³ do processo seletivo para o ingresso desses profissionais naquela

⁴¹ Instituído por meio da Lei nº 5.351, de 4 de junho de 2014.

⁴² As outras duas reuniões do Pacto não foram acompanhadas por terem sido realizadas em dias e horários incompatíveis com as demais atividades da pesquisa.

⁴³ No ato da inscrição, os candidatos apresentam um plano de trabalho que é analisado pela banca examinadora; declaração de 3 anos de docência como servidor efetivo na Rede Pública de Ensino; certificados comprovantes de sua formação acadêmica e de cursos realizados na área de educação, incluindo, de modo especial, os que tratam da Educação em Direitos Humanos e/ou Diversidade que são pontuados segundo critérios pré-estabelecidos e agendam visita(s) a Unidade(s) de Internação, cuja declaração deve ser apresentada no dia da entrevista.

instituição. A concessão de aptidão⁴⁴ foi decidida por uma banca examinadora que, no dia observado, esteve composta pela Gerente da GDHD, a vice-diretora e uma psicóloga de uma das Unidades de Internação, o supervisor de um Núcleo de Ensino e o diretor da escola a ele vinculada. Os componentes dessa banca se alternaram nos demais dias e turnos de entrevista, sendo membro permanente apenas a Gerente da GDHD. Foram acompanhadas 5 entrevistas ao longo de uma manhã, sendo apenas dois dos entrevistados considerados aptos e todos eles devidamente cientificados quanto ao seu resultado.

Foi ainda o propósito de compreender a práxis docente desenvolvida no Núcleo de Ensino que me indicou a necessidade de buscar conhecer processos formativos extrainstitucionais disponibilizados a esse segmento. Para isso, realizei o curso intitulado “Núcleo Básico em Socioeducação”, ofertado pela Escola Nacional de Socioeducação em parceria com o Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB), no período de 06 de junho a 28 de agosto de 2016 (totalizando uma carga horária de 165 horas), na modalidade a distância. A participação no curso possibilitou-me conhecer não só o referencial teórico indicado e disponibilizado aos cursistas e sua forma de condução, ou seja, as atividades solicitadas, as orientações prestadas para a sua realização e a avaliação desse processo mas também experiências e dificuldades vivenciadas no campo socioeducativo em diferentes localidades do Brasil, por meio dos debates promovidos nos fóruns via plataforma *moodle*.

O curso realizado foi dividido em 06 eixos totalizando 165 horas⁴⁵. Além das participações nos fóruns que eram avaliadas, considerando o número de vezes e não a qualidade delas, as atividades avaliativas eram sempre realizadas ao término de cada eixo, podendo induzir os cursistas a associar avaliação a quantidades numéricas e a localizá-la em final de processos.

⁴⁴ O termo “aptidão” é definido na Portaria nº 314, de 27 de setembro de 2016, que regulamenta o processo seletivo, como “habilidade adquirida pelo servidor para atuar em componente curricular especial, atendimento e/ou unidade escolar especializada após aprovação por banca examinadora e/ou após entrega de Declaração de Atuação comprobatória de seu atual exercício docente”.

⁴⁵ Eixo I – Adolescência e juventude: questões contemporâneas (15h); Eixo II – Políticas Públicas e marco legal da Socioeducação no Brasil (15h); Eixo III – Metodologia do atendimento socioeducativo (30h); Eixo IV – Orientações pedagógicas do SINASE (30h); Eixo V – Parâmetros de Gestão do Atendimento Socioeducativo (60h) e Eixo VI – Parâmetros de Segurança no Atendimento Socioeducativo (15h).

Apesar de não ser restrito a professores⁴⁶, o curso escolhido se justifica por ser inicial e, portanto, requisito para a realização dos demais⁴⁷ e ofertado na modalidade a distância⁴⁸ ao longo de 2016. Vale destacar que não houve, nesse mesmo período, nenhum curso relacionado à socioeducação oferecido pela SEEDF por meio de sua escola de formação, ou seja, pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE.

As observações dos momentos coletivos, bem como as impressões a respeito do curso realizado, foram sistematicamente registradas em um diário de campo arquivado em um computador portátil, especificando o fato ou o evento observado, a data, o horário e o local em que ocorreu; os participantes; as atividades realizadas e as observações acerca das situações, como forma de análise parcial das informações. Apenas os diários de campo construídos a partir das observações realizadas em sala de aula foram registrados à mão em cadernos específicos para cada professor acompanhado, por solicitação dos docentes que recearam o assédio dos estudantes ao computador, uma vez que o acesso à internet lhes era proibido e, provavelmente, por isso, muito cobiçado. Mesmo o uso de cadernos para registro das observações instigou, a princípio, a curiosidade de alguns estudantes que se aproximavam a fim de conhecer o teor de minhas anotações, no que eram prontamente atendidos.

Em quaisquer dos espaços acompanhados, a observação foi participante. A esse respeito Bogdan e Biklen (1994) asseguram que a participação do pesquisador varia quanto ao grau de interação ao longo do estudo de acordo com a situação vivenciada e pode variar entre os extremos do observador completo que não participa de nenhuma atividade do local, como em grande parte do tempo de observação em sala de aula, e aquele que se envolve por completo, como aconteceu no caso de meu ingresso no curso. Segundo André (2005, p. 26-27), a observação participante

implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço

⁴⁶ O último curso destinado exclusivamente a professores que atuam na socioeducação, intitulado “Docência na Socioeducação”, aconteceu em 2014 e foi oferecido pela Universidade de Brasília na modalidade semipresencial.

⁴⁷ “Justiça e Práticas Restaurativas”, “Formação de Mediadores” e “Fortalecimento da Gestão” foram os demais cursos oferecidos pela Escola Nacional de Socioeducação em 2016. No ano de 2017, foi acrescentado o curso “Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação”.

⁴⁸ Formato que me permitiu participar do curso sem prejuízos para a pesquisa em campo.

deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro.

Assim, as observações foram realizadas com a prudência necessária a fim de evitar que a interação com as atividades desenvolvidas e com os interlocutores que dela participaram não interviesse diretamente sobre o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, falseando o contexto em estudo. Esse envolvimento com o real concreto investigado possibilitou maior aproximação com os interlocutores e, a partir desse convívio, descobertas e reflexões que auxiliaram na compreensão dos contextos vistos, vividos e analisados.

2.3 A articulação entre os objetivos, os meios e os parceiros de pesquisa

A complexidade que caracteriza a investigação de um fenômeno dentro de seu contexto ou de sua totalidade, como foi realizada, requer a diversificação de fontes de evidência a fim de possibilitar o aprofundamento das análises do objeto e obter uma visão mais acurada a seu respeito. Desse modo, os objetivos da pesquisa, os meios utilizados para a construção das informações em campo e os interlocutores colaboraram nesse processo e apresentam-se, assim, articulados:

Quadro 11: Síntese da articulação entre os objetivos de pesquisa, os interlocutores envolvidos e os instrumentos/procedimentos metodológicos utilizados

| Objetivos específicos | Instrumentos/procedimentos metodológicos | Sujeitos envolvidos |
|--|---|---|
| <p>Analisar os documentos que orientam o sistema socioeducativo, em especial os que tratam da escolarização dos jovens em conflito com a lei.</p> <p>Analisar os documentos que tratam da organização do trabalho pedagógico, de modo geral, e os que se referem ao desenvolvimento da avaliação no Núcleo de Ensino pesquisado.</p> | <p>Análise documental</p> | <p>Pesquisadora</p> |
| <p>Analisar o processo de avaliação para as aprendizagens dos estudantes realizado pelos professores.</p> <p>Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e no Núcleo de Ensino, com destaque para as práticas avaliativas.</p> <p>Analisar o processo de aplicação dos exames externos e o tratamento dado às informações geradas por meio deles.</p> <p>Analisar o processo de autoavaliação realizado no e pelo Núcleo de Ensino.</p> <p>Analisar se e como articulam-se os dados oriundos da avaliação em seus três níveis.</p> | <p>Observação participante, Questionário, Entrevistas semiestruturadas individualizadas</p> | <p>Pedagogas da equipe de especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica da SECRIANÇA</p> <p>Juíza titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF</p> <p>Professores interlocutores diretos do estudo</p> <p>Demais professores do Núcleo de Ensino</p> <p>Supervisor e coordenadora do Núcleo de Ensino</p> <p>Pais, mães ou responsáveis pelos socioeducandos</p> |
| <p>Analisar as significações constituídas por estudantes e professores do Núcleo de Ensino pesquisado sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto.</p> | <p>Grupos Focais, Entrevistas semiestruturadas Individualizadas, Questionário</p> | <p>Estudantes das turmas do Bloco do Ensino Médio</p> <p>Professores interlocutores diretos do estudo, supervisor e coordenadora do Núcleo de Ensino</p> |

2.4 Análise dos achados: término de uma caminhada e indícios de outras

O movimento que transita entre as iniciais abstrações a respeito do real concreto e do concreto pensado que, de volta à realidade, possibilita sua transformação, não prescinde de um processo de análise das informações construídas durante o percurso que permita reelaborar, de forma fundamentada, as primeiras impressões. Frigotto (2010, p. 98) explica que esse processo “representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”. Superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) foi o desafio assumido para entender e desvelar o fenômeno e chegar à essência da realidade investigada.

Foi, portanto, um trabalho que demandou a interpretação crítica e criteriosa das informações levantadas em campo que, ancorada pela teoria revisitada e sustentada pelas categorias metodológicas, permitiu a construção das categorias conceituais de análise, viabilizadoras de uma melhor compreensão do objeto estudado.

Nessa direção, os registros das observações e vivências, bem como as narrativas produzidas por meio da realização de entrevistas e da aplicação de questionários, foram cotejados com os documentos que tratam do objeto em estudo e meticulosamente analisados, procurando-se conhecer não só o conteúdo das mensagens expressas mas também o que há “por trás” delas e as ausências nelas percebidas, em um “esforço para evidenciar o silêncio que sempre acompanha as palavras” (SHIROMA et al, 2005).

Tchalekian (2014) explica que, como ser histórico e social, o homem se forma por meio de processos que vivencia na coletividade, ou seja, se constitui no meio em que vive e também constrói, em uma relação dialética que se funde na constituição de sua história que, embora particular, é também coletiva. É, portanto, a realidade objetiva que fornece os elementos para a constituição da subjetividade humana que, apropriando-se dos significados sociais, construirá os sentidos que embasarão sua visão acerca do mundo, assim como seu modo de ser. Molon (1985) observa, a esse respeito, que “a questão não está na internalização de algo de fora para dentro, mas na conversão de algo nascido no social que se torna constituinte do sujeito permanecendo ‘quase social’ e continua constituindo o social pelo sujeito” (idem, p. 139).

Indivíduo e sociedade mantêm, assim, uma relação que é, ao mesmo tempo, de inclusão e exclusão, sendo que esta diz respeito à singularidade dos sujeitos, aos aspectos que os diferenciam. “Dessa forma, indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 301).

É nesse movimento de internalização e exteriorização que o homem opera transformando o natural em cultural, por meio da significação ou da “relação entre sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente à realidade na qual atua” (AGUIAR, et al, 2015, p. 59). Desprovidos da relação dialética com os sentidos, os significados limitam os conhecimentos ao empírico, ao real aparente. Compreender que os significados da palavra ultrapassam a sua descrição descontextualizada, comportando mais que aparentam, permite o movimento rumo aos sentidos que possibilita a abstração do real concreto.

Tomando por base que, por permitir sua expressão, a linguagem é o caminho de acesso ao pensamento e aos sentidos do pensar, ser e agir (TCHALEKIAN, 2014), mas também que o pensamento pode não se realizar como palavra (VIGOTSKI, 2001), a análise dos enunciados produzidos ao longo da pesquisa efetivou-se considerando-se as transformações pelas quais passa o pensamento até ser expresso em palavras significadas a partir do contexto em que são produzidas. Aguiar e Ozella (2013) afirmam, nesse sentido, que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e pelo sentido e, por isso, ao apreender o significado da palavra que, por sua vez, carrega e expressa a materialidade histórica do sujeito, entendemos o movimento do pensamento que permite nos aproximar dos sentidos por ele atribuídos à realidade que vivencia.

As condições sociais de interação dos sujeitos que, por sua vez, se associam às relações de produção e à estrutura sociopolítica determinantes das diferentes formas de comunicação verbal foram, portanto, consideradas para a análise das mensagens produzidas no decorrer do processo investigativo, desvelando, por isso, contradições que caminham desde a sujeição à ordem estabelecida, em parte por meio de discursos hegemônicos carregados de ideologias, até a oposição ao que está posto, o que pode reverberar em iniciativas de resistência e superação do atual modelo social.

Além do prisma do meio social sob o qual o mundo é visto, “a palavra é determinada tanto pelo fato que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém,

[constituindo] *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, 2014, p. 117, grifos do autor). A individualização da expressão complexifica ainda mais a apreensão das significações dos sujeitos em função dos múltiplos modos como estes configuram a realidade e, por diferentes motivos, entre eles o receio quanto à exposição de preconceitos, ideologias ou concepções não aceitas ou ultrapassadas. Por constituírem sentidos dificilmente desvelados pelos sujeitos, o intento foi buscar indicadores de suas formas de ser (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Observar e participar da realidade concreta de realização da pesquisa por um significativo espaço de tempo foram aspectos de grande relevância para a compreensão das diferentes enunciações produzidas nesse espaço. Bakhtin (2014) observa, a esse respeito, que a expressão oral não poderá jamais ser compreendida e explicada, se desvinculada de sua situação concreta.

Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 2014, p. 128).

As situações de comunicação puderam, portanto, ser mais bem compreendidas quando, fundamentadas pelo resgate crítico do conhecimento já produzido sobre a temática em questão, foram contrastadas com informações construídas no meio concreto imediato conectando-as entre si e com o contexto social mais amplo.

Considerando a possibilidade de que estudantes e professores interlocutores do estudo pudessem expressar-se de modo parcial, contraditório e desprovido de significação, uma vez que, muitas vezes, eles próprios não se apropriam da totalidade de suas vivências, a análise de suas narrativas, visando apreender os sentidos que atribuem à avaliação escolar, realizou-se por meio da constituição de núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006; AGUIAR e OZELLA, 2013; AGUIAR et al, 2015). Apoiados na perspectiva sócio-histórica, esses autores nos ensinam que o trabalho com núcleos de significação permite, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito, a fala interior, o seu pensamento, o processo de constituição dos sentidos, incluindo as contradições a ele inerentes e, assim, passar “das aparências das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (AGUIAR et al, 2015, p. 61).

Embora possua características que beneficiam a captação ou apreensão dos sentidos e significados, a entrevista não constitui, como já foi dito, o único instrumento passível de análise

por meio de núcleos de significação. Os questionários são também considerados úteis para essa forma de análise (AGUIAR e OZELLA, 2013) e foram, neste estudo, utilizados em articulação com as entrevistas visando buscar compreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores à temática pesquisada. No caso dos estudantes, o material utilizado para a análise foram as declarações expressas no decorrer dos grupos focais e as conversas informais ao longo do ano.

Antes mesmo de especificar como são compostos os núcleos de significação, vale destacar que, embora realizado por etapas, não se trata de um processo que segue uma sequência linear cronológica, mas se realiza em um movimento em que se busca a articulação dialética das partes para, uma vez subordinado à teoria, avançar em direção ao concreto pensado, ou seja, às zonas de sentido dos sujeitos. Essa preocupação se justifica porque, segundo Aguiar (2017), distanciar os procedimentos da proposta da dimensão histórico-dialética que a fundamenta coloca em risco seu potencial de penetração na realidade e de explicação das determinações da totalidade que a engendram.

A composição dos núcleos de significação se inicia, segundo Aguiar e Ozella (2013), com a seleção de *pré-indicadores* ou conteúdos das falas que sejam reiterativos, demonstrem maior carga emocional ou ambivalências, considerando-se sua importância para a compreensão do objeto investigado. A palavra acompanhada de seu significado dentro de um contexto, ou seja, tomada como totalidade parcial (parte do todo) é, portanto, a unidade tomada inicialmente para a análise que acontece, de forma simultânea, com o processo de síntese, considerando que um não existe sem o outro, sob pena de perder a visão do todo.

Uma vez selecionados, os pré-indicadores são aglutinados (pela similaridade, complementaridade ou contraposição) e dialeticamente articulados para, em menor variedade, os agora nominados *indicadores*, serem recolocados no todo, ou seja, nos conteúdos temáticos contidos nos enunciados proferidos, uma vez que só adquirem “significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões dos sujeitos” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309). É esse o momento de abstrair, dos significados das palavras, a complexidade das contradições e da historicidade que concorre para sua constituição.

A nuclearização ou construção dos *núcleos de significação* ocorre por meio da articulação dialética dos indicadores que, fundamentados pela teoria, devem expressar aspectos

essenciais dos conteúdos expressos pelos sujeitos. O critério é, mais uma vez, articular conteúdos que se assemelham, se complementam e ou se contradizem, sintetizando as mediações que constituem o sujeito quanto à sua forma de pensar, sentir e agir a fim de identificar as transformações e contradições que se estabelecem para a construção de seus sentidos e significados (AGUIAR e OZELLA, 2013). É esse o movimento de recomposição do todo que havia sido, nos momentos iniciais, cindido por meio do destaque de suas partes (palavras significadas).

A análise ou “teorização dos achados” (AGUIAR et al, 2015, p. 70) que permite avançar em direção às zonas de sentido ou ao concreto pensado passa, ainda, pela articulação das partes, seja dentro do próprio núcleo (intranúcleo), seja entre os núcleos (internúcleos), possibilitando desvelar semelhanças e ou contradições que, interpretadas à luz do contexto do enunciado, da teoria e da realidade histórica e social, permite superar a dimensão abstrata e reproduzir o concreto em sua totalidade ou, em outras palavras, interpretar os sentidos que articulam a fala e o pensamento dos sujeitos. A conexão internúcleos, que, a princípio, compreendeu separadamente os núcleos de significação abstraídos de cada segmento integrante da realidade investigada (estudantes e professores), estendeu-se posteriormente para uma conexão entre as narrativas dos diferentes segmentos e possibilitou uma categorização representativa da totalidade concreta que produz e é produzida por esses interlocutores. As categorias conceituais estabelecidas a partir dessa inter-relação se mostraram significativas para, uma vez complementadas e ou confrontadas com as demais informações levantadas no campo empírico e em diálogo com as categorias metodológicas, analisar e compreender a avaliação praticada nesse espaço, bem como para indicar alternativas para sua transformação.

2.4.1 A avaliação e suas significações no Núcleo de Ensino pesquisado

O homem resulta de um processo que é social, uma vez que se encontra imerso em uma sociedade que o forma e é por ele formada; e histórico, porque carrega uma história ao mesmo tempo particular e coletiva, que também o constitui e é por ele constituída. O ser humano é, portanto, elemento-chave do movimento que vivifica as múltiplas determinações que se fundem na composição do real concreto, incluindo os fenômenos que o integram. Nessa perspectiva, investigar a avaliação desenvolvida em um Núcleo de Ensino, cujo trabalho se volta ao

atendimento de jovens internos para cumprimento de medida socioeducativa, passa, necessariamente, pela apreensão dos sentidos e significados elaborados a seu respeito pelos principais sujeitos que nesse contexto se instalam e dão vida ao objeto estudado, constituindo ponto de partida para sua análise e compreensão, bem como para a construção de elementos indicadores de uma prática avaliativa promotora de novas, contínuas e progressivas aprendizagens.

A singularidade que caracteriza a construção de sentidos carrega em si as marcas do contexto social e dos seus diferentes significados. Isso implica dizer que, embora particular, a atribuição de sentidos se dá na interação com os pares e com o meio, ou seja, é subjetivo, mas construído a partir do real que é objetivo.

Inserido na realidade coletiva, o homem constrói sua subjetividade que será constituída por elementos da realidade objetiva. Será, portanto, no processo de subjetivação e objetivação, num movimento de internalização e externalização, que o indivíduo se apropriará dos significados sociais e constituirá seus sentidos, os quais embasam sua visão acerca do mundo, bem como seu modo de ser. Nesse processo, a linguagem é aspecto determinante, pois configura o caminho de acesso ao pensamento, assim como aos sentidos do pensar, do sentir e do agir – permitindo sua expressão (TCHALEKIAN, 2014, p. 2).

A autora confirma, assim, a necessidade de buscar conhecer os sentidos construídos por professores e estudantes do Núcleo de Ensino pesquisado em relação à avaliação, a fim de compreender suas diferentes formas de ver e agir em relação a ela, ou seja, de conhecer o que torna viva e dinâmica a prática avaliativa naquele contexto. Tchalekian (2014) destaca ainda a linguagem como meio de expressão do pensamento e sentidos dos sujeitos, indicando a conveniência de, no âmbito da pesquisa, possibilitar a livre manifestação dos interlocutores.

A relação entre linguagem e pensamento é analisada por Vigotski (2001) quando discute a complexidade envolta na construção de ambos os processos. O autor pontua que a unidade do pensamento linguístico, constituída pela palavra (por ele também chamada de signo ou conceito) e pelo seu significado, está na interseção entre a linguagem e o pensamento e se mostra essencial para o entendimento dessa conexão. Pertencente, ao mesmo tempo e em igual medida, ao pensamento e à linguagem, o significado da palavra é uma generalização ou uma conceituação de origem social que, uma vez compartilhada entre os homens, permite que eles se comuniquem.

Quando não mediada pela linguagem ou qualquer outro sistema de signos, a comunicação se mostra destituída da compreensão racional que caracteriza a condição humana (ZUIN, 2011).

A defesa de Vigotski (2001) quanto à mutabilidade e ao desenvolvimento dos significados das palavras ao longo do processo de desenvolvimento humano e sob diferentes modos no pensamento dos indivíduos, traz à tona o conceito de sentido que reafirma a vertente individualizante do significado das palavras ou as especificidades da linguagem processadas no interior de cada indivíduo. Embora constituído a partir das situações e interações socialmente vivenciadas, o sentido é pessoal ou, dito de outro modo, diz respeito ao lado parcial da constituição humana.

Desta forma, uma mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido que condiz ao contexto e às vivências afetivas do sujeito. Portanto, o sentido é o elemento fundamental da utilização viva da palavra, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito (ZUIN, 2011, p. 30).

Embora conceitualmente distintos, sentido e significado se relacionam mutuamente na composição da subjetividade humana. Os diferentes contextos sociais, históricos e culturais que mediam a construção dos significados postos pela realidade objetiva são também mediadores de sua internalização que, por sua vez, se sujeita a critérios avaliativos de ordem ideológica (certo, errado, bom, ruim, correto, falso, etc.) e permite singularizar a constituição dos sentidos. Sentidos e significados se mostram, assim, indissociáveis no processo de formação dos indivíduos e de fundamental importância na busca pela compreensão da articulação dialética pensamento-linguagem ou da transição do pensamento para a palavra.

Compreender os sujeitos implica, então, analisar as transformações pelas quais seus pensamentos passam até serem expressos em palavras. Para isso, faz-se necessário chegar às suas “zonas mais instáveis, fluidas e profundas” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304) para onde caminham os significados que se constroem socialmente, ou seja, alcançar as suas zonas de sentido. Aprender os sentidos construídos pelos indivíduos se traduz, assim, no compromisso de transpor o que de imediato se apresenta ou o que aparenta ser, percebendo-os como resultado tanto de suas interações contextuais quanto de suas relações com outros sujeitos e sentidos que transitam no espaço social.

Considerando o objetivo deste estudo que requer apreender as subjetividades produzidas por professores e estudantes colaboradores acerca da avaliação praticada no e pelo Núcleo de Ensino pesquisado, bem como a inviabilidade de se chegar às zonas de sentidos (AGUIAR, 2017) constituídas, particularmente, por esses segmentos, a busca efetivou-se visando aproximar-se dessas zonas por meio da apreensão do processo de constituição de suas significações sobre o objeto, ou seja, do movimento dialético que conecta os sentidos e significados por eles constituídos, mobilizadores de suas práticas na realidade em se encontram.

Evidências quanto à complexidade que envolve tal percurso sinalizaram a necessidade de um procedimento de análise com condições de evidenciar o caráter histórico, dialético e singular dos fenômenos capaz de desnaturalizá-los, desvelando as determinações objetivas e subjetivas que os sintetizam. Proceder desse modo em relação à avaliação desenvolvida em um Núcleo de Ensino demandou uma metodologia centrada no sujeito cujas expressões fossem tomadas como ponto de partida para o trabalho empírico viabilizador da compreensão do objeto que é por eles vivificado.

Como já mencionado, a abordagem efetivou-se por meio da constituição de núcleos de significação organizados inicialmente por segmento e posteriormente articulados entre si a fim de elencar categorias conceituais que, em diálogo com as categorias metodológicas e ancoradas pelo arcabouço teórico, viabilizaram a compreensão do fenômeno estudado. Como também já dito, as entrevistas grupais com os estudantes do Ensino Médio e individuais com 5 dos professores (sendo um coordenador e um supervisor pedagógico) utilizadas para complementar e aprofundar as informações construídas por meio da aplicação de questionários aos profissionais da escola foram os procedimentos que permitiram acesso aos enunciados desses interlocutores, ponto de partida para a apreensão dos sentidos e significados por eles construídos sobre a avaliação desenvolvida no Núcleo de Ensino investigado.

Vale esclarecer que, embora a comunidade escolar incluía ainda pais, mães ou responsáveis pelos socieducandos, os sentidos por eles construídos acerca da avaliação não foram considerados em função do quase inexistente contato desse segmento com o Núcleo de Ensino investigado. Esse pressuposto pôde ser confirmado por meio das reiteradas observações realizadas ao longo do ano, pelas respostas ao questionário a eles aplicado, que evidenciaram desconhecimento quanto ao trabalho desenvolvido no Núcleo de Ensino e ainda por meio do

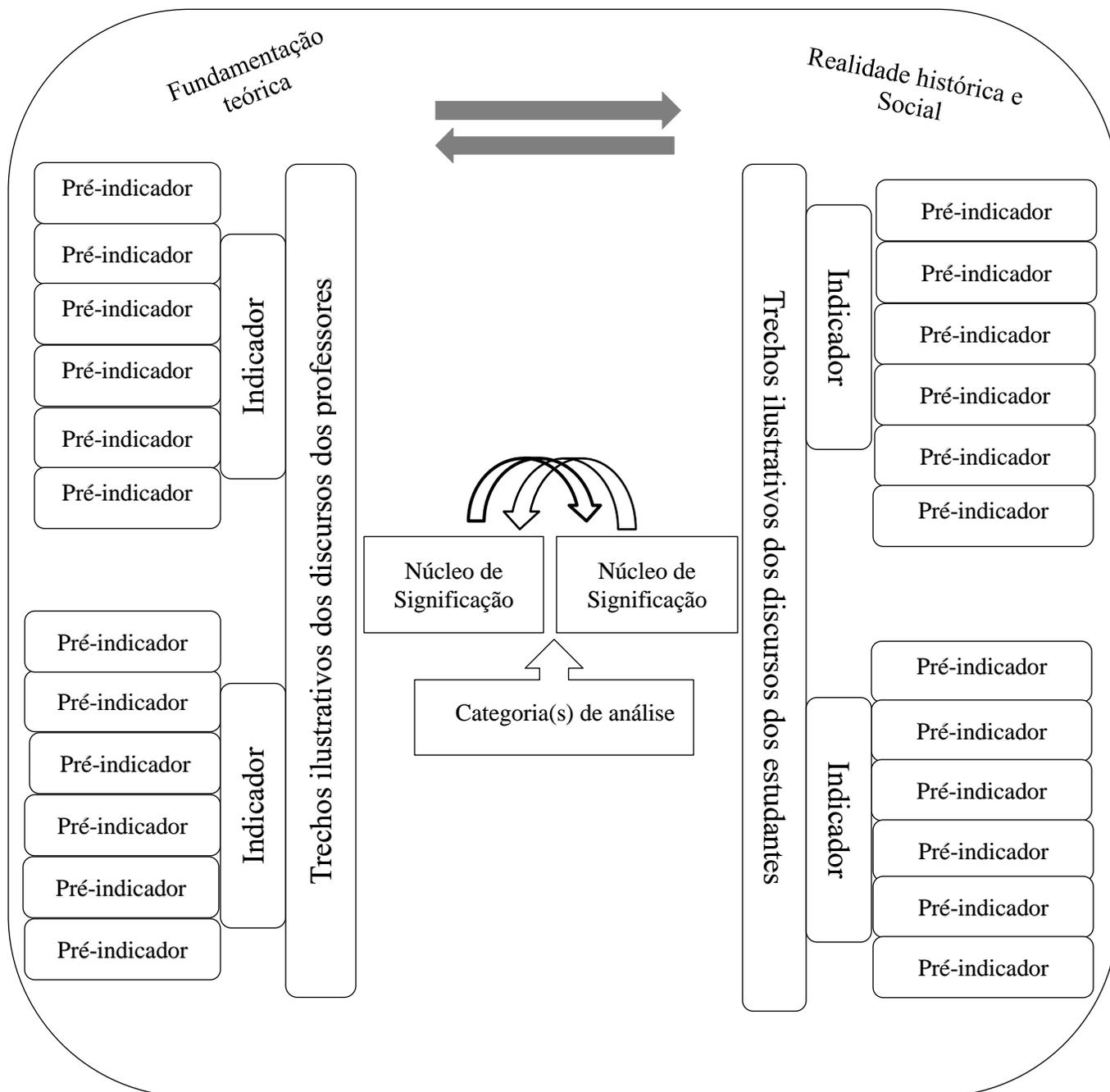
depoimento informal proferido por uma mãe quando assegurou existirem familiares que sequer tinham ciência da existência de uma “escola” dentro da Unidade de Internação.

A organização dos núcleos de significação realizada seguiu as orientações dos autores da proposta metodológica (AGUIAR e OZELLA, 2006; AGUIAR e OZELLA, 2013; AGUIAR et al, 2015) já explicitados. Isso implica dizer que, das reiteradas e atentas leituras das transcrições das entrevistas e das informações constantes nos questionários, foram extraídos conteúdos das falas dos interlocutores que se mostraram frequentes, ambivalentes ou carregados de carga emocional. A aglutinação desse material, denominado pelos autores (idem) de pré-indicadores, seja por critério de similaridade, complementaridade, contraposição, seja por mais de um deles, deu origem aos indicadores que, articulados entre si com o contexto em que foram produzidos e com a teoria-alicerce das análises, possibilitaram a emersão dos núcleos de significação. A articulação dos indicadores realizou-se a partir de sua reinserção na totalidade que, nesse caso, corresponde ao material que os originou (transcrição das entrevistas e dos questionários), a fim de selecionar os trechos explicativos de sua indicação. Esse trabalho já constitui uma fase inicial do processo de nuclearização (AGUIAR E OZELLA, 2013).

A culminância dessa etapa foi realizada por meio da articulação entre esses núcleos ou a internucleação, inicialmente considerando os núcleos de significação de cada segmento e, posteriormente, a conexão entre eles. Vale ressaltar que a articulação envolvendo os núcleos de significação oriundos de diferentes segmentos (nesse caso, professores e estudantes) seguiu orientação informal (conversas por e-mail e pessoalmente com a professora doutora Wanda Maria Junqueira Aguiar), uma vez que as produções científicas dos autores da referida proposta metodológica ainda não contemplavam, até o período de produção deste trabalho, abordagens nesse sentido.

A figura a seguir ilustra o caminho percorrido até a interlocução entre os Núcleos de Significação:

Figura 2: Síntese do trabalho de organização e articulação dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Aguiar (2017)

O trabalho de organização e correlação entre os núcleos de significação demandou a interpretação crítica e criteriosa das informações levantadas em campo que, ancoradas pela teoria revisitada e sustentadas pelas categorias metodológicas, permitiu elencar as categorias de análise viabilizadoras de uma melhor compreensão do objeto estudado.

Uma vez complementadas e ou confrontadas com as demais informações levantadas no campo empírico, as categorias conceituais estabelecidas se mostraram de relevância significativa para, em diálogo com as categorias metodológicas, analisar e compreender a avaliação praticada nesse espaço, bem como para indicar alternativas para sua transformação.

Mesmo considerando as ideologias, contradições e múltiplas determinações presentes nas expressões dos interlocutores que limitam a compreensão da totalidade de suas vivências e do meio social e histórico em que se estes se constituíram, a seriedade, profundidade e criticidade empenhados nas análises puderam aproximar, em grande medida, do real concreto pesquisado, as compreensões sobre a avaliação praticada nesse contexto.

2.5 O percurso em síntese

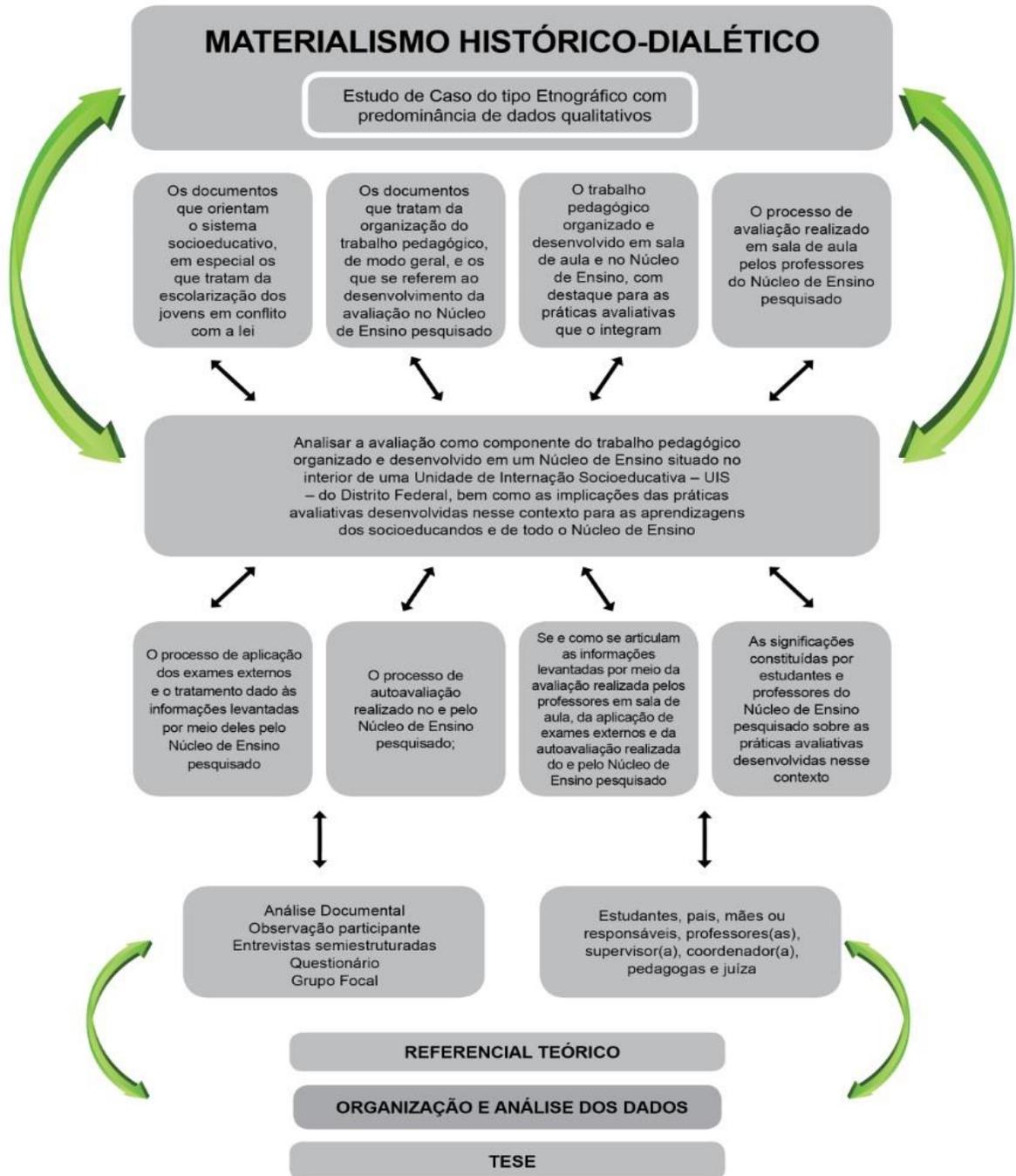
As análises das falas expressas pelos interlocutores da pesquisa visando apreender suas significações, dos textos normativos e das demais informações construídas em campo foram realizadas concomitantemente ao trabalho empírico, permitindo que as questões emersas em meio a esse processo indicassem os redirecionamentos necessários ao aprofundamento do estudo, iniciativa que se mostrou necessária em alguns momentos, conforme já descrito. A simultaneidade dos processos de construção e análise das informações permitiu ainda a organização e a interpretação paulatina dos achados, o que garantiu maior coerência e articulação entre eles, o contexto em que foram produzidas e as teorias que fundamentaram a pesquisa.

A inviabilidade de análises desprovidas de um diálogo permanente com a teoria torna imprescindível a constante intervenção do conhecimento científico já produzido, a fim de mediar a relação do pesquisador com o seu objeto. Considerando que os dados levantados em campo devem ser compreendidos a partir da relação que os conecta e que no liame dessa relação encontra-se alguma forma de teoria, as informações levantadas ao longo da pesquisa foram

examinadas por meio da triangulação de fontes e sujeitos, sempre à luz das teorias que alicerçaram o estudo.

Uma vez que a realidade não se constrói a partir das representações que dela são feitas, mas existe concretamente e se constitui por meio de movimentos contraditórios e antagônicos que se revelam cotidianamente, atingir o concreto pensado de um contexto marcado por grande complexidade exigiu o questionamento não só dos fenômenos que integram e se articulam nesse universo mas também do próprio percurso metodológico escolhido a *priori*. As permanentes avaliações do trabalho realizadas ao longo do estudo indicaram, para algumas situações, a necessidade de revisão e reorganização dos trabalhos, o que foi prontamente providenciado. O percurso metodológico resultante e, ao mesmo tempo, orientador desse processo pode ser assim sintetizado:

Figura 3: Síntese do Percurso Metodológico



3. SOCIOEDUCAÇÃO: CAMINHOS E CENÁRIOS

“O que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. [] Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro”.

(SAVIANI, 2013, p. 4)

A redução do intervencionismo estatal iniciada no final dos anos 1980 e intensificada a partir da segunda metade da década seguinte demandou, do Estado brasileiro, iniciativas no sentido de buscar dirimir desigualdades e assegurar a todos a concretização de seus direitos. A criação e implementação de políticas públicas é uma delas.

O grande desafio das políticas públicas consiste, portanto, em suprir as necessidades do homem assegurando-lhe uma condição de vida que lhe possibilite viver dignamente e ser feliz. Para isso, devem ser estabelecidas prioridades que norteiem as organizações societárias, visando garantir a todos o exercício pleno da cidadania, direito humano inalienável.

Esse processo não se efetiva, no entanto, de maneira harmônica. Iniciativas que buscam abrir possibilidades de superação aos sujeitos que tiveram sua existência secundarizada pela perversidade do sistema capitalista e pela ideologia neoliberal que o sustenta sofrem fortes investidas com o objetivo de minar seus propósitos. Medidas que visam assegurar e promover os direitos de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas não se excetua dessa lógica.

Mesmo respaldada por proposições progressistas contidas na Constituição Federal - CF (1988) e no ECA (1990), a Socioeducação emerge, concomitantemente, em meio a um intenso movimento mundial e nacional de fortalecimento do projeto econômico neoliberal, influenciando práticas norteadas pelo objetivo proclamado de reinserir adolescentes e jovens infratores no meio social, devolvendo-lhes o direito de reconstruir suas histórias de vida com autonomia e dignidade.

Trata-se de um propósito dificilmente alcançável sem o concurso de uma educação escolar que assegure a esses sujeitos o direito de aprender visando emancipá-los para o exercício crítico da cidadania. Considerando a indissociabilidade entre aprendizagem e avaliação pautada por princípios éticos, solidários e formativos; bem como o ideário liberal de competição e individualismo que tem, nos últimos anos, incidido sobre as práticas avaliativas escolares, pode-se supor que a escolarização de adolescentes e jovens em conflito com a lei conta com obstáculos que podem dificultar a sua contribuição para a construção de saberes necessários à reintegração social desses sujeitos.

Compreender o atendimento socioeducativo como componente das políticas sociais voltadas à defesa e promoção dos direitos de adolescentes e jovens autores de atos infracionais, bem como o papel ocupado pela avaliação na organização do trabalho pedagógico escolar desenvolvido junto a esses segmentos, requer o reconhecimento desses processos como parte de um contexto, produto da historicidade humana marcada por interesses diversos que influenciaram e marcaram o jogo político em diferentes períodos. Saviani (2013) confirma esse pressuposto e incita-nos a buscar, no passado, raízes que possibilitem explicar questões que hoje nos interpelam e auxiliam na projeção de realidades futuras.

Interpretar a ação dos homens a partir da análise do modo como se organizam em sociedade para produzir e reproduzir suas vidas e a forma como essa organização vem acontecendo ao longo da história assegura, conforme nos ensinam Marx e Engels (1999), o caráter material e histórico necessário a uma reprodução mais verdadeira do dinamismo do real.

Sem a pretensão de exaurir a temática, visto que se reveste de significativa complexidade, são resgatados na pesquisa alguns momentos que pautaram a trajetória da história das punições no Brasil e no mundo, na tentativa de contribuir para o entendimento das condições que limitam ou obstruem hoje a efetivação de direitos sociais, mesmo quando eles são largamente difundidos pela legislação.

3.1 Dos suplícios aos primeiros olhares à infância e à juventude

Como já mencionado, são recentes, em nosso país, as iniciativas que visam humanizar o tratamento dispensado a adolescentes e jovens que cometem atos infracionais. O ECA, lei

originária das medidas socioeducativas e indutora de novos paradigmas no trato da questão infracional ao adotar a doutrina da “proteção integral” e discriminar positivamente toda a população infanto-juvenil concebendo-os como sujeitos de direitos e defendendo a inserção dessa prerrogativa na legislação, foi instituído somente em 13 de julho de 1990 por meio da Lei número 8.069.

O avanço representado pela conquista de uma lei com condições de erigir crianças e adolescentes à condição de prioridade nacional, conferindo-lhes a possibilidade do exercício de direitos humanos fundamentais expressos na CF (1988), decorreu de caminhos que precisam ser rememorados sob pena de se perder de vista informações sócio-históricas que facultam um melhor entendimento do tempo presente, ponto de partida para a percepção de novas possibilidades.

Ao abordar estilos de punição por atos ilícitos, Foucault⁴⁹ (2014) descreve cenas de exposição de suplício do corpo físico até o seu aniquilamento, ocorridas no século XVIII na França, e ressalta o caráter exemplar do espetáculo punitivo que serviria à intimidação dos espectadores que, por sua vez, se furtariam ao ímpeto de cometer novos delitos. Segundo o autor, os castigos incidiam diretamente sobre o corpo físico investindo no propósito de fazer sofrer a partir de penas que variavam, entre outras coisas, conforme tipo de crime e a posição social do condenado. Embora ocorresse sob a égide de regras que versavam sobre a natureza das provas, o processo criminal era mantido em segredo tanto para o público como para o próprio acusado que se via impedido de conhecer e ou participar, de algum modo, de sua defesa, “O estabelecimento da verdade era para o soberano e seus juízes um direito absoluto e um poder⁵⁰ exclusivo” (FOUCAULT, 2014, p. 38).

⁴⁹ Mesmo ciente das dissonâncias entre as bases epistemo-metodológicas do pensamento foucaultiano que, no caso dessa obra (FOUCAULT, 2014), foi marcado pelo modo genealógico de análise, e os fundamentos da teoria marxista, referência para a abordagem metodológica desta pesquisa, os estudos de Foucault são utilizados não só para auxiliar no resgate histórico das punições no mundo visando melhor compreender as atuais formas de repreensão a atos ilícitos como também para auxiliar na análise da realidade investigada e identificar tecnologias de disciplinamento e controle que emergem da avaliação concebida e praticada no Núcleo de Ensino, bem como práticas contraditórias que permitem a concretização da avaliação formativa.

⁵⁰ Embora discutida tanto por Marx quanto por Foucault como prática social constituída historicamente, a potencialidade do poder é defendida diferentemente por eles. Foucault entende o poder como uma rede de micro relações que atua em múltiplas instituições, que contribuem, cada uma delas, para a formação de indivíduos pacíficos. Para esse autor, o poder se desvela em um plano metafísico de controle. Já para Marx, o controle, em uma sociedade capitalista burguesa, fica a cargo do Estado que, situado acima das outras instituições, exerce o poder em

A severidade dos castigos corporais seria, então, entendida como forma de vingança ou de retaliação ao crime, e este, por sua vez, percebido como um ataque à lei e à força da soberania. A punição deveria, portanto, ser potencializada pela atrocidade das sevícias aplicadas ao corpo do condenado, ponto sobre o qual se consolida o poder e se ratifica a desigualdade de forças.

Os suplícios começam a ser alvo de revolta e protestos a partir da segunda metade do século XVIII acarretando mudanças no formato punitivo. O regulamento da “Casa dos jovens detentos em Paris”, descrito por Foucault (2014, p. 11-12), ilustra a economia do castigo ocorrida nesse período, quando são adotados mecanismos mais sutis de infligir sofrimento ao sentenciado em substituição ao repulsivo teatro da execução pública.

Segundo o filósofo (idem), a relação castigo-corpo ganha, desde então, novos arranjos. A violência ostensiva desferida sobre o criminoso passa a ser entendida como ato vergonhoso tanto quanto o próprio crime, suscitando na maior parte dos que assistiam às execuções, sentimentos de piedade e indignação. As punições passaram, então, a ser substituídas por penas moderadas e contínuas a fim de causar temor e prevenir delitos.

Esse novo sistema penal de prevenção de infrações emerge no auge do Iluminismo e é defendido por Beccaria (2007) que, em consonância com a teoria política de minimização do poder do Estado também nascente nesse período, apresenta ideias embrionárias da pena de privação de liberdade hoje existente, bem como do seu uso como meio de ressocialização do encarcerado (SILVA, 2016). O deslocamento dos meios de punição, que, a princípio, demonstra estar pautado em ações que desvelam respeito e humanidade, se traduz na verdade em mudança de objetivos. Assim, “não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2014, p. 21).

A conversão por meio da punição com ações que incidem sobre a porção imaterial dos homens produziu efeitos que puderam ser percebidos ao longo da modernidade, quando passaram a ser julgados, além dos crimes e delitos, os impulsos, as paixões, inaptações e anomalias que os induzem. Introduce-se, assim, ao processo penal e à execução da pena,

uma relação de dualidade com a classe dominada, visando manter as relações de produção e reproduzir as relações econômicas. É a partir dessa perspectiva que o exercício do poder, doravante apresentado, deverá ser entendido.

diferentes instâncias⁵¹ que se anexam à justiça criminal ampliando saberes que insurgem como necessários à compreensão do crime, incluindo as nuances que envolvem o contexto de sua ocorrência: significado, origem, consciência e intencionalidade do criminoso, entre outras. A operação penal incorpora, assim, saberes que se estendem para além do sistema judicial e se agregam a ele para o exercício do poder de punir.

Mesmo considerando o enfraquecimento do rigor dos castigos corpóreos a partir da análise de novos elementos que circundam a causa dos crimes no processo de intervenção penal, Foucault (2014) defende serem ainda os corpos e, mais especificamente, a sujeição desses corpos o alvo dos sistemas punitivos. O autor explica sua afirmativa situando o corpo em um campo político meticulosamente organizado em que as relações de poder, associadas aos saberes que lhes são correlatas, controlam e subjagam os punidos visando adequá-los a partir de um comportamento tomado como modelo-referência. A toda essa tecnologia política do poder sobre o corpo pode ser atribuída a origem das prisões como sanção penal e dos demais mecanismos coercitivos “incorpóreos”.

Vale lembrar que, embora Foucault defenda uma pulverização do poder que atua sobre os corpos dos indivíduos, situando-o no nível das diversas instituições que compõem o corpo social, o poder é aqui entendido como prática social que reflete e expressa as condições econômicas de determinada classe social representada pelo Estado burguês, que o detém e o utiliza como instrumento de dominação sobre a classe menos favorecida, colocando-o a serviço da reprodução das relações de produção. Sem desconsiderar os movimentos contra hegemônicos que resistem à lógica do poder da burguesia apoiada pelo Estado, o investimento em práticas que, mesmo sutilmente, levam à sujeição e conformação de indivíduos, nesse caso os presos, parece contribuir para a manutenção das estruturas sociais que determinam relações de poder pautadas pelo capital.

O período de reformas que acarretou uma economia de castigos físicos e ou execuções pode ser entendido como parte de contextos sociais que transitam entre a escassez de mão de obra que marcou o século XVI e levou as classes dominantes a introduzirem medidas de restrição de liberdade para aproveitamento da força de trabalho dos detentos, em vez de sua

⁵¹“Peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária” (FOUCAULT, 2014, p. 25).

eliminação parcial ou total, até a necessidade de domínio sobre corpos por meio de manobras, táticas e estratégias que os subjugam e os condicionam pelo controle das ideias. Trata-se de uma reorganização do poder de punir em função dos efeitos que é capaz de produzir.

Toda a história descrita por Foucault (2014), que trata do poder de julgar delitos e executar sanções, em especial por meio do encarceramento, e trata de punições imputadas a sujeitos infratores sem distingui-los quanto à sua faixa etária, tem seus reflexos percebidos no atual complexo penal e, de modo particular, na responsabilização de adolescentes e jovens por cometimento de atos delituosos. A alusão a esse aspecto fica por conta de estudiosos que buscaram conhecer, também historicamente, os tratamentos dispensados às crianças e aos adolescentes incluindo as punições a eles impostas, como os mencionados a seguir.

Segundo Liberati (2003), a evolução dos direitos infanto-juvenis partiu de uma total indiferença quanto à existência desse segmento etário pelo mundo jurídico. Amin (2014) confirma esse pressuposto ao afirmar que, nas antigas civilizações, não havia distinção entre maiores e menores de idade. Nesse período, quando a autoridade familiar e religiosa ficava a cargo da figura paterna, e os filhos, independentemente da idade que possuíam, viviam sob seus ditames, as decisões sobre a vida da parcela mais jovem da população incluía desde a possibilidade de transferência do poder da família para um tribunal do Estado, com o objetivo de preparar novos guerreiros (Esparta – Grécia), até o sacrifício de crianças doentes, deficientes e ou malformadas, livrando a sociedade de um peso morto (Oriente Médio, exceto os hebreus). Os interesses da população infanto-juvenil só começaram a ser resguardados em um segundo momento, quando os povos romanos distinguiram “menores impúberes e púberes” (AMIN, 2014, p. 44), o que refletiu no aplacamento das sanções às infrações por eles praticadas.

O movimento religioso Cristão que marcou fortemente a Idade Média contribuiu para iniciar uma mobilização em favor dos direitos das crianças, o que serviu para abrandar o rigor do tratamento dispensado a elas pelo pai, desde que fossem frutos do manto sagrado do matrimônio e seguidores do mandamento católico que estabelece o dever de honrar o pai e a mãe.

A austeridade paternal caracterizou também a educação das crianças brasileiras no período colonial. Amin (2014) assevera que os castigos utilizados com fins educativos pelos pais, que resultavam morte ou lesão do filho, não eram atos considerados ilícitos.

Foi ainda no Brasil Colônia que as ações delituosas e a crueldade das punições tomadas como forma de amedrontar maiores e menores de idade passaram a ser alvo de inquietações por parte do Estado. Sob a vigência das Ordenações Filipinas⁵², somente os menores de 7 anos eram inimputáveis. Dos 7 aos 17, as penas eram apenas atenuadas e o tratamento dispensado aos maiores de 17 era similar ao dos adultos podendo, até mesmo, serem mortos por enforcamento (AMIM, 2014).

Os não infratores pertencentes às camadas populares também constituíam preocupação para o Estado que, por meio da Igreja, recolhiam crianças índias e negras e separava-as de seus pais, quando eles eram considerados de “má influência”. Segundo Amin (2014), a primeira casa para o isolamento dessas crianças no Brasil foi fundada em 1551, por Manuel da Nóbrega, iniciando-se, assim, a criação de políticas destinadas a esse fim.

Rizzini (2011) atribui ao universo católico a mais forte influência que incidiu sobre o abandono de crianças e a prática de depositá-las em instituições asilares. De acordo com a autora, isso ocorria sob o argumento de que a criança precisava ser constantemente vigiada e, se preciso fosse, distante do círculo familiar.

A criança era vista como passível de ser moldada para o bem ou para o mal, por isso a necessidade de investir em sua educação.

O canal de entrada é a família, porém logo se investe na criação de instituições capazes de fragmentar o poder atribuído à família. A escola ocupará um papel fundamental neste sentido, já no século XVI. Outras instituições e medidas de intervenção mais claramente coercitivas surgirão para lidar com as famílias pobres, cuja relação com a Igreja e o Estado se dava em outras bases, ou seja, de submissão pela dependência ou pela força (RIZZINI, 2011, p. 98).

Ariès (1986) concorda com a autora, ao afirmar que a particularidade da infância não foi, à época, reconhecida e praticada por todas as crianças, dependendo, para isso, de suas condições econômicas, sociais e culturais. Ainda de acordo com o autor (idem), os sinais de desenvolvimento do sentimento de sensibilização e de especial interesse para com as crianças tornaram-se mais ostensivos a partir do final do século XVI e ao longo do século XVII, quando os costumes em relação a elas começaram a se modificar, incluindo-se a preocupação com seus

⁵² Ordenações Filipinas foi o código legal português que vigeu também no Brasil durante o período colonial. Foram elaboradas no reinado de Filipe I em 1595 e promulgadas em 1603, no governo de Filipe II, vigendo até 1830.

modos de se vestir e a educação que lhes seria oferecida, mas ainda sob o critério de separação das diferentes classes sociais. Isso significa que a inauguração de um período que investe em ideias de romantização da infância se restringe às crianças consideradas a salvo das “células do vício” (RIZZINI, 2011, 101) que certamente seriam herdadas de seus pais pelas crianças pobres. Estas precisavam ser “salvas” (idem) de suas más inclinações, e a igreja, associada aos setores públicos e privados, responsabilizar-se-ia por sua conversão à moralidade.

A concretude da prática caritativa de cuidar das crianças pobres materializou-se, especialmente, por meio das “Rodas de Expostos” importadas de países europeus, como França e Portugal. Essa foi uma modalidade de atendimento a crianças enjeitadas surgida no período colonial, por volta de 1730, por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia e extinta somente na República. As Casas recolhiam os bebês deixados na Roda e mantinham, assim, no anonimato, o autor ou a autora do abandono (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 23). Ainda no período do Império, surgem as Casas de Correção e outros internatos para crianças e adolescentes autores de atos infracionais e encontrados nas ruas em razão de abandono da família ou de situações de miséria.

O modelo assistencial prestado em instituições asilares veio de encontro às ideias emergentes no século XIX, sendo a Roda dos Expostos o principal alvo das críticas, grande parte delas provenientes de higienistas e moralistas. Os principais argumentos utilizados para a censura dessa forma de acolhimento foram a responsabilidade pela grande quantidade de mortes de crianças ocorridas nos locais em que eram acolhidas em função da falta de higiene que os caracterizava, além de incentivar uniões ilícitas e estimular a irresponsabilidade de pais que, assim, se viam desobrigados da criação dos filhos (RIZZINI, 2011).

Ocorre, então, uma transferência de liderança no que diz respeito à assistência aos pobres. Entram em conflito valores, já então enfraquecidos, da caridade praticada pela Igreja e os novos ideais de filantropia promovidos pelo Estado visando ao controle por meio da moralização do pobre. Além de mudanças nas relações de poder ocorridas entre Igreja e Estado no cenário internacional, contribuiu, para o gradual deslocamento do enfoque religioso para a esfera da racionalidade em respeito à assistência ao pobre, o fortalecimento de uma visão positivista do mundo real associado à força das teorias evolucionistas advindas da Europa, que chegam ao Brasil no final do século XIX e encontram terreno fértil junto às emergentes aspirações de progresso e civilização. A conjuntura de formação da sociedade capitalista requeria modos

adequados de regulação social, porque houve, nesse período, uma significativa melhoria do desenvolvimento econômico em decorrência das mudanças nas relações produtivas a partir da Revolução Industrial e do conseqüente aumento da pobreza das classes trabalhadoras (RIZZINI, 2011).

No âmbito da justiça, os dispositivos de regulação do Estado relativos à criminalidade de menores mostravam-se inapropriados. O Código Penal do Império, de 1830, e o Código Penal da República, de 1891, leis que sucederam as Ordenações Filipinas, foram acrescidos de pequenas modificações que, se por um lado, evidenciavam preocupação, como o aumento da idade para o alcance da imputabilidade penal⁵³, por outro, condicionaram à capacidade de discernimento do infrator para o cometimento do delito. A subjetividade implícita em análises dessa natureza, dificultando um diagnóstico preciso quanto à intencionalidade do infrator ao praticar um delito, deixa a cargo de determinados campos do saber, muitos deles elitizados e postos a serviço dos interesses da classe dominante, o estabelecimento de verdades que produzem efeitos de poder e, nesse caso, o poder de julgar e punir. A cisão de classes mostra-se, assim, fortalecida.

A associação entre pobreza e depravação moral articulada aos anseios por um Brasil civilizado e potencializada pela concepção positivista da realidade podem ser apontadas como base da noção de eugenia que também prospera fortemente neste século, reforçando ideais de combate aos degenerados por meio da produção de uma raça pura e forte e, quem sabe até mesmo do aperfeiçoamento físico e intelectual de toda a espécie humana.

O caminho em busca da construção de um país ascendente implicaria ainda desvencilhar-se do atraso simbolizado pelo sistema monárquico de governo e pela utilização do trabalho escravo. Inicia-se, assim, o Brasil República, logo após a abolição da escravatura que, em meio a sentimentos de esperança e liberdade, viveu momentos que poderiam pôr em risco seu projeto civilizatório.

Os negros, considerados males sociais por terem migrado para as cidades desprovidos de bens, moradia, estudos, além de, muitas vezes, serem portadores de doenças, acirraram os temores da população em relação aos menos favorecidos. Muitos desses populares (negros ou não) eram

⁵³ O Código Criminal de 1891 foi considerado um retrocesso em relação ao de 1830 por ter rebaixado a idade penal de 14 para 9 anos de idade.

crianças e adolescentes⁵⁴ censurados por se formarem em meio a ociosos e criminosos, fator ora entendido como determinante para a produção de candidatos à delinquência. Embora de caráter preconceituoso e discriminatório, preocupações dessa natureza desvelam interesse no atendimento à população infanto-juvenil, que começa a ser compreendida como “futuro do homem e da pátria” (TAVARES, 2014, p. 379). A preocupação com a infância desvalida, concebida como problema social, se funde às preocupações como o próprio futuro da nação.

Visões calcadas na crença em ações do meio social deletério (higienistas) e em fatores hereditários (eugenismo) como originários de comportamentos classificados como “antissociais” (SOUZA, 2013b) contribuíram para que a república se visse, assim, ameaçada, e adotasse medidas em defesa dos habitantes. O internamento de crianças e adolescentes pobres ou infratoras em instituições oficiais ou conveniadas passa, então, a ser o cerne das políticas implementadas pelo Estado para o controle sanitário e eugênico da população menos favorecida. Esse quadro, associado a pressões advindas do cenário internacional, com destaque para a realização do Congresso Internacional de Menores realizado em 1911 na cidade de Paris e para a Declaração de Genebra de Direitos da Criança, adotada em 1924 pela Liga das Nações reconhecendo, pela primeira vez, a existência de direitos da criança; demanda providências no campo jurídico, culminando, em 1927, na promulgação do Código de Menores elaborado pelo juiz Mello Matos.

3.2 Código de Menores e ECA: entre o estigma da situação irregular e a busca pela garantia de direitos

O antigo Código de Menores surge em meio a um crescente processo de industrialização do país e, em consequência, de profundas mudanças na economia brasileira. Esse contexto demandou a contratação de trabalhadores que, ao serem beneficiados pelas leis trabalhistas fixadas pelo governo de Getúlio Vargas, contribuíram para a construção da imagem do trabalho como forma de garantia dos direitos sociais e de constituição da verdadeira democracia (SOUZA, 2013b).

⁵⁴ Crianças e adolescentes pobres que não viviam sob a autoridade dos pais ou tutores eram, no final do século XIX, chamados de abandonados. Segundo Trassi (2006), essa terminologia indica ser originária do conceito de “menor”, atribuído por um longo tempo no Brasil, à população infanto-juvenil carente e adotado posteriormente no Código de Menores de 1927.

Os alheios ao emprego formal, independentemente do motivo que os teria levado a tal condição, passaram a ser alvo de preocupação por parte dos dirigentes, uma vez que representavam símbolos de resistência ao modelo social vigente e ameaça à ordem estabelecida. Esse cenário, acrescido de ideias higienistas potencializadas pelo incremento da eugenia e defendidas por integrantes do poder, levou à crença na ideia de seleção da população por meio da extinção da delinquência e do crime e na internação como o melhor caminho para a conversão da criança desviada em cidadã trabalhadora.

O ideal educativo das elites políticas no limiar da república tinha como máxima educar para e pelo trabalho. Esse era o modo de encarar o problema dos “desvalidos”, especialmente, jovens pobres asilados em instituições de caridade que deviam aprender um ofício [...]. O “menor abandonado” e o “delinquente” estariam sob a assistência das instituições de caridade para ser transformado em trabalhador morigerado, este era o grande objetivo tanto da internação como da “liberdade vigiada” que também podia ser aplicada (SOUZA, 2013b, p. 34).

O confinamento como medida de recuperação do menor seria indicado, segundo o Código de Menores⁵⁵, tanto para os praticantes de delitos, como para os abandonados. Embora em ambos os casos a maioria desses menores fosse vítima de sua condição social, o tratamento similar utilizado para diferentes condutas, consideradas transgressoras da moral social – “vadiagem, fuga, desordem, briga, alcoolismo, consumo de drogas, furto, assalto, ‘conto’, sedução, prostituição, em grupos, quadrilhas ou isoladamente” (TRASSI, 2006, p. 65) – foi uma forma de subtrair da sociedade sujeitos que contrariavam os interesses do projeto social em desenvolvimento. Estaria, assim, sendo garantida a acumulação do capital por meio da valorização do trabalho controlado pelo mercado não só naquele período mas também nos tempos que se seguiriam por meio da recuperação dos desviados, promovendo-os a futuros geradores de riqueza.

O Código de Menores conglomerava, portanto, crianças e adolescentes de diferentes condições sob o mesmo paradigma de situação irregular, e os submetia a medidas judiciais e

⁵⁵ O Código de Menores foi decretado em 1927 e reformulado em 1979 com o objetivo de contemplar o que foi estabelecido na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Ambas as versões contemplam um projeto jurídico recuperador e paternal para os menores em “situação irregular”, ou seja, os excluídos da família e da sociedade (SOUZA, 2013a).

assistenciais que visavam tratá-los e curá-los de uma pretensa patologia social. Constituía um código penal reservado aos menores com medidas que eram, na realidade, sanções. Em outras palavras, “penas disfarçadas em medidas de proteção” (LIBERATI, 2003, p. 48).

Embora eivado de medidas repressivas que incluíam até mesmo a detenção de menores, pelo poder judiciário, com base em mera suspeição e sem direito à defesa, o Código Mello Matos apresentou avanços ao reservar ao menor infrator prisão especial e processo penal diferenciado e abrir caminhos para o surgimento de leis que assegurassem, a todas as crianças e aos adolescentes não apenas seus direitos fundamentais mas também prioridade no atendimento a esses direitos em observância à condição peculiar desse segmento etário. A principal mudança que se seguiu nessa direção foi a promulgação da Lei nº 8.069, de 1990, denominada Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, cuja aprovação resultou de intensas disputas nos cenários nacional e internacional, conforme descrito a seguir.

A luta pela retomada da democracia e pelo restabelecimento dos direitos sociais, políticos e civis da população brasileira extirpados pelo golpe militar de 1964 marcou a década de 1980 em nosso país. Diferentes movimentos sociais, organizados a partir de motes diversos, reclamavam o reconhecimento de direitos humanos e as questões sociais relacionadas à situação da criança e do adolescente não foram exceção. As diferentes formas de descaso e abandono desse segmento foram alvo de reivindicações que visavam corrigir distorções no tratamento desses sujeitos; entre elas, a oposição ao encarceramento indistinto de menores delinquentes e abandonados. Iniciativas originárias dessa intensa mobilização em defesa dos grupos considerados vulneráveis podem ser percebidas desde o período pós-guerra, quando a Organização das Nações Unidas – ONU – apresentou, em 1948, uma Declaração Universal com os princípios que deveriam reger os Direitos Humanos.

No entanto, as pressões sociais que marcaram a cena política brasileira por algum tempo emergem em meio a uma conjuntura mundial de implantação do projeto liberal que viria substituir o *Welfare State* e influenciar o processo de elaboração e implementação do ECA, reduzindo as possibilidades de intervenção do Estado em favor das crianças e dos adolescentes infratores e, em consequência, as conquistas expressas na legislação. Segundo pesquisa realizada por Lemos (2007, p. 94), após o intenso apelo dos movimentos sociais brasileiros em prol da

redemocratização, entram em cena novas forças com a abertura maciça das fronteiras do país pelos presidentes eleitos pelo voto direto, como Collor, Fernando Henrique e mesmo Lula. As exigências de ajuste estrutural das finanças neoliberais é um vetor que ao mesmo tempo atravessa e compõe o dispositivo Estatuto da Criança e do Adolescente e as práticas de implementação do mesmo.

O ECA nasce, assim, permeado por discordâncias em defesa de dissonantes projetos sociais, desveladas em disputas contrárias e favoráveis à sua aprovação. Segundo Arantes e Motta (1990), na área do direito do menor, três doutrinas foram perceptíveis: **doutrina do direito penal do menor** que defende a intervenção do direito e da justiça somente em casos de crianças e adolescentes autores de atos infracionais; **doutrina da situação irregular** que institui ser do campo do direito a adoção de medidas preventivas do abandono e da delinquência infanto-juvenil; e **doutrina da proteção integral** que defende uma legislação destinada a todas as crianças e adolescentes, concebendo-os como sujeitos de direitos.

Mesmo entre os adeptos da doutrina da proteção integral e críticos do Código de Menores por sua conotação assistencialista e complacente ou por sua forma indistinta de intervir junto aos menores, sejam eles infratores ou abandonados, os interesses motivadores de tal posicionamento mostravam-se diversos.

Enquanto para alguns o ECA representaria a garantia do cuidado com o bem-estar e a proteção do público infanto-juvenil, para os defensores do neoliberalismo, constituía dispositivo capaz de minimizar o papel do Estado no enfrentamento às situações sociais que envolvem os indivíduos nessa faixa etária. O estímulo a iniciativas da sociedade civil e de empresas privadas, bem como o crescente movimento de criação de organizações não governamentais (BENELLI, 2014) ilustram o assistencialismo e filantropismo que, cada vez mais, tem caracterizado o tratamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e minimizando o papel do Estado no cumprimento de suas responsabilidades referentes aos cuidados e à proteção desse segmento populacional, particularidades marcantes de economias neoliberais. O atendimento descentralizado ao problema das crianças e dos adolescentes vulneráveis socialmente abrange, assim, medidas que visam compensar ao invés de prevenir. A assistência benemérita aos necessitados, em grande parte dissociada dos conhecimentos profissionais necessários para tal feito, não se mostra suficiente para modificar o quadro de desigualdade social e submissão em

que se encontram. São medidas paliativas que interessam ao mercado, porque os mantêm sob seus desmandos.

Gonçalves (2005, p. 43) alerta para o crescente aumento de associação entre entidades públicas e privadas ocorridas ao longo do século XX e para o risco que isso representa, podendo chegar “a desobrigar o Estado dos compromissos com a ação política; a descaracterizar a demanda social como de sua responsabilidade; e a abrir caminho para que o investimento social do Estado no bem-estar possa ser revertido em investimento no controle social”. Em outras palavras, corre-se o risco de que a relação público-privado se coloque muito mais a serviço da disciplinarização do menor infrator e de sua família, do que da efetivação de seus direitos. Mesmo Foucault (2014) não descarta a possibilidade de as relações de poder estarem a serviço de dado interesse econômico, quando afirma que o poder disciplinar interessa à economia capitalista, na medida em que submete as forças dos corpos por meio de mecanismos acionados em favor da subordinação de uns em relação aos outros. O autor afirma que “a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força ‘política’ e maximizada como força útil” (idem, p. 214). Vista dessa forma, a disciplina se coloca, antes, como um obstáculo à possibilidade de efetivar direitos.

Ainda nessa direção, Rancière (1996) assegura não ter havido um retrocesso dos direitos humanos frente ao neoliberalismo, mas, sim, uma reorganização baseada na promoção do desenvolvimento econômico e em uma concepção capitalista reformada, em defesa de uma política social pautada nos chamados mínimos sociais, de caráter compensatório e de defesa das identidades culturais.

Mesmo em um meio pouco favorável à materialização da justiça social e a despeito de estudos que asseguram que o ECA manteve praticamente inalterada a manifestação do Estado quanto à proteção do menor infrator (LIBERATI, 2003) e que as medidas nele contidas sofreram influências das disposições assistenciais do Código de Menores e punitivas do Código Penal (SILVA, 2011b), não há dúvidas de que a aprovação do ECA representou avanços significativos ao reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos – “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” (BRASIL, 1988) –, além de respeitar a sua condição de pessoa em desenvolvimento⁵⁶.

Vale destacar que a supremacia de direitos presente no ECA é assegurada a todas as crianças e a todos os adolescentes, envolvidos ou não em atos infracionais. Essa garantia indica ter sido decisiva para a superação da distinção entre “menor” e “criança” constante no Código de Menores. Segundo Gonçalves (2005), esse ideário cristalizou, por mais de um século, a concepção de *criança* como originária de família disciplinada e portadora de direitos e *menor* como aquele cuja disciplina não se efetivou por meio da família ou do Estado e, por isso, deveria ser submetido a medidas de cunho repressivo e assistencialista.

Mesmo respaldado pelos princípios constantes na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e pelo estabelecido no art. 227 da Constituição Federal de 1988 que garantem a infância e a adolescência como prioridade absoluta, o contexto neoliberal que circunda o Estatuto se encarrega de fazer letra morta grande parte dos direitos conquistados por meio dele. Esse pode ser um dos principais motivos que justifiquem as avaliações feitas por instituições nacionais (CONANDA⁵⁷) e internacionais (UNESCO⁵⁸) após 10 anos de vigência do ECA, desvelando que a área do adolescente infrator foi a que menos avanços evidenciou nesse período. (TRASSI, 2006)

Foge ao intento deste estudo uma análise pormenorizada dos avanços e retrocessos ocorridos ao longo dos anos de vigência do ECA, no entanto dados recentemente divulgados por meio do Relatório *#ECA25anos – Avanços e Desafios para a Infância e a Adolescência* organizado pela Unicef e lançado no dia 13 de julho de 2015, data em que o ECA completou 25 anos – apontam para a necessidade de adoção e fortalecimento de medidas visando garantir, na prática, o que está legalmente assegurado pelo ECA.

⁵⁶ Critérios biológicos foram considerados pelo ECA para a fixação dos períodos etários de 0 a 12 anos incompletos para criança e de 12 a 18 anos também incompletos para o adolescente, bem como para a definição de características comumente manifestas na adolescência (variações repentinas de humor, sentimento de onipotência, atitudes impensadas e tempestade hormonal), o que justifica a necessidade de tratamento diferenciado nessa fase da vida.

⁵⁷ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁵⁸ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

O alarmante aumento de homicídios de adolescentes, predominantemente entre negros, pobres e moradores da periferia e das regiões metropolitanas das grandes cidades (de 1990 a 2013 passou de 5 mil para 10,5 mil casos ao ano); o acentuado risco de morte ainda no primeiro ano de vida de crianças indígenas (duas vezes mais em relação às outras crianças brasileiras); o elevado número de crianças fora da escola, particularmente entre pobres, negros, indígenas e quilombolas (3 milhões segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – de 2013) e com idade defasada em relação ao ano escolar em curso (quase 8 milhões no Ensino Fundamental e Médio segundo o Censo Escolar de 2014); o preconceito e ou o atendimento inadequado (ou mesmo a falta dele) a crianças e adolescentes com deficiência; a inexistência de registro civil de nascimento (600 mil crianças de até 10 anos de idade segundo o Censo Demográfico de 2010); o trabalho infantil ainda presente entre meninos de 10 a 15 anos (a maioria negros da zona urbana) e o aumento de 53,3% do número de adolescentes com idade entre 15 e 24 anos infectados pelo vírus da aids são algumas das informações apresentadas no Relatório (BRASIL, 2015) que constituem importantes desafios a serem enfrentados para que o ECA seja, de fato, efetivado.

No que se refere à aplicação das medidas socioeducativas, o Relatório #ECA25anos (BRASIL, 2015) aponta irregularidades detectadas pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ – por meio de visitas realizadas aos centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, como: unidades superlotadas e sem condições de higiene e salubridade; falta de projetos pedagógicos; e uso da internação como medida padrão para casos que são passíveis de solução em meio aberto.

Mesmo reconhecendo serem imprecisos os dados apresentados no Relatório (idem), em virtude da dificuldade para o levantamento de informações acerca de violências cometidas contra a população infantil, é possível perceber que a visão de criança como cidadã portadora de direitos, inclusive o de ser prioritariamente protegida pelo Estado, amplamente difundida no imaginário social à época da promulgação do ECA, se encontra hoje obstaculizada pelas desigualdades econômicas, culturais e sociais da população do Brasil, o que impede que os direitos expressos em lei e presentes nos discursos oficiais se estendam igualmente a todos e a cada um dos meninos e das meninas do país. A esse respeito, Benelli (2014) afirma que, embora

pese a ênfase ideológica no discurso dos direitos humanos, o modo capitalista de produção não constitui uma sociedade de direitos e a realidade brasileira parece confirmar essa assertiva.

3.3 SINASE: renovando perspectivas para o atendimento ao adolescente infrator

Ao estabelecer valores democráticos e humanos em defesa da criança e do adolescente, que garantem absoluta prioridade na atenção aos seus direitos fundamentais, bem como a observância de sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, a CF de 1988 abre caminhos para a consolidação da doutrina da proteção integral, legislados, posteriormente, de forma mais específica, no ECA em 1990.

Além de estabelecer direitos específicos para toda a população infanto-juvenil, o ECA institui regras especiais para o adolescente autor de prática infracional e prescreve a aplicação de 6 medidas socioeducativas (art. 112): I – Advertência; II – Obrigação de reparar o dano; III – Prestação de serviço à comunidade; IV – Liberdade assistida; V – Inserção em regime de semiliberdade; e VI – Internação em estabelecimento educacional. O documento apresenta, ainda, a definição de cada uma dessas medidas e as condições básicas para a aplicação de cada uma delas (BRASIL, 1990, art. 115 ao 125)

A ausência de regras e propostas pedagógicas claras no ECA, no entanto, sintetiza os argumentos utilizados pelos defensores da proposta de criação de diretrizes socioeducativas para explicar o que estaria causando uma crise na execução do Estatuto e suscitar a necessidade de um instrumento legal com condições de regular e disciplinar a sua aplicação. Segundo Arantes (2005), essa proposta vinha sendo cogitada desde 1999 com a elaboração de um anteprojeto de lei de execuções de medidas socioeducativas, criticado e rejeitado nos diferentes fóruns em que foi discutido. Embora concordassem com o fato de haver disfunções na operacionalização do ECA, opositores dessa proposta e de outras iniciativas de construção de diretrizes para o atendimento socioeducativo pautavam-se pela preocupação quanto à possibilidade de alterações do ECA.

Foi em meio a esse contexto que o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos –

SEDH, a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude – ABMP – e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente – FONACRIAD, iniciou, a partir de 2002, uma série de encontros estaduais e regionais e um nacional com juízes, promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo, para debaterem propostas que pudessem corrigir distorções na execução de medidas socioeducativas (BRASIL, 2006).

Inicialmente, mais precisamente em 11 de dezembro de 2006, o CONANDA aprovou a resolução nº 119/06 com os primeiros parâmetros do SINASE. Em 18 de janeiro de 2012, foi aprovado o Projeto de Lei nº 1.627/07, posteriormente convertido na Lei nº 12.594, contendo as diretrizes para a execução das medidas socioeducativas. Ficou, assim, instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006), visando reafirmar a natureza pedagógica das medidas destinadas ao atendimento de adolescentes em situação de ato infracional contidas no ECA e disciplinar a sua operacionalização, apresentando normas mais objetivas e procedimentos mais justos. Liberati (2003, p. 136) define o SINASE como um

conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolvem o processo de apuração de ato infracional e de execução de medida socioeducativa, incluindo-se nele, por adesão, o Sistema nos níveis estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei.

Esse mesmo autor afirma ainda que o SINASE decorreu de longas análises por parte de integrantes das diferentes áreas governamentais e da sociedade civil e de diversos debates realizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos – SGD, inserindo-se nesse Sistema para atuar no atendimento ao adolescente infrator.

O SINASE constitui, portanto, um subsistema do SGD e se articula aos demais subsistemas que o integram (saúde, educação, assistência social, justiça e segurança pública) para assegurar, por meio da aplicação de instrumentos normativos, os mecanismos que possibilitam promover, defender e controlar a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

A responsabilização de cada pasta pelas atribuições que lhe compete, bem como a articulação entre elas, mostra-se imprescindível para uma maior efetividade nas práticas voltadas à proteção integral da criança e do adolescente. Ficou a cargo dos órgãos deliberativos e gestores

do SINASE promover essa integração e estimular a prática intersetorial em atendimento ao princípio da incompletude institucional⁵⁹ preconizado pelo SINASE, o qual deve permear o desenvolvimento dos programas aplicáveis a adolescentes e jovens autores de atos infracionais.

O documento definidor do SINASE sintetiza, por meio de diagrama, as relações mantidas no interior do Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, 2006, p. 23):

Figura 4: Organograma do Sistema de Garantia de Direitos – SGD



Fonte: SINASE (2006, p. 23)

Embora elaboradas com o objetivo de minimizar variações na implantação do ECA que incidem negativamente sobre a qualidade do atendimento destinado a adolescentes e jovens em conflito com a lei, as diretrizes normativas do SINASE demonstram não terem sido suficientes para evitar disfunções na execução das medidas socioeducativas, como sugerem as informações a seguir.

Não obstante a ênfase dada pela mídia às ocorrências em que adolescentes são tomados como algozes, a veiculação de denúncias de torturas a menores em cumprimento de medidas socioeducativas não chega a ser incomum. Pude comprovar pessoalmente tal fato ao ouvir, de

⁵⁹A lógica da incompletude institucional pressupõe o rompimento com a concepção de que uma instituição deve ocupar-se de atender a todas as necessidades dos sujeitos e deve, para isso, articular-se a outras instituições. De acordo com as Leis nº 12.594/2012 (SINASE) e nº 8.069/90 (ECA), compreende-se por “incompletude institucional” o conjunto de políticas públicas que devem ser executadas de forma integrada, intersetorial e interinstitucional, haja vista a complexidade na execução das medidas socioeducativas em meio fechado.

alguns jovens reclusos em uma das Unidades de Internação do Distrito Federal que visitei em 2015, queixas de maus tratos por parte dos Atendentes de Reintegração Socioeducativo – ATRS⁶⁰. Dados dessa natureza indicam a presença do caráter punitivo/retributivo no atendimento socioeducativo, ao invés da predominância do aspecto educativo como está previsto no ECA e reafirmado no SINASE.

Somam-se, a essas evidências, dados apresentados no Relatório *#ECA25anos* (BRASIL, 2015) que, como já foi mencionado, expõem falhas na execução das medidas socioeducativas, como: superlotação, sujeira e insalubridade das Unidades de Internação; carência de projetos pedagógicos e uso excessivo da medida de internação. Considerando que o SINASE tem como objetivo desenvolver uma ação socioeducativa sustentada nos direitos humanos, com prioridade para a aplicação de medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida), além de defender a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional estruturado, principalmente em bases éticas e pedagógicas, pode-se perceber que a implementação do SINASE se vê ainda obstaculizada.

A recente iniciativa do Conselho Nacional de Educação – CNE – por meio de sua Câmara de Educação Básica – CEB, de elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar dos Adolescentes e Jovens em Atendimento Socioeducativo também constitui indício de que o SINASE não conseguiu suprir as necessidades dos adolescentes e dos jovens em conflito com a lei, nesse caso, no que se refere à escolarização desses sujeitos. O convite feito por meio de carta pública assinada pelo presidente da CEB a educadores, pais, gestores, parlamentares, estudantes e pesquisadores para participarem do processo de construção desse documento, por meio de sugestões que pudessem enriquecer o projeto inicial aberto à consulta em audiências públicas, reafirma o valor central da educação no processo de ressocialização dos adolescentes e jovens infratores e, ao mesmo tempo, sugere haver sérios problemas a serem enfrentados na efetivação do processo escolar desses estudantes. Consta na referida carta que o projeto prevê a “criação de **verdadeiras** unidades escolares nos espaços destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas pelos adolescentes brasileiros, que são milhares e ainda **não conhecem o que**

⁶⁰Responsáveis pela segurança do local e dos próprios internos.

seja educação⁶¹” (grifos meus) conforme prevê a CF (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996).

A contribuição do presente estudo para a compreensão de alguns dos diferentes motivos que podem estar dificultando ou mesmo inviabilizando maior êxito na execução do SINASE, particularmente no que se refere à educação escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, não impede destacar, de antemão, que o alcance de bons resultados na implementação de políticas como o ECA e o SINASE passa, necessariamente, pela assunção do Estado de suas responsabilidades junto à população, assegurando-lhe as condições necessárias ao uso irrestrito de seus direitos. Assim como o ECA, a proposta do SINASE se mostra sob controle da racionalidade neoliberal que canaliza os interesses do Estado ao capital e minimiza sua ação interventiva na operacionalização das conquistas referentes à garantia de direitos humanos, mesmo que estes se encontrem expressos em lei.

Sem desconsiderar a importância de algumas políticas públicas adotadas nos últimos anos que visam melhorar as condições de vida dos menos favorecidos socialmente (embora compensatórias como é o caso das bolsas), a impossibilidade de ascensão social para todos, característico do sistema capitalista, induz a estimativas não muito animadoras quanto ao êxito na implementação de leis e políticas sociais. A culpabilização do socioeducando e de sua família pela condição em que se encontram, bem como o estigma de “irrecuperável” comumente atribuído a ele e fartamente divulgado pela mídia, exime o Estado de seu compromisso de empenhar esforços no sentido de dirimir processos de exclusão social – causa maior de demandas por medidas socioeducativas – e de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes vitimadas nesse decurso. Essas são algumas armadilhas do neoliberalismo que, por meio de manobra política, obstaculizam a implementação de propostas que se mostram aparentemente democráticas, como aparenta ser o caso da Socioeducação. Assim como a socioeducação, a avaliação trilhou caminhos rumo à construção de aprendizagens como direito de todos. Conhecer pontualidades dessa trajetória abre portas à compreensão do cenário atual.

⁶¹Trecho extraído do convite assinado pelo presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) a educadores, pais, gestores, parlamentares, estudantes e pesquisadores para participarem das audiências públicas em que foi apresentado o texto referência da proposta das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar dos Adolescentes e Jovens em Atendimento Socioeducativo, visando discutir e levantar sugestões que possam enriquecê-lo. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/consulta_publica_medidas_socioeducativas.pdf . Acesso em: 21 de jul. 2015.

3. AVALIAÇÃO: DE E AO ENCONTRO DO DIREITO DE APRENDER

Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

(VILLAS BOAS, 2004)

Estudos que tratam da avaliação (ESTEBAN, 1999; PERRENOUD, 1999; MÉNDEZ, 2002; ESTEBAN, 2002; VILLAS BOAS, 2004; FERNANDES, 2009; e FREITAS et al, 2009; entre outros) afirmam, de diferentes formas, ser ela uma prática que, se conduzida com ética e compromisso político, forma com a aprendizagem um par indissociável. Embora supostamente óbvia por aliar avaliação à essência do processo educativo que é a aprendizagem, infiltrar-se com relativa facilidade nas redes de ensino, estar assegurada na legislação educacional e constituir, para muitos professores, o seu objetivo maior traduzido pelo cumprimento do papel de ensinar; a articulação avaliação-aprendizagem e o caráter humano-formativo implícito nesse processo não se desvelam facilmente, impedindo democratizar radicalmente o acesso ao conhecimento.

A quantidade de crianças e adolescentes que, mesmo estando na escola, não transitam pelos anos escolares conforme se espera é confirmada pelo Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017) que aponta o índice de 12,4% de distorção idade-série nos anos iniciais e 26,3%, nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio esse percentual sobe para 28%. Mesmo considerando o decréscimo ocorrido nos últimos anos (em 2008 esses números eram de 17,6%, 27,4% e 33,75, respectivamente) é ainda excessivo o quantitativo de crianças e adolescentes (aproximadamente 1.600.358.000), que não ascendem normalmente aos anos escolares subsequentes, hipoteticamente por carência dos conhecimentos necessários a essa ascendência.

A complexidade, as ambiguidades e contradições presentes na dinâmica aprovação/reprovação não permitem, com segurança, apontar os reais fatores impeditivos do avanço escolar desse montante de estudantes, muito menos atribuir, somente à avaliação, a responsabilidade pelas intercorrências que se interpõem nesse percurso. No entanto, pensar a avaliação como processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem com condições de diferenciar a ação educativa, conduzindo-a segundo o conhecimento que se constrói sobre o que já foi e o que ainda precisa ser ensinado/aprendido, bem como a respeito da realidade concreta

em que tal processo se desenvolve (individuais, escolares e familiares), coloca a avaliação em situação de destaque para a conquista do saber.

Segundo Esteban (2010), a ausência do que se percebe como êxito constitui um problema especialmente significativo em escolas que atendem a estudantes das classes populares. Segundo a autora, são atribuídos às características dos estudantes e de seus grupos sociais a incompatibilidade com a aprendizagem e o desenvolvimento regular, naturalizando-se, assim, o fracasso desses sujeitos. Isso se deve a uma hegemonia epistemológica que subalterniza sujeitos e seus saberes, desde que não estejam, mesmo que parcialmente, em conformidade com esse projeto de escola. O colonialismo implícito nessa relação, que inviabiliza a expressão das diferenças, desvela-se no insucesso daqueles que não se adequam ao estabelecido, transformando-o em desigualdade (idem).

Ao referir-se à participação da pedagogia no pensamento moderno, no que concerne ao seu caráter abissal e sacrificial de subalternização dos Outros⁶², Arroyo (2012, p. 17) garante ser esse um papel

constituente da autoidentidade da escola, da docência, do pensamento pedagógico que se justificam em um modo de pensar os coletivos humanos em linhas radicais. Do lado de cá os cultos, os civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. Do lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices.

A avaliação se insere nesse projeto pedagógico quando homogeneiza o olhar sobre os estudantes e suas produções e invalida os conhecimentos que se diferenciam dos considerados legítimos. Nesse sentido, a seleção e a exclusão se instauram alicerçadas pelo trabalho escolar que, sob o simulacro do discurso científico moderno da neutralidade, objetividade e verdade, respondem ao projeto social de manutenção e reprodução da colonização social traduzida em divisão de classes.

Embora esforços sejam envidados com o objetivo de minar forças que resistem à hegemonia presente nas relações pedagógicas de subalternidade, tensões se instalam nesse cenário e produzem movimentos que asseguram resistências e impelem a mudanças necessárias frente à derrocada de uma escola que se mostra intransigente pela desqualificação e negação das

⁶² Os Outros são, para Arroyo (2012), as populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos como teto, terra, saúde, escola, igualdade e cidadania plena.

diferenças e exclusivista pela validação social de determinados conhecimentos com ascensão daqueles que deles se apropriam.

Reformular o papel da escola inclui o exercício de modificar suas práticas. Atentar-se às singularidades e vozes de todos e de cada um dos estudantes, apresentando-se sensível aos diferentes saberes e percursos que levam até eles, atinge particularmente a avaliação educacional, uma vez que constitui prática com condições de impor padrões de conhecimento que culminam por invisibilizar parte dos que ingressam na escola ou comprometer-se com o atendimento às diferentes demandas que nesse espaço se apresentam, atribuindo a elas igual importância e necessidade.

A preponderância de uma ou a coexistência dessas e de outras formas de avaliar envolve conflitos de interesses que se confrontam e se entrelaçam em diferentes tempos e contextos ao longo da história. Distante do propósito de fazer um aprofundado retrospecto histórico da avaliação, até porque isso já foi realizado por outros autores (LUCKESI, 2011; SOEIRO e AVELINE, 1982; SOARES, 2015; ESCUDERO, 2003; CARVALHO e CARVALHO; 2002; FERNANDES, 2010; entre outros), um rápido olhar sobre a trajetória avaliativa no Brasil e no mundo pode não só auxiliar o entendimento do modo como hoje se apresentam as práticas avaliativas educacionais mas, principalmente, perceber a importância do investimento em projetos contra hegemônicos erigidos sobre bases sólidas o suficiente para a superação do atual estado de subalternidade das classes populares, incluindo seus conhecimentos e modos de conhecer.

Tal como hoje encontra-se, a política educacional de corte liberal traz, em si, fundamentos que se apoiam em ideais de qualidade traduzida em eficiência e eficácia, por sua vez pautadas pela relação escola-necessidades do mercado. Compete, então, melhorar a “qualidade” da educação de modo que, com baixo custo, possam ser atendidos os apelos da economia capitalista, destinando, para cada classe, os postos de trabalho que lhes compete por mérito. Dito de outro modo, essa política tem, em termos operacionais, a racionalidade como premissa e consiste em estratégia que permite a redução orçamentária em educação e, principalmente, a restrição do acesso ao conhecimento e, em consequência, a melhorias sociais pelas camadas mais pobres. A pedagogia do exame (LUCKESI, 2011) atende a essa demanda legalizando a restrição à educação sob o simulacro do discurso da oportunidade

extensiva a todos, porém com êxito limitado àqueles que se empenham para obtê-lo. É esse o contexto que vincula fortemente o exame à educação e insiste em sinonimizá-lo com a avaliação, que se impõe ao imaginário de grande parte da população e naturaliza a seletividade social que se realiza por meio dele.

Segundo Soeiro e Aveline (1982), o sistema de avaliação é sempre o marco de um longo processo histórico-educacional e sua compreensão implica percebê-lo como um processo dinâmico e em evolução, cujas raízes datam da antiguidade. Asseguram as autoras (idem) que, já em 360 a.C., o sistema de exames exercia profunda influência na política, abrindo aos cidadãos possibilidades de ascender a cargos de prestígio e poder (SOEIRO e AVELINE, 1982). Barriga (2001) assevera não haver evidências de, a essa época, existir uma ligação entre aplicação de exames e prática educativa, o que veio acontecer somente na Idade Média.

A intensa espiritualidade que marcou o período medieval, despertando interesse por conhecimentos mediados pela fé e aceitação passiva do que era dito pelos mestres ou pelas autoridades no assunto, trouxe a memorização e a repetição do que se lia ou ouvia como meio de provar conhecimento. A licença para ensinar dada aos professores era concedida mediante aprovação em exame que consistia na interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres (SOEIRO e AVELINE, 1982). Ainda segundo as autoras (idem), um olhar particularizado sobre os indivíduos emergiu mais tarde com o Humanismo, trazendo valiosa contribuição para a avaliação. Uma orientação psicológica incidiu-se sobre o ensino e trouxe consigo a necessidade de atender às diferenças individuais dos estudantes e prepará-los para a vida segundo seus interesses, suas necessidades e aptidões.

A aplicação de exames e provas ganhou novo impulso por meio do *Ratio Studiorum*. O Plano de Estudos da Companhia de Jesus que ditava o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica, indicava o que os mestres deveriam ensinar e estabelecia regras práticas para serem aplicadas aos colégios, destinou um de seus capítulos às normas orientadoras da aplicação de exames escritos e orais.

Comenius (1592-1672) também defendeu, ainda nesse período, a aplicação de provas e exames. Suas recomendações nesse sentido – “Na escola, faça-se a ventilação das inteligências por meio de repetições, de exames e de «sabatinas», até que se tenha a certeza de que todo o programa se fixou na mente dos alunos” – quanto ao uso desse instrumento para coagir os

estudantes ao estudo – “Quem não esperaria que os alunos poriam toda a diligência no estudo, se soubessem que teriam de enfrentar um exame tão público, tão sério e tão severo?” – e para premiar os mais bem-sucedidos – “As autoridades civis e aqueles a quem incumbe o cuidado das escolas podem inflamar o zelo da juventude estudiosa, se assistem pessoalmente às provas públicas (quer sejam exercícios, declamações e disputas, quer sejam exames e promoções) e distribuem (sem parcialidade), aos mais estudiosos, louvores e pequenos prêmios” – parecem ecoar até os dias de hoje.

O movimento positivista que se seguiu impulsionou estudos como a Psicometria e a Docimologia. Conhecer quantitativamente o nível de inteligência dos indivíduos e contar um sistema de critérios avaliativos capazes de mensurar suas aprendizagens, indicando valores precisos para as evidências do que havia sido aprendido, ou seja, excluindo análises parciais, injustas, incompletas, subjetivas e parcialmente válidas, mostraram-se necessários e urgentes a fim de evitar falhas no sistema de ensino.

A elaboração de testes e medidas visando medir mudanças do comportamento humano e, no campo da educação, habilidades e aptidões dos estudantes, prosperou nos Estados Unidos no início do século XX. O termo "avaliação educacional" foi, nesse período, proposto Tyler que, junto com Smith, tornaram conhecidos diferentes procedimentos de avaliação capazes de coletar informações referentes ao desempenho dos estudantes com vistas ao alcance de objetivos curriculares.

Giroux (1983) alertou, no entanto, para a dissociação existente entre a prática avaliativa proposta por Tyler e as relações de poder e conflito envoltas na seleção, organização e distribuição do conhecimento, bem como entre o trabalho pedagógico organizado e desenvolvido em sala de aula e a organização social mais ampla, incluindo suas diferentes maneiras de selecionar indivíduos segundo critérios de ordem social e econômica. A cientificidade implícita nessa vertente tecnicista da avaliação excetua, assim, o seu caráter ideológico e político, negligencia causas extraescolares que incidem sobre os profissionais que atuam na escola e influencia suas formas de perceber e lidar com o ato educativo.

A sinonímia entre exames e avaliação, bem como a aplicação de testes posta a serviço dos mais favorecidos, selecionando os “aptos” e “não aptos” ao prosseguimento e à conclusão dos estudos e à ascensão social decorrente dessas conquistas, tem sido, nas últimas décadas,

fartamente denunciadas (ESTEBAN, 2002; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011; RAVITCH, 2011; HADJI, 2001; FREITAS, 1995; FREITAS, 1991; BARRIGA, 2015; ARAÚJO, 2017), CAVALCANTE e COUTINHO, 2010; VILLAS BOAS, 1993; VILLAS BOAS, 2008; entre outros). Apesar de discursos dessa natureza repercutirem entre grande parte dos educadores induzindo-os à defesa de uma prática avaliativa que atenda a todos, independentemente da classe econômica e social a que pertencem, a lógica dos exames para verificar os que devem ou não progredir parece sobreviver e se fortificar, porém sob nova roupagem. A avaliação centrada basicamente em testes e provas que, ao longo do tempo, foi tornando-se um fetiche (LUCKESI, 2011) e sustentou-se por aparentar justiça ao lidar com sujeitos cuja seleção precedia seu ingresso na escola e neutralidade ao ser abordada no âmbito de questões de cunho puramente intraescolar, precisou, nos últimos anos, ser revestida sob pena de ter abalada sua credibilidade.

O ideal de democracia que começou a ser, desde a década de 1980, bastante difundido e defendido e possibilitou o ingresso de grande parte das camadas populares na escola, trouxe junta a necessidade de articular ensino e aprendizagem, o que demandou um novo formato e condução da prática educativa e avaliativa. A objetividade dos resultados obtidos por meio de exames mostrou-se insuficiente e inconsistente para o cumprimento do papel mediador que cabe à avaliação no necessário diálogo entre o que se ensina e o que se aprende por conseguir, no máximo, indicar os bem e os malsucedidos e limitar, a essas constatações, o conhecimento sobre as condições de aprendizagem dos estudantes. A avaliação por meio de exames estaria, assim, na contramão da lógica de democratização da educação, negando aos recém-ingressos as aprendizagens necessárias para permanecer aprendendo na escola e, quem sabe, por meio delas, conquistar maiores chances de melhorias sociais. Em contrapartida, o uso da avaliação para a seletividade se mostrou ainda mais útil e necessária, a fim de evitar o progresso escolar e social daqueles que conquistaram o direito à escolarização. A classificação e exclusão por meio dessa prática precisaram ser mantidas, a fim de evitar o desmonte de interesses individuais e corporativos que se valem da exploração do outro e contam, para isso, com o baixo nível de consciência das massas para prosseguir suas manobras.

Dito de outro modo, na esteira de movimentos progressistas que resistem à demarcação de espaços escolares e sociais segundo a classe de origem dos estudantes e investem na possibilidade de colocar a avaliação escolar a serviço da democratização do conhecimento,

seguem diferentes iniciativas que, amparadas por estratégias empresariais e midiáticas, destituem a avaliação do seu verdadeiro papel de subsidiar o processo educativo e mantêm-na, em nome da qualidade do ensino, no patamar de verificação do alcance de metas definidas a partir de exigências estereotipadas dos padrões dominantes.

Os recentes e velozes avanços tecnológicos produtores e potencializadores de movimentos globalizantes que fizeram ecoar o discurso da valorização da educação, bem como a necessidade de mão de obra tecnicamente qualificada para o mercado também globalizado, indicaram a necessidade de maior cuidado e sutileza na seletividade realizada por meio da escola. Novos arranjos foram necessários a fim de que fossem mantidos na escola ou nela aprendessem somente os estudantes cujos saberes respondessem aos apelos sociais hegemônicos, excluindo-se ou limitando-se conhecimentos àqueles que, por motivos de ordem predominantemente econômica e social, se mostrassem dispensáveis no atendimento a essa demanda.

O propalado discurso da avaliação como panaceia capaz de dar conta dos males da educação que vem, desde a década de 1990, fortalecendo-se no Brasil e no mundo tem contribuído nessa direção. Sem desconsiderar a positividade do destaque dado à avaliação, por trazer à tona um forte interesse pelas reflexões e pelos debates a respeito da temática, o uso dos testes em larga escala para avaliar redes de ensino tem servido para restabelecer e fortificar a aliança avaliação-exames. O alto investimento (financeiro e midiático) na capacidade de os testes em larga escala produzirem dados suficientemente seguros para verificar a qualidade do ensino oferecido, em função do percentual de acertos e erros neles assinalados pelos estudantes, faz sobreviver a crença no uso desse instrumento avaliativo para a medição de conhecimentos e a classificação dos valores que, por meio deles, são ajuizados, resistindo, assim, às investidas que emergem em sentido contrário.

Os exames externos têm, assim, constituído estratégia artilosa do Estado que, por meio de ações regulatórias, classificam e selecionam estudantes, calcados em conceitos de qualidade advindos do campo empresarial que, por sua vez, se pautam pelo ideário da meritocracia para explicar sucessos e insucessos. O Estado e suas instituições teriam, assim, reduzido o seu compromisso social de assegurar a todos o legítimo direito de aprender atribuindo-o, unilateralmente, a escolas e professores.

Ao potencializar a conexão entre avaliação e testes, os exames aplicados em larga escala têm servido ainda para extrair do ato avaliativo o caráter processual, dialógico e dialético que lhe permite realimentar permanentemente o processo formativo, deslocando-o para momentos pontuais quando é feito um balanço do que foi ou não apreendido e atribuído um valor ao resultado dessa análise. Segundo Freitas (1995), os resultados da avaliação devem permitir informar aos sujeitos envolvidos as condições reais de um dado momento e, assim, confrontá-las com o momento final idealizado. Compõe-se, desse modo, o par dialético objetivo/avaliação que, articulado ao par conteúdo/método, permite que o trabalho pedagógico seja organizado com base na natureza dinâmica e contraditória destas categorias, abandonando, assim, a forma linear e unilateral como têm sido percebidos os processos pedagógicos.

Organizada a partir dos eixos objetivo/avaliação e conteúdo/método, a avaliação permeia todo o processo ensino-aprendizagem, em vez de acontecer em momentos isolados e finais, o que impele à ampliação do olhar avaliativo para além do desempenho dos estudantes, incidindo, especialmente, sobre o modo como está sendo organizado e desenvolvido o trabalho pedagógico. É essa a dinâmica que possibilita revisar e reorientar percursos escolares rumo à conquista permanente de novas aprendizagens.

Como esse não é um movimento que se efetiva alheio a influências externas, o trabalho realizado em sala de aula pelo professor é influenciado pelo modo como a escola se organiza, assim como esta também incorpora os objetivos do meio social em que se encontra imersa. Em um país como o nosso, organizado em classes que se distinguem pelas riquezas que acumulam sob o simulacro do discurso do mérito pelo esforço individual, a escola tem servido para ratificar, senão potencializar, as desigualdades econômicas, servindo-se da avaliação como instrumento de classificação e seleção daqueles que prosperarão (FREITAS, 1995).

Do modo como têm sido conduzidos, os exames externos atendem a esse propósito. Como elemento da organização social maior, os testes aplicados em larga escala adentram as escolas, influenciando concepções e práticas educativas e avaliativas que nesse contexto se desvelam. Aparentemente democrática por oportunizar a participação de todos os estudantes, a aplicação de testes homogeneizados tem sido utilizada como estímulo à competições pessoal e institucional, sob o pretexto proclamado de levantar informações que orientem a adoção de políticas públicas. O ranqueamento dos resultados obtidos nessas provas, classificando

estudantes e escolas de diferentes contextos e em diferentes condições de aprendizagem, acentua disputas em campos desiguais de oportunidades.

Não há lealdade ou justiça quando a concorrência envolve desigualdades que remontam às diferenças de condições materiais, sociais e culturais de existência. Políticas e ou práticas que buscam igualar os indivíduos, dissociadas do reconhecimento e do atendimento às especificidades que caracterizam cada um deles, contribuem para naturalizar as diferentes trajetórias escolares e de vida e justificar a comparação que se faz entre elas. Se utilizada a partir dessa lógica, a avaliação escolar tende a servir muito mais para culpabilizar unilateralmente os estudantes ou, no máximo, junto com suas famílias, por sua condição (quando esta se mostra desfavorável) e resigná-los a ela do que contribuir para a conquista de um saber-fazer autônomo, crítico e consciente, potencializador do exercício de sua cidadania.

Segundo Barriga (2015), um dos grandes problemas da forte expansão do uso de provas em larga escala como forma de avaliar diz respeito à finalidade e ao sentido da aprendizagem. O autor observa, ainda, que essas provas têm contribuído para extinguir dos sistemas educativos uma de suas principais tarefas, que é auxiliar o processo de formação dos indivíduos.

Hoy importa lo que los alumnos aprenden, no tiene sentido preocuparse com tareas formativas, aunque estas siempre se han considerado como consustanciales a los sistemas educativos. Por outra parte, não hay claridad sobre caules aprendizajes son relevantes para los estudiantes de la educación básica, tanto que en lo que tradicionalmente se concibe como la selección de contenidos, como la teoría de aprendizaje que subyace en la construcción de un examen (BARRIGA, 2015, p. 127).

É esse o ideário que tem incidido sobre nossas escolas, influenciado práticas docentes que terminam por distanciar, do ato educativo, aprendizagens requeridas em processos formativos que consideram o ser humano em sua multidimensionalidade e, por isso, são conduzidos com ética, responsabilidade e compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, porque mais desenvolvida em seus aspectos sociais, culturais e econômicos.

Práticas avaliativas padronizadas e em grande escala reafirmam perspectivas formativas de redução do currículo escolar às matrizes de referência e de condução do trabalho educativo em função de processos que visam controlar, fiscalizar e responsabilizar muito mais que ensinar. Se por um lado, esse formato permite o crescimento da população escolarizada em atendimento às demandas sociais de qualificação para o mercado de trabalho, por outro, regula a ascensão dos

indivíduos por meio de processos seletivos que desconsideram suas diferenças (ESTEBAN, 2002); tudo isso sem prescindir do discurso de “qualidade da educação” que se ocupa de difundir a ideologia da competência calcada na obtenção de rendimentos (notas, menções, conceitos, certificações).

A pressão por bons resultados alimentada por condicionantes sociais que os traduzem em significado de qualidade da educação conduz, portanto, ao “esvaziamento” do sentido emancipatório da aprendizagem e, em contrapartida, gera ou reforça uma visão utilitarista do saber. A nota (ou qualquer outra forma de expressão do rendimento escolar) passa a constituir moeda de troca entre professores e estudantes, famílias e escolas, compondo um verdadeiro “comércio escolar” que reduz a aprendizagem a meros pretextos (MEIRIEU, 1998).

O disciplinamento subjacente a esse modo de avaliar, embora não violento corporalmente e imperceptível visualmente, se mostra intenso e amplo (ESTEBAN, 2002), uma vez que envolve relações de poder, demonstração de força e estabelecimento da verdade viabilizada pelo controle e pela “vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOCAULT, 2014, p. 181). O domínio viabilizado pelo exame implica, ainda, o controle de comportamentos. Segundo Méndez (2002),

controle do que os alunos estudaram mais que comprovação do que aprenderam; controle do programa mais que indagação do valor dos conteúdos desenvolvidos; controle da atenção prestada às explicações mais que verificação da compreensão e da assimilação da informação recebida; controle das respostas dos alunos mais que estimativa do valor formativo das perguntas que se vê obrigado a responder.

O sentimento de baixa autoestima, de incapacidade de aprender e de fracasso que comumente incide sobre grande parcela dos estudantes que não consegue submeter-se à monitoração imposta e, por isso, não alcança bons resultados, pode ser decisivo para a sua vida escolar e pessoal, especialmente se considerarmos a exclusão social que, marcadamente, perpassa a história de vida de muitos deles.

Esteban (2002) chama a atenção para o sistema de registros que acompanha as práticas avaliativas, documentando-as e fortalecendo o campo de vigilância sobre o sujeito avaliado, por permitir ampliar a visibilidade sobre ele. Devido à sutileza do modo como se concretizam, os julgamentos proferidos informalmente que precedem e acompanham os registros formais e constituem, em geral, uma prévia do que será documentado merecem ser destacados.

Segundo Villas Boas (2008, p. 44), as observações, os comentários, gestos e olhares de que o estudante é alvo, quando em contato com professores e outros educadores, costumam “ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a avaliação formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos etc.)” e podem definir percursos escolares. A incorporação da ideia equivocada de que as oportunidades são igualmente oferecidas, porém, diferentemente aproveitadas em função de maior ou menor empenho ou competência pessoal, promovida muitas vezes pela avaliação informal negativa, pode constituir, para o educando, uma condição prévia para sua “eliminação branda ou brutal⁶³” (BOURDIEU; PATRICK, 1998, p. 222) do meio escolar.

Ao referir-se à comunicação no ato de avaliar, Hadji (2001) também evidencia preocupação com a avaliação informal e alerta para o quão devastadores podem ser os efeitos das mensagens implícitas sob o sentido aparente das palavras e para “a necessidade de substituir palavras que machucam por palavras que ajudam” (HADJI, 2001, p. 111). Villas Boas (2008) reforça o imperativo da avaliação informal positiva, ressaltando as interações saudáveis que podem ser estabelecidas por meio dela quando é expressa por meio de ações que denotam encorajamento.

Como já alertado, seria reducionismo ingênuo apontar a avaliação, seja ela formal ou informal, como causa única ou maior do sucesso ou insucesso escolar. Não há como negar, porém, o papel de destaque ocupado por essa prática não só por constituir elemento norteador do trabalho pedagógico que dá sentido ao ato de aprender mas também em função dos resultados que, em seu nome, são atribuídos aos estudantes ao longo de sua escolarização, legitimando-a.

Os juízos de valor que transitam no espaço escolar e permitem afastar os estudantes não se adequam aos seus parâmetros, previamente determinados, constituem, portanto, prática capaz de dissimular o poder elitista da escola, revestindo-a de aparência democrática. Estratégia do projeto neoliberal de educação que permite, no máximo, a acessibilidade de todos à escola, mantendo, por meio de dispositivos menos perceptíveis, restrita a alguns (em geral os já

63 Segundo Bourdieu & Patrick (1998, p. 224), a exclusão branda é uma violência que a escola pratica contra os estudantes que não se ajustam à instituição, mantendo-os em seu interior, mas relegando-os a ramos mais ou menos desvalorizados. Essa sistemática de exclusão se diferencia do abandono do meio escolar propriamente dito, como acontece no caso da exclusão bruta.

favorecidos cultural e economicamente), as aprendizagens por ela possibilitada. Dar com uma mão e tirar com a outra é, segundo Vasconcellos (2014), o modo burguês de acolher o povo que ascendeu massivamente à escola. A esse respeito, o autor adverte que “a escola burguesa foi feita para não funcionar. A falta de resultados, que frequentemente se denuncia, na verdade, é o resultado desejado por aqueles que tiram vantagem de tal situação” (idem, p. 19).

Vale, nesse sentido, reafirmar o traço político implícito ao ato de avaliar, que pode servir, tanto “a um projeto de democratização da educação, quanto [...] se colocar como o principal instrumento de legitimação do fracasso escolar, acentuando o processo de discriminação e seleção social” (SOUZA, 2014, p. 95). Quando prevalece o compromisso ético de promover as aprendizagens de modo indistinto e fazer do projeto escolar um projeto social, é da avaliação formativa que está se falando.

Práticas pedagógicas coerentes com um projeto educativo emancipatório, democrático e inclusivo reclamam por uma avaliação que siga nessa direção. Assim, é preciso uma avaliação que se ocupe de mediar o ensino e orientá-lo em direção às aprendizagens necessárias ao exercício da autonomia e ao gozo dos direitos cidadãos; que considere a igualdade de condições para aprender sem neutralizar as diferenças naturais, culturais e econômicas que caracterizam os indivíduos e impõem distintos percursos para o alcance de objetivos comuns; que supere a relação de biunivocidade que a mantém colada ao exame, bem como os estereótipos hierarquizantes que dela decorrem provocando ou acentuando desigualdades que distanciam muitos estudantes do desejo de aprender; que estenda o olhar para além da sala de aula e do desempenho dos estudantes e possibilite identificar, também no âmbito da escola e da sociedade, aspectos dificultadores ou impeditivos para a concretização de um trabalho pedagógico capaz de alcançar a todos no que concerne ao desenvolvimento de suas possibilidades e atendimento às suas diferentes necessidades e interesses de aprendizagem.

Avaliar formativamente constitui, em suma, prática em favor da promoção das aprendizagens. Integra processo dinâmico que pressupõe constantes intervenções em favor da conquista de novos conhecimentos e justifica o uso da expressão “avaliação *para* as aprendizagens”, em vez de “avaliação *das* aprendizagens”, que se mostra mais coerente com avaliações realizadas em momentos pontuais, após determinado período de tempo, nem sempre

com o objetivo de novas investidas no sentido de promover novos saberes (DISTRITO FEDERAL, 2014-2017).

Comprometer-se com um processo avaliativo formativo implica dinamicidade de ações, requer diagnósticos constantes e sistemáticos que possibilitem jogar luzes sobre a realidade e indicar rumos ao fortalecimento e ou redirecionamento de percursos, sempre que se fizer necessário. A avaliação cumpre, assim, seu papel humanitário de solidarizar-se com as diferentes condições de existência, compreendendo cada indivíduo em sua singularidade, com sua história, seus receios suas ambições e frustrações. Os sujeitos e suas condições reais – e não ideais – são o ponto de partida para um processo formativo que os habilite a interpretar e atuar no mundo.

A avaliação formativa já compõe, há algum tempo, o discurso oficial da rede pública de ensino do Distrito Federal. Um retrospecto histórico da produção de documentos orientadores da avaliação para as escolas públicas do DF apresentado em palestra pela professora Benigna Maria de Freitas Villas Boas em um Seminário de Avaliação, ocorrido em 2014, confirma que, desde as primeiras Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal, em 2000⁶⁴, a avaliação formativa tem sido defendida pela SEEDF como a mais adequada para a promoção contínua das aprendizagens dos estudantes. Talvez por esse motivo grande parcela dos professores do DF se manifeste em favor desse modo de avaliar.

Dados do Censo Escolar do DF de 2015, quanto ao índice de reprovações ocorridas ao final do ano letivo de 2014 indicam, no entanto, que o uso da avaliação pelos profissionais da Rede não coaduna com as orientações legais ou com os próprios discursos. Do total de 280.839 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, 35.658, ou seja, 12,69% deles, foram reprovados. No Ensino Médio, o quadro se mostra ainda mais preocupante, pois 12.913 dos 78.907 estudantes matriculados foram reprovados, o que equivale a 16,37%, do total de matrículas⁶⁵.

64 As demais Diretrizes de Avaliação para as escolas públicas do DF datam de 2006, 2008 e 2014.

65 Não foram aqui apresentadas informações específicas dos socieducandos por não haver, ainda, por parte da SEEDF, levantamento do fluxo escolar desses adolescentes e jovens separado dos demais estudantes. O sigilo requerido pelo ECA (arts. 143 e 247) quanto ao anonimato dos socioeducandos foi o argumento utilizado para justificar a ausência desses dados, porém a possibilidade de feitura desse levantamento já é cogitada pela Secretaria, uma vez que nele há identificação de nomes. Os dados apresentados no texto preliminar das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar de Adolescentes e Jovens em Atendimento Socioeducativo referentes ao percentual de socieducandos em defasagem idade-série comprovam essa possibilidade.

Embora a reprovação não implique, necessariamente, ausência de aprendizagens, um grande número de fatores contribui para que reprovações existam e ocorram em grande escala e interesses da classe dominante se interponham dificultando a materialização de um projeto escolar que permita, de fato, democratizar o conhecimento. As informações levantadas junto ao Censo indicam haver disfunções na organização do trabalho pedagógico de grande parte das escolas, incluindo as práticas avaliativas que desenvolvem, que precisam ser revistas.

O papel do professor nesse contexto merece ser destacado. Como principal responsável pela concretude do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, o docente assume grande parcela da responsabilidade em organizá-lo de modo que a avaliação, junto às demais categorias do processo de ensino e aprendizagem, se desenvolva em favor das aprendizagens dos estudantes, de tal forma que os processos de ensinar, avaliar e aprender cheguem mesmo a se confundir.

Considerando que, mesmo quando partidários da avaliação formativa, parte significativa dos professores admite encontrar dificuldades para desenvolvê-la, a formação docente pode constituir importante aliada para o rompimento de barreiras que impedem a inter-relação dos binômios acreditar/saber e querer/fazer. A contribuição da teoria para uma prática avaliativa refletida reside, de modo especial, na possibilidade de situar a avaliação em um campo investigativo no qual as constantes interrogações que dele emergem se revelem importantes para a busca de melhorias da realidade avaliada e, em consequência, para a construção de uma escola cujos conhecimentos estejam ao alcance de todos (ESTEBAN, 1999).

A esse respeito, Freitas et al (2009) chamam-nos a atenção para os riscos de acreditar que a cultura do professor pode ser modificada por meio de doses maciças de formação continuada e que isso levaria a escola a modificar-se também. Sem subtrair a importância do trabalho do professor, os autores (idem) alertam para o fato de que existem fatores outros que impedem a melhoria da qualidade da escola e somente a partir do concurso do conjunto de toda ela seria possível promover a sua transformação. Em outras palavras, em vez de professores reflexivos, é preciso haver escolas reflexivas.

Entender a avaliação como um processo que envolve espaços para além da sala de aula pode ser decisivo para retirar o professor de seu individualismo e (re)inseri-lo no coletivo. A ideia de que os demais níveis da avaliação, ou seja, a autoavaliação da e pela escola e os exames

em larga escala influenciam o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pode facilitar a análise e superação dos problemas, antes atribuídos, unicamente, à avaliação realizada pelo professor em sala de aula (FREITAS et al, 2009). Sordi (2010, p. 27-28) reitera a importância de que se amplie o olhar sobre a avaliação, uma vez que ele concede aos professores a condição de perceber melhor os limites e as possibilidades de seu trabalho e potencializa seus esforços rumo à superação dos possíveis obstáculos.

Concebida como ponto de mediação entre a avaliação realizada pelo professor em sala de aula e os exames externos, a avaliação da escola realizada por ela mesma possibilita que a análise do desempenho dos estudantes seja realizada pelo coletivo da escola, assegurando a responsabilização de todos os envolvidos nesse processo (FREITAS et al, 2009 pp. 18, 33 e 34).

Referenciadas pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, devem ser, nesse espaço, analisadas todas as instâncias que compõem a organização do trabalho escolar e propostas ações que estejam a serviço das aprendizagens dos estudantes e de todos. O “pacto de qualidade” (BONDIOLI, 2004) que do PPP emerge fortalece os múltiplos atores que compõem a escola (estudantes e seus familiares, gestores, professores e demais funcionários da escola) para o cumprimento do seu projeto como um compromisso social assumido e habilita-os a requerer do Estado as condições para o alcance de tal objetivo.

Os resultados gerados por meio dos exames externos compõem esse cenário e podem, desde que articulados às demais informações sobre acerca das condições de aprendizagem dos estudantes e do contexto em que estas se apresentam, apontar caminhos que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino por ela oferecido e o progresso de todos. O exercício de se perceber em dados gerados a partir de agentes externos à escola pode auxiliar na identificação de necessidades dificilmente percebidas quando o olhar restringe percepções advindas do seu interior.

Cabe destacar, entretanto, que o uso produtivo das informações fornecidas pelos testes padronizados que, como aqui destacado, cumpre com o compromisso político de favorecer a todos os estudantes contrariando propósitos de classificar e selecionar parte deles a fim de manter o atual modelo de organização social, exige clara consciência dos reais e desastrosos interesses que estimulam políticas públicas emanadas do poder central que, mesmo alegando nobres propósitos, atendem a ideais burgueses de invisibilização ou, ao menos, opacificação de

parcela da população. Vasconcellos (2014) confirma essa necessidade ao afirmar que “para fazer algo equivocado, não é necessário que o sujeito tenha intenção: basta que não pondere com mais cuidado sobre o conjunto de condicionamentos de sua prática ou sobre as possíveis repercussões de sua ação, enfim, basta reproduzir o que está dado” (idem, p. 19). Cabe, então, à escola, discutir acerca da implementação das diferentes políticas, especialmente as que envolvem o processo educacional, procurando desvelar interesses, muitas vezes escusos, de reprodução e reforço às desigualdades. Encontrar meios para tirar proveito de programas oficiais potencializadores de injustiças sociais, colocando-os a serviço das diferentes classes, passa por reflexões a seu respeito e constitui dever de todo educador. Momentos coletivos como os que costumam acontecer quando a escola se autoavalia mostram-se bastante propícios para trabalhos nessa direção.

A necessidade de articulação entre a avaliação das aprendizagens dos estudantes em sala de aula, a autoavaliação realizada nas e pelas escolas e os resultados dos exames externos da avaliação, bem como a imprescindibilidade de que esses níveis avaliativos se alicercem em propósitos formativos, estão contempladas nas atuais Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014-2017). As já descritas dificuldades percebidas nos últimos anos para conciliar a avaliação praticada nas escolas e os preceitos que a legalizam e orientam, evidenciam, no entanto, que a responsabilização do poder público, por meio de legislações, não garante, por si só, a viabilidade de propostas, especialmente quando elas se colocam na contramão de ideais que admitem igualar oportunidades, mas não resultados.

É preciso que arranjos sejam feitos para dar conta de que todos constituam-se, de fato, sujeitos de direitos e, com a avaliação, não é diferente. Assegurar que a interação entre os três níveis da avaliação integre um processo formativo e este se torne uma realidade em nossas escolas, contribuindo para a formação de todos os estudantes, em especial, de jovens que ora se encontram reclusos por cometimento de ato infracional, exigirá união de esforços no sentido de desvendar e superar obstáculos que se impõem frente à construção e reconstrução de projetos pedagógicos verdadeiramente democráticos e emancipatórios, facilitadores da passagem da liberdade sonhada para a liberdade concreta. É no diferencial que pode representar a realização de estudos que sinalizem caminhos nessa direção que reside a contribuição desta pesquisa.

5. SOCIOEDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA INTERLOCUÇÃO

Infelizmente o conceito de direito humano é profundamente distorcido na sociedade atual. Há uma tendência de vincular a noção de direitos a privilégios. (OLINDA, 2013, p. 34)

O mito da impunidade produzido e alimentado por grande parte da mídia que se beneficia, de algum modo, dos alarmantes números relacionados à violência, aliado à despolitização geradora de reações conservadoras e negadoras de direitos humanos, contribui para a produção de anseio punitivista que se contrapõe aos avanços representados pelos textos e pelas doutrinas que hoje regulamentam e orientam o modo como devem ser tratados juridicamente adolescentes autores de atos infracionais (OLINDA, 2013). O incessante debate em torno da diminuição da maioria penal exemplifica o quão renitentes são as forças que compõem as lutas por discordantes projetos de sociedade, reatualizando, contínua e potencialmente, práticas e discursos em favor de divergentes interesses.

Defensores da deserção do Estado social que lucram com o trabalho assalariado dessocializado lutam por políticas de encarceramento dos miseráveis, seguindo na esteira da “política antipobreza” forjada pelos Estados Unidos e disseminada para a Europa ocidental e o resto do mundo por meio do aparato da ideologia econômica neoliberal de defesa da justiça e da segurança social via expansão carcerária. Enquanto isso, os insubmissos ao mercado desregulamentado e às barreiras sociais por ele impostas reivindicam a ruptura do amálgama que insiste em vincular a manutenção da ordem de classe à manutenção da ordem pública (WACQUANT, 2011). Embora o campo de disputas não seja necessariamente maniqueísta, incluindo propostas que tentam conciliar o que muitas vezes se mostra inconciliável, vale destacar que perdas sociais emergem quando se mostram vitoriosos projetos pautados no conservadorismo excludente.

A ideia de submissão de adolescentes cada vez mais cedo ao sistema penal, que vem expandindo nos últimos anos é, segundo Wacquant (2011), fortemente influenciada por interesses do mercado crescente da segurança que insiste na vigilância, repressão e reclusão como meio de proteção da sociedade e induz à crença de que ser ou voltar a ser livre constitui,

para muitos, um privilégio e não um direito humano. Caso subsista e ganhe terreno, esse ideário pode vir a retirar de grande parte da população juvenil miserável, porque refratária à disciplina do trabalho sub-remunerado, a possibilidade de valer-se da doutrina de Proteção Integral e de um atendimento socioeducativo, cujas diretrizes, conforme anunciadas no ECA e no SINASE, devem ser de natureza essencialmente pedagógicas. Considerando as limitações impostas pelo contexto social objetivo que dificultam, ou até mesmo impedem o alcance dos propósitos firmados em leis e políticas públicas, normativas que avançam no plano do ordenamento legal podem reforçar movimentos de resistência e de reivindicação por práticas emancipadoras da população oprimida.

Sob essa perspectiva, o SINASE se reveste de significativa importância. Há que se reconhecer que o fortalecimento do ECA, por meio do detalhamento das normas que paramentam o trabalho realizado pelas instituições e pelos profissionais que atuam com adolescentes e jovens autores de atos infracionais, muitos deles excluídos ou à beira da exclusão social, constitui relevante passo rumo a uma ação socioeducativa ancorada nos princípios que regem os direitos humanos.

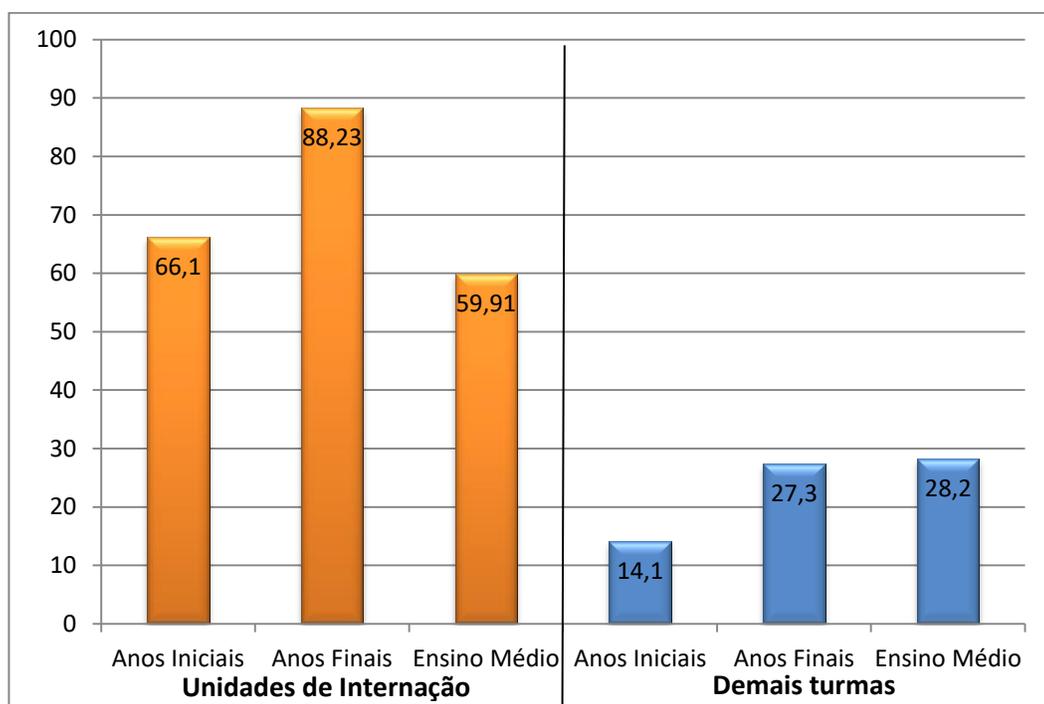
Segundo Liberati (2003), o SINASE trouxe grande quantidade de inovações referentes às medidas socioeducativas; entre elas, a “obrigatoriedade da adequação dos Sistemas de Ensino, de modo a permitir a reintegração escolar, a qualquer fase do período letivo, de adolescentes inseridos no Sistema Socioeducativo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução” (idem, p 139).

A educação é apresentada no documento do SINASE (BRASIL, 2006) como um dos eixos estratégicos⁶⁶ que paramentam a ação socioeducativa. Segundo o documento, deve ser garantido ao adolescente inserido no atendimento socioeducativo o acesso a todos os níveis de educação formal de acordo com as necessidades específicas de cada um deles, propiciando as condições adequadas à apropriação e produção de conhecimento. Fica, então, subentendido (ou mesmo explícito) o dever da escola de criar mecanismos para que todos os socioeducandos aprendam durante o período em que estiverem em cumprimento de medida socioeducativa.

⁶⁶Os demais eixos estratégicos são: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade; e segurança.

Embora não seja plausível estabelecer uma relação direta entre aprovação e aprendizagem, dados de 2014 constantes nas Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas (2015) apresentados a seguir, referentes ao comparativo entre o percentual de socioeducandos brasileiros internos e demais estudantes com 2 (dois) anos ou mais de atraso se considerado o fluxo escolar ininterrupto, sinalizam haver disfunções no processo de escolarização de crianças e adolescentes (mesmo antes do cumprimento de medidas socioeducativas, considerando que muitos já ingressam no sistema socioeducativo com idade superior ao ano em curso) que precisam ser revistas, uma vez que fere a garantia de direito de todos à educação legalmente estabelecida na CF (BRASIL, 1988), no ECA (BRASIL, 1990), na LDBEN (BRASIL, 1994) e no SINASE (BRASIL, 2006).

Gráfico 4: Comparativo das taxas de distorção idade-série entre turmas em Unidades de Internação e demais turmas em 2014



Fonte: Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas (2015, p. 17)

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) confirma a necessidade de um olhar mais atencioso para a educação, antes e durante o período em que o adolescente é submetido ao cumprimento de medida socioeducativa:

São as políticas sociais, em particular na área da Educação, que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência. Por isso é fundamental reconhecer e reverter a discriminação e as violências (física, psicológica e institucional) a que são submetidos os adolescentes em toda a rede de atendimento, do sistema de justiça até às unidades de internação dos que cumprem medidas socioeducativas. (BRASIL, 2013, p. 13)

Afirmativas nessa direção permitem questionar a utilização do vocábulo “socioeducação” para designar o atendimento a adolescentes e jovens que se encontram em conflito com a lei ou outras práticas educativas, como: “educação popular, educação não formal e pedagogia social” (GROPPO, 2013). Segundo esse mesmo autor (idem), propostas e práticas educativas de cunho social são destinadas a pessoas e grupos em situação de risco ou necessidade de cuidado; em outras palavras, indivíduos sujeitos a problemas de caráter social.

Uma educação voltada para o social, como o termo deixa subentendido, deveria ser a tônica do processo educativo de todos os estudantes, indistintamente. Formar com qualidade referenciada nos sujeitos sociais traz implícita a ideia de preparar para uma atuação crítica e potencializadora de relações humanas e solidárias. O elevado índice de estudantes cujo acompanhamento escolar não atende ao estabelecido socialmente pela escola, mesmo entre os alheios ao atendimento socioeducativo, indica que uma formação de cunho social é ainda uma utopia a ser alcançada. Estariam, assim, ampliadas as chances de que as trajetórias de vida da população não tomassem rumos tão desiguais, bem como reduzidas as possibilidades de envolvimento de adolescentes em infrações como meio de busca por melhores condições de vida.

Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com o objetivo de traçar o perfil dos adolescentes que cometem infração no Brasil, confirma esse pressuposto, ao assentir que a maioria deles é negra, do sexo masculino, tem de 16 a 18 anos, não frequenta escola e vive na miséria. O estudo informa, ainda, que as infrações patrimoniais, como: furto, roubo e envolvimento com o tráfico de drogas, foram os principais delitos praticados pelos adolescentes que foram submetidos ao cumprimento de medida socioeducativa

de privação de liberdade no Brasil nos últimos anos (BRASIL, 2015). Uma sociedade mais fraterna e justa seria, portanto, aspecto minimizador de ações delituosas e, pela importância que assume na construção desse contexto, uma educação escolar com qualidade social se faz necessária a todos os estudantes.

Ao abordar, de forma mais específica, a relevância da escolarização de pessoas que se encontram reclusas do convívio social por cometimento de ato ilícito, Scarfó et. al. (2011, p. 158) asseguram que as possibilidades oferecidas pela educação em presídios “vão além das opções reais de inserção social e econômica que esta gera, pois trata-se de um valor em si mesma, por isso é um direito humano, por isso deve estar garantida para toda a população”. É no espaço escolar que, segundo Onofre (2011, p. 277), “o homem busca a sua identidade e o diálogo, reconstrói a sua história e valoriza os momentos de aprendizagem, tendo, portanto, o direito a uma escola competente, produtiva e libertadora”.

Embora não se refiram particularmente ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa de internação – foco deste estudo –, as assertivas dos autores possibilitam inferir que um trabalho de reintegração social desses sujeitos, feito por meio de mecanismos que ultrapassam a repressão, passa, necessariamente, por uma educação escolar que consista em oportunidade real de aprender. Ainda que tomada como punição autorizada e justificada, a internação do adolescente em conflito com a lei não pode privá-lo de seus direitos, especialmente quando eles são capazes de concorrer para o êxito de sua vida extra institucional, como é o caso da educação escolar. Scarfó e Aued (2013, p. 89) confirmam esse pressuposto, ao elencar a educação de adolescentes e jovens que se encontram reclusos, como “direito chave”, uma vez que lhes abre portas ao conhecimento dos demais direitos, muitas vezes negados ou violados, e possibilita o reconhecimento de si mesmo como sujeito de direitos.

Há, então, que se proponha uma escola que respeite o socioeducando quanto às suas necessidades e especificidades de ser único, especial e singular, assegurando-lhe uma experiência educativa facilitadora da construção de saberes indispensáveis ao seu retorno à sociedade e potencializadora do exercício crítico e consciente de seus direitos. Tomada dessa forma, a educação escolar oferecida nas Unidades de Internação pode contribuir para que o período de reclusão dos socioeducandos constitua tempo de formação, conquistas e superação. Como elemento mediador que dá sentido ao processo de ensinar e aprender, a avaliação assume

singular relevância na educação que se desenvolve no espaço escolar, especialmente quando se destina ao atendimento de sujeitos que, em sua maioria, viveram e continuam vivendo privados de grande parte de seus direitos.

A convicção de que a escola amplia as possibilidades de maior viabilidade de inclusão social na vida extra institucional parece ser compartilhada pelos próprios socioeducandos. Dados levantados por meio de pesquisa autodeclaratória intitulada “Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no DF”, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN – em 2013, asseguram que, embora nem todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa gostem de estudar, a maioria deles aposta na educação como via segura de transformações positivas em suas vidas, afirmando que “ir à escola pode mudar minha vida” (idem, p. 84).

Tomando como base essa mesma pesquisa, as Diretrizes Pedagógicas para a Socioeducação do Distrito Federal (SEEDF, 2014a) destacam, paradoxalmente, que os adolescentes que cometeram infração não se relacionam bem com a instituição escolar. Acrescentam ainda que esses jovens apresentam históricos de não aprendizagem, grande mobilidade entre escolas independentemente de sua vontade e ou de seus familiares, reprovações, infrequência, defasagem entre a idade e o ano escolar e evasão. São estudantes “que se acreditam incapazes para as aprendizagens escolares” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 85).

Diante da diversidade de intempéries que assinalam a trajetória escolar de muitos socioeducandos, não surpreende a baixa escolaridade declarada por eles na pesquisa (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p.38): 82% dos adolescentes/jovens internos revelaram não terem ainda terminado o Ensino Fundamental e apenas 2,2% completaram o Ensino Médio.

Por constituir indício que auxilia na busca por argumentos que justifiquem o quadro delineado na pesquisa, vale destacar o fato de a escola representar, para os estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, um lugar de violências físicas e psicológicas, perdendo apenas para os conflitos com a polícia, grupos rivais e familiares (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Em meio às inúmeras situações que podem ocorrer na escola capazes de agredir emocional e, porque não dizer, também fisicamente os estudantes, encontram-se as práticas

avaliativas. Além de servir ao disciplinamento, se utilizada para vigiar, qualificar e punir, como já foi mencionado, a avaliação pode servir ainda à inculcação de valores que, quando não pautados pela ética e pelo compromisso político de democratizar o ensino, podem disseminar ideologias (FREITAS, 1995) que violentam porque desprezam culturas e discriminam minorias.

Contradições como a que foi desvelada pelos socioeducandos na pesquisa encaminhada pela CODEPLAN (DISTRITO FEDERAL, 2013a), reconhecendo a importância da educação escolar para o seu retorno exitoso ao meio social sem, no entanto, valer-se dela para que seu reingresso assim ocorra, refletem o uso de valores construídos em contextos como o nosso de grande desigualdade econômica e de preponderância do pensamento neoliberal que permite a todos vislumbrar e trilhar caminhos, desde que se assegure a impossibilidade de que muitos o percorram até o final. A interrupção da trajetória é, então, atribuída aos sujeitos que não foram capazes ou persistentes o suficiente para chegarem ao destino.

Todo esse processo não se efetiva sem a difusão de valores como os que reforçam a concepção da escola cumpridora do seu papel de abrir oportunidades a todos, deixando a cargo de cada estudante decidir pela melhor forma de aproveitá-las. Dadas as nossas latentes desigualdades sociais, é sabido, de antemão, que nem todos, especialmente os privados de condições adequadas, terão o mesmo proveito, o que torna natural e fortalecida a estratificação social.

Freitas (1995) confirma o poder da configuração de valores nos estudantes por meio da avaliação informal, transcrevendo falas da professora interlocutora de sua pesquisa no exercício de seu trabalho docente em sala de aula: “Muito bem... você é o palhaço da turma”; “Jak, senta no seu lugar! Como uma mocinha, né?”; “E quando crescer, quer sair pela rua vendendo coxinha e salgadinho que nem a mamãe?”; “Você está estudando para ser faxineira? Não quer ser uma coisa melhor não?” (FREITAS, 1995, pp. 205 e 206). Além de uma visão futurista do conhecimento e preconceituosa em relação a algumas profissões, o autor (*idem*) chama a atenção para a forte carga ideológica expressa nessas afirmativas, associando-a ao cumprimento, pela escola, de sua função social seletiva.

A mensagem passada é “estudar para ser alguém”, o que implica o seu oposto: se *você* não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é toda do aluno. Passa-se a ideia, portanto, de que a posição social está dada pelo fato de o aluno estudar ou não e oculta-se o real motivo – sua forma de participação na

organização do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador (FREITAS,1995, p. 206, grifo do autor).

Para os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, cujo comportamento infrator, em grande parte dos casos, apresenta-se como uma expressão de repúdio à negligência, ao descaso e desrespeito do Estado e da sociedade civil para com sua condição de existência, julgamentos que discriminam estratos sociais já penalizados e depositam neles toda a responsabilidade pela condição social em que se encontram e a possibilidade de superá-la, podem soar-lhes injustos e, portanto, desestimulantes. A avaliação ganha, então, contornos de perversidade e, devido à centralidade que muitas vezes caracteriza esses juízos, resta ao socioeducando assumir, individualmente, responsabilidades por questões que são muito mais de ordem social que particular. Faz-se, desse modo, imprescindível e urgente a humanização de práticas avaliativas na formação escolar e humana desses jovens, sejam elas formais ou informais, para que acreditem na possibilidade de aprender, superar obstáculos e reconstruir sua história de vida.

A necessidade de que a avaliação seja canalizada no sentido formativo se fortalece, portanto, quando desenvolvida em contexto socioeducativo. “Quando trabalhamos com escolas que acolhem crianças que são excluídas de direitos sociais, culturais e econômicos, percebemos o quanto é mais difícil o acolhimento a ser praticado pela escola e, ao mesmo tempo, como importante ele se torna” (FETZNER, 2014, p. 130).

As dificuldades destacadas por Fetzner (idem) nos incitam à luta por uma escola que aponte ao socioeducando um futuro mais fraterno, o que exige, desde já, cuidados que passam, necessariamente, pelo uso da avaliação com propósitos formativos. Avaliar nessa perspectiva constitui, assim, um desafio e, ao mesmo tempo, um compromisso ético com o direito legal e inalienável de todos à aprendizagem.

Como já mencionado, compreender as consequências de práticas avaliativas classificatórias, bem como os condicionantes sociais que impelem muitos professores a realizá-las, pode auxiliar na sua negação. No entanto, é ainda insuficiente compreender quando esse entendimento se limita a constatar as condições objetivas e subjetivas que condicionam nossas ações e ou as consequências que delas resultam. Deter-se à constatação reduz as possibilidades de análise do discurso hegemônico e de resistência frente a ele, arrefecendo o desejo de busca por formas de superação das dificuldades e de transformação da realidade concreta. No caso da

avaliação classificatória, mais que percebê-la em meio a um contexto que incita o seu uso e, ao mesmo tempo, exclui parte dos que a ela são submetidos, é preciso encontrar caminhos para que uma avaliação dialógica, mediadora e, portanto, formativa se estabeleça.

Sem perder de vista o modo de produção que caracteriza nossas concretas condições sociais e diminui as chances de êxito de iniciativas pedagógicas com propósitos progressistas, não podemos esperar que o sistema mude para depois modificar a escola. “São lutas simultâneas” (VASCONCELLOS, 2014, p. 27); é preciso, portanto, vislumbrar possibilidades para, então, projetar caminhos.

Ao influenciar processos altamente subjetivos, como é o caso da educação, o forte legado deixado pelo pensamento racional, que continua incidindo sobre a avaliação escolar resumindo-a a exames que aparentam gerar dados objetivos e confiáveis para situar os estudantes em determinado patamar de eficiência (ótimo, bom, regular, insuficiente, apto, não apto, etc.), serve ainda para isentar o Estado e seus representantes, no caso, os profissionais da educação, de seu papel social de ensinar.

Mais que elevar a escolaridade, profissionalizar ou certificar adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, visando ajustá-los para a adoção de condutas esperadas e adequadas, a educação escolar desses sujeitos deve pautar-se pelo compromisso político de assegurar-lhes o direito de aprender e reintegrá-los à sociedade, buscando problematizá-la e modificá-la. A intrínseca relação do ato de aprender com o de avaliar põe em relevo a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e conduzido nos espaços escolares intrainstitucionais.

Configurar a avaliação a partir de cenários e representações que dificultam, senão impedem o exercício da avaliação formativa, como foi fartamente discutido, justifica-se pela necessidade de colocar em evidência as funestas implicações decorrentes de concepções e práticas avaliativas seletivas e excludentes, particularmente quando elas se desenvolvem junto a estudantes já vitimados por processos sociais dessa mesma natureza.

5.1 Socioeducação, escolarização e avaliação no DF: enfrentamentos, avanços e necessidades

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF – PDASE (2016) assegura que foi significativa a mobilidade de imigrantes para a nova capital federal na década de 1960. Adversidades como a falta de infraestrutura ou a aquisição de renda incompatível com as aspirações dos trabalhadores que vieram em busca de melhores condições de vida acarretaram diversos problemas sociais que se tornaram uma preocupação, incluindo as relacionadas ao segmento infanto-juvenil empobrecido, abandonado e ou delinquente.

Ainda sob a égide do antigo Código de Menores (1927), coube à Secretaria de Serviços Sociais (SSS) acompanhar e desenvolver trabalho de “Recuperação, Orientação Social; Assembleia ao Menor; Assistência à População Desfavorecida, Habitações Econômicas de Interesse Social” (BRASIL, Lei nº 4.545/1964). Para a realização dos trabalhos referentes ao atendimento ao menor abandonado ou delinquente foi disponibilizada a “Casa Mello de Mattos do Menor Trabalhador”, localizada em um galpão na Candangolândia, Região Administrativa (RA) do DF.

Com a reformulação do Código de Menores em 1979 estipulando, a partir de então, a necessidade da existência de centros especializados destinados à recepção, triagem, observação e permanência de menores, o Distrito Federal, por meio da Fundação do Serviço Social (FSS), solicitou à Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM⁶⁷) parceria na construção de espaço físico para atendimento ao menor autor de ato de infração, executando assim, a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM), cuja cultura institucional pautava-se por uma prática correccional-repressiva inspirada na ideologia da segurança nacional.

Após assumir o Centro de Triagem e Atendimento ao Menor (CETRAM) em 1983, a FSS elaborou o Projeto de Atendimento ao Menor Infrator (PROAMI), “subdividindo-se em três Unidades Especializadas: Centro de Triagem e Observação de Menores (CETRO); Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família (COMEIA); e Comunidade de Terapia e Educação de Menores (COTEME)” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 41).

⁶⁷ A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) foi instituída pelo marechal Castelo Branco por meio da Lei Federal 4.513, de 1º de dezembro de 1964, em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor – SAM. À FUNABEM competia “pôr ordem na situação caótica que os governos anteriores não puderam ou não quiseram controlar, segundo a ótica do golpe que instaurou a ditadura militar no país” (RIZZINI, 2005, p. 31).

Até 1990 outras iniciativas foram empreendidas visando buscar melhorias no atendimento ao menor sem, no entanto, lograr êxito quanto à superação da ideologia punitiva herdada do período militar. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas – escolarização na Socioeducação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014a), a promulgação do ECA e o número crescente de adolescentes envolvidos em atos infracionais demandaram um reordenamento visando responder aos aspectos legais e melhor atender a esses meninos e seus familiares. A COMEIA, que em 1998 passou a funcionar como Penitenciária Feminina, foi desativada e a responsabilidade pelo atendimento aos adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade passou a ser do Centro de Reclusão de Adolescente Infrator (CERE).

Em 1992, iniciou-se a elaboração de uma proposta para o atendimento aos adolescentes e jovens acautelados que culminou na criação do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), o qual se ocuparia do trabalho junto a esse público. O CAJE foi idealizado em atendimento às novas normativas legais, mas, em contrapartida, sua estrutura e ideologia estavam ainda pautadas na Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM) vigente no período militar. As constantes rebeliões e mortes e os maus tratos aos adolescentes e jovens ocorridos no CAJE levaram à desativação desse espaço em 29 de março de 2014.

Foi ainda em 1992 que a escolarização dos adolescentes e jovens autores de atos infracionais internos no antigo CAJE ficou a cargo da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF, atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Nesse ano, a SEEDF enviou, ainda informalmente, quatro professores para o local. Em 1995 foi discutida, porém não oficializada, a possibilidade de um convênio entre a SEEDF e a extinta Fundação do Serviço Social (FSS) visando regularizar, por meio de uma escola da rede pública, a documentação escolar dos adolescentes e jovens internos no CAJE (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A criação da Secretaria da Criança e Assistência Social do Distrito Federal – SECRAS, responsável, a partir de 1995, pela política de assistência e execução das medidas socioeducativas, impulsionou iniciativas no sentido de tentar implementar um modelo mais pedagógico e humanizado no CAJE. Sua estrutura física foi modificada com a criação de novas alas, um refeitório e uma escola.

Em 1996 foram inauguradas as instalações destinadas às atividades de escolarização dos internos do CAJE, momento em que foram cedidos, pela SEEDF, 21 professores com 40 horas semanais, e dois com 20 horas, para compor o quadro da escola do CAJE. Esses profissionais trabalhavam sob a coordenação e supervisão de um servidor da FSS do DF. Segundo consta no Projeto Político-Pedagógico das Medidas Socioeducativas de Internação no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013b), a área educacional passou por alterações em 1997, quando foi estabelecida uma parceria entre a SEEDF e a Fundação Ayrton Senna e colocou em destaque a educação profissionalizante por meio da implementação de oficinas no interior da Unidade.

No entanto, o contexto social de então, marcado por intensas disputas políticas, falta de investimento em medidas socioeducativas em meio aberto, precariedade de recursos humanos e materiais, ausência de programas de formação e treinamento para os servidores e insuficiência de políticas preventivas, impediu a continuidade dessas mudanças e desencadeou o cenário de rebeliões e mortes já mencionado. Sob o argumento de reestruturar a instituição, a Polícia Civil (PCDF) e a Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal (SEAS⁶⁸) realizaram, em 1998, uma intervenção na Unidade (DISTRITO FEDERAL, 2013b). A PCDF foi, aos poucos, ocupando os cargos de chefia do CAJE e implementando um modelo de gerenciamento que, segundo relatos de adolescentes e Agentes Sociais coletados em rebelião ocorrida em 2003 (AGUIAR, 2006), contrariava a prioridade de direitos assegurados ao adolescente pela CF(1988) e a doutrina da proteção integral defendida no ECA (1990).

Ainda sob o comando da PCDF, foi firmado o 1º Termo de Convênio nº 37/1999⁶⁹ (vigente no período de 31/12/99 a 31/12/2002) com o objetivo de “proporcionar a escolarização aos adolescentes internos no Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE, mediante a conjugação de esforços entre a Fundação do Serviço Social e a Fundação Educacional do Distrito Federal”. O referido convênio efetivou-se por meio da disponibilização de professores para atuar no CAJE sem, no entanto, haver ainda “uma política educacional específica para este espaço” (ALBUQUEQUE, 2015, p. 54).

⁶⁸ Secretaria então responsável pela coordenação e pela execução das Medidas Socioeducativas aplicadas pela Vara da Infância e Juventude a adolescentes autores de atos infracionais no DF.

⁶⁹ Finda a vigência do Convênio 37/99-FEDF, foi firmado, com objetivo bastante similar, o Termo de Cooperação Técnica nº 011/2002 entre a Secretaria de Ação Social (antiga Fundação do Serviço Social) e a Secretaria de Estado de Educação em 15/3/2002 e publicado em 12/4 do mesmo ano, com vigência de três anos a partir da data de publicação.

Relatório elaborado em 2004⁷⁰ pela Comissão Especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – CDDPH com a finalidade de apurar denúncias de graves violações a direitos humanos e descumprimento ao ECA apontou irregularidades no CAJE que confirmaram o descumprimento das medidas socioeducativas instituídas no ECA/1990, pela concepção punitiva e não educativa que pautava o seu trabalho.

O direito à educação assegurado pela CF (1988) e confirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96 também foi violado, segundo a Comissão Especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, que constatou, a partir de visita sem prévio aviso às dependências do CAJE e de conversas com adolescentes e jovens internos e com a Direção do Estabelecimento, que cada turma era submetida a apenas uma hora e meia de aula por dia, incluindo-se neste tempo os quase 30 minutos despendidos com a revista pessoal aos estudantes. Além disso, a escola não funcionava às segundas-feiras pela manhã nem às sextas-feiras à tarde (BRASIL, 2004, p. 5 e 6).

Diante da situação de desrespeito aos direitos dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, de ilegalidade, apontada no relatório e das manifestações sociais decorrentes dessa e de outras denúncias em relação à violação de direitos humanos ocorridas no CAJE, foi inaugurado, em 2003, o Centro Socioeducativo Amigoniano – CESAMI⁷¹. O CESAMI não conseguiu, porém, amenizar os problemas do CAJE e tornou-se, em pouco tempo, insuficiente para alojar todos(as) os(as) adolescentes encaminhados para o cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória, como estava previsto. O CAJE continuou recebendo esses adolescentes e mantendo, também, os problemas de negligência aos seus direitos, conforme apontado no relatório da Comissão Especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (BRASIL, 2004).

⁷⁰ Relatório da Comissão Especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – CDDPH, constituída pela resolução nº 22, de 14 de outubro de 2004, com a finalidade de apurar denúncias de graves violações a direitos humanos e descumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente contidas no “Dossiê CAJE”, encaminhado ao CDDPH pelo Fórum de Entidades de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do DF e pela Associação de Pais, Mães e Amigos dos Adolescentes em Conflito com a Lei e em Situação de Risco do Distrito Federal.

⁷¹ O CESAMI resultou de um convênio firmado entre o Governo do Distrito Federal – GDF – e a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores. A partir de 31 de dezembro de 2013, a gestão da Unidade passou a ser somente pública.

Em atendimento à medida cautelar impetrada em 9 de fevereiro de 2006 pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do DF – CDCA – visando obrigar o GDF a garantir a plenitude dos direitos das crianças e dos adolescentes, “foram inauguradas duas novas Unidades de Internação: o Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras – CIAGO, atual Unidade de Internação do Recanto das Emas – UNIRE, com início de suas atividades em 2006, e o Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina – CIAP, atual Unidade de Internação de Planaltina – UIP, com início de suas atividades em 2008” (DISTRITO FEDERAL, 2015-2024. p. 30 – versão preliminar).

Vale lembrar que 2006 foi o ano de promulgação, pelo CONANDA, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Por reforçar a doutrina da Proteção Integral preconizada no ECA, o SINASE constituiu legislação potencializadora de pressões em favor da criação de instituições cujas estrutura física e concepção política possibilitassem priorizar o aspecto educativo sobre o punitivo e, em decorrência, garantissem os direitos legalmente assegurados aos adolescentes internos. Em atendimento a essa prerrogativa, as novas unidades diferenciavam-se do CAJE em múltiplos aspectos, como a destinação de locais próprios “para a realização das atividades escolares, atividades de lazer e formação profissionalizante” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 58). O principal intuito de reduzir o número de internos no CAJE por meio da criação das novas Unidades de Internação, no entanto, não foi alcançado, e os problemas já mencionados permaneceram.

Em 2007, mesmo período em que a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal – SEJUS – assumiu, por meio do Decreto Lei nº. 27.591, de 1º janeiro, a gestão e a execução das medidas socioeducativas, a direção do CAJE deixou de ser exercida pela Secretaria de Segurança Pública – SSP. Segundo Albuquerque (2015), no ano seguinte, pressões por parte da sociedade civil, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT – e da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa⁷², entre outros segmentos, levaram à realização de concursos públicos em 2008 e 2010, visando ampliar o quadro de servidores e reestruturar o sistema socioeducativo do DF. A realização desses concursos resultou na contratação de atendentes de reintegração social, agentes administrativos,

⁷² Atual Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar – CDDHCEDP.

arquitetos, engenheiros, advogados, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos para trabalharem nas novas unidades do Recanto das Emas (CIAGO) e de Planaltina (CIAP).

Vale ainda destacar a iniciativa de formar e capacitar os servidores do sistema socioeducativo visando aprimorar o atendimento dispensado aos socioeducandos realizado pelo Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas da Universidade de Brasília juntamente com a SEDH e a SEJUS nos anos de 2008 e 2009.

Os esforços envidados, no entanto, não bastaram para solucionar problemas, como: superlotação, estrutura prisional, higienização precária, insuficiência de profissionais, escassez de material didático-pedagógico e de consumo, descontinuidade das atividades escolares e registro de mortes, entre outros. Segundo Albuquerque (2015), esse quadro foi constatado e relatado por integrantes do projeto Medida Justa em visitas técnicas realizadas às Unidades de Internação, as quais indicaram que as mudanças ficaram apenas no plano organizacional das Unidades.

O pressuposto é o de que a crença na repressão e no castigo como forma de corrigir condutas dos adolescentes infratores permanecia ainda preponderante no ideário daqueles que deveriam, a rigor, estar trabalhando em defesa da garantia de seus direitos. Implícita a essa concepção e às práticas dela oriundas, pode ser apontada, entre outros aspectos, a atribuição aos adolescentes pela pouca vontade (ou ausência completa) de buscar superar as dificuldades econômicas, culturais e sociais com as quais se deparam ao longo da vida e optarem por caminhos mais fáceis entre os quais encontram-se o da delinquência. O modelo social neoliberal mostra-se, assim, fortalecido, prevalecendo até mesmo sobre normativas legais que se mostram consoantes com uma sociedade menos desigual, mais justa e solidária.

Com a vitória do Partido dos Trabalhadores PT – nas eleições de 2010, foi criada, no ano seguinte, a Secretaria de Estado da Criança (SECRIANÇA⁷³) que passou a gerir as medidas socioeducativas iniciou, em 2012, a elaboração de um plano visando à desativação da Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP) – antigo CAJE – e à descentralização das Unidades de Internação, processo que foi finalizado em 29 de março de 2014, após a inauguração das

⁷³A SECRIANÇA foi ampliada em 2015, quando incorporou a Subsecretaria da Juventude. Passou, então, a chamar-se Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude alterando sua sigla de SECriança para SECRIANÇA.

Unidades de Santa Maria e São Sebastião em fevereiro do mesmo ano. Desse modo, o Distrito Federal conta, hoje, com as seguintes Unidades de Internação:

- Núcleo de Atendimento Integrado (NAI⁷⁴)
- Unidade de Internação de Planaltina (UIP)
- Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE)
- Unidade de Internação de Saída Sistemática – (UNISS⁷⁵)
- Unidade de Internação de Santa Maria (UISM)
- Unidade de Internação de São Sebastião (UISS)
- Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS – antigo CESAMI⁷⁶)
- Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA⁷⁷)

No que se refere à gestão da política de escolarização dos socioeducandos, foi criada, ao final de 2011, a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (COEDH)⁷⁸ no âmbito da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEEDF. A COEDH, por meio do Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas – NUEPMS – desenvolveu, junto com a

⁷⁴ O Núcleo de Atendimento Integrado – NAI é vinculado à Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude e reúne, no mesmo espaço físico, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, Defensoria Pública do Distrito Federal e Secretarias de Estado de Saúde, de Educação, de Segurança Pública e de Assistência Social, com objetivo de prestar atendimento inicial ao adolescente apreendido em flagrante, a quem se atribua autoria de ato infracional. Constitui a porta de entrada do Sistema Socioeducativo acolhendo adolescentes pelo prazo máximo de 24 horas, encaminhando-os, posteriormente à Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS – antigo CESAMI) onde permanecem por, no máximo, 45 dias aguardando decisão judicial.

⁷⁵ A UNISS funciona em área contígua à Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE). Atende a adolescentes e jovens que estão em processo de finalização de medida socioeducativa de internação, originários de outras Unidades do Distrito Federal, contribuindo com o processo de reinserção sociocomunitária do jovem autor de ato infracional preparando-o para o desligamento institucional. Os adolescentes e jovens internos na UNISS estudam em uma escola localizada no interior da Unidade, podendo realizar cursos, estágio ou mesmo trabalhar no turno contrário ao das aulas. Podem ainda sair quinzenal ou semanalmente (conforme decisão do juiz) aos finais de semana e são postos em liberdade ao final de, no máximo, 120 dias.

⁷⁶ É na Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS) que os adolescentes acolhidos inicialmente pelo Núcleo de Atendimento Integrado – NAI permanecem por, no máximo 45 dias, aguardando a decisão judicial referente à medida socioeducativa que deverá cumprir. No interior da UIPSS funciona uma escola a fim de evitar que a escolarização dos jovens internos se interrompa durante esse período.

⁷⁷ Inaugurada em 2017, após a conclusão da pesquisa empírica.

⁷⁸ Após reforma administrativa realizada na SEEDF e publicada no DODF do dia 23 out. de 2015, a COEDH passou a ser chamada de Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidade e Temáticas Especiais de Ensino.

Subsecretaria do Sistema Socioeducativo – SUBSIS – vinculada à atual SECRIANÇA, espaços democráticos de gestão e planejamento com os professores das Unidades de Internação e os gestores do sistema socioeducativo visando identificar dificuldades e levantar propostas para superar encontradas na escolarização de adolescentes e jovens que se encontram em Unidade de Internação Socioeducativa (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A garantia dessa parceria foi ajustada por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013 entre a Secretaria de Estado de Educação do DF e a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Além de estabelecer “as atribuições dos partícipes para o cumprimento da política de escolarização, identifica diversos procedimentos da escola nas Unidades de Internação (UIS) e seus respectivos responsáveis” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 13).

A gestão compartilhada entre a SEEDF e a SECRIANÇA, na implementação da política educacional para a socioeducação do DF, reflete-se na estrutura organizativa das Unidades de Internação com a criação, por meio do Decreto nº 34.344, de 06/5/2013⁷⁹, do Núcleo de Ensino (NUEN⁸⁰), para responsabilizar-se pela gestão das escolas públicas localizadas no interior das UIS, bem como pelas atividades escolares desenvolvidas nesse espaço. Em conformidade com o art. 6º da Portaria Conjunta nº 3, de 21/3/2014⁸¹, os Núcleos de Ensino devem ser geridos conjuntamente por servidores da SECRIANÇA e da SEEDF, atendendo ao princípio da incompletude institucional anunciado pelo SINASE.

Embora funcionem em área interna ao prédio das Unidades de Internação, os Núcleos de Ensino das Unidades de Internação do DF são vinculados a outras escolas da rede pública. Como já informado, esse vínculo consta na portaria conjunta nº 3, de 21 de março de 2014, que se dá por força do Termo de Cooperação Técnica 2/2013 formalizado pelo Processo nº 080.008619/2012 e justifica-se diante do estabelecido nos arts. 143 e 247 do ECA, que impede a divulgação, total ou parcial, de qualquer forma de identificação (nome, ato ou documento de

⁷⁹ Alterado pelo Decreto nº 35.332, de 15/4/2014.

⁸⁰ O NUEN aqui especificado diz respeito a uma subdivisão da estrutura administrativa da Unidade de Internação vinculada à GESPP extinta pelo GDF no início de 2015. O profissional responsável pelo NUEN era vinculado à SECRIANÇA e atuava com o objetivo de promover a articulação entre a equipe sociopsicopedagógica e o Núcleo de Ensino (escola) da Unidade. Embora a sigla “NUEN” seja utilizada para abreviar o termo “Núcleo de Ensino”, ela não é aqui utilizada para referir-se à escola para não haver confusão com esse setor já extinto.

⁸¹ Substituta da Portaria Conjunta nº 8, de 16/4/2013.

procedimento policial, administrativo ou judicial) do adolescente a quem se atribua autoria por ato infracional, o que inclui a sua documentação escolar. Essa proibição de tornar pública a condição de cumprimento de medida socioeducativa ou de autoria de ato infracional pelo adolescente visa resguardá-lo de possíveis atitudes preconceituosas e discriminatórias decorrentes do estigma de infrator que possa vir a acompanhá-lo após a sua liberação. Vale lembrar que esse procedimento aplica-se também aos jovens internos (maiores de 18 anos), uma vez que o ato infracional por eles cometido ocorreu antes de alcançarem a maioridade penal, ou seja, na adolescência.

Os socioeducandos do DF são, portanto, oficialmente matriculados em escolas regulares da rede pública de ensino do Distrito Federal, denominadas escolas vinculantes. O vínculo jurídico entre as escolas estende-se para além da escrituração desses estudantes, incidindo, também, sobre a organização do trabalho pedagógico da escola. Quem responde pela direção da escola da Unidade de Internação junto ao Núcleo de Ensino no que concerne às questões administrativas e pedagógicas é um Supervisor Pedagógico designado pelo diretor da escola vinculante, que deve pautar-se nos documentos orientadores da SEEDF para organizar e desenvolver seu trabalho junto ao Núcleo.

O Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014b⁸²) constitui o principal documento norteador das ações pedagógicas das escolas públicas do DF, incluindo as que se encontram nas Unidades de Internação. Nele, a SEEDF refirma o seu compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade referenciada nos sujeitos sociais, defende uma perspectiva de formação voltada à integralidade dos sujeitos e valoriza o ser humano em suas múltiplas dimensões, bem como os direitos coletivos. A Educação Integral defendida pela SEEDF rompe com a lógica do poder punitivo e fortalece sua responsabilização com a Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade – eixos transversais apontados no Currículo para a estruturação do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito das escolas.

A política educativa anunciada pela SEEDF, por meio do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b), é potencializada nos demais documentos orientadores do

⁸² Instituído por meio da Portaria nº 54, de 19 de março de 2014, e publicada no Diário Oficial do Distrito Federal – DODF, em 21 de março de 2014.

trabalho pedagógico das escolas públicas do DF, entre eles, as Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014a⁸³) e as Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016⁸⁴).

O Distrito Federal foi o pioneiro, entre as unidades da federação, ao elaborar diretrizes voltadas particularmente à escolarização de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa e pode ter impulsionado ou fortalecido iniciativas, como a atual, de construção das diretrizes com o mesmo propósito em nível nacional. O documento com as Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a) apresenta o detalhamento dos pressupostos teórico-metodológicos para a organização do trabalho pedagógico em contextos específicos como o de uma Unidade de Internação ou de escolas da rede pública regular de ensino que recebem estudantes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida).

Para as Unidades de Internação, o documento define a organização escolar em ciclos para as aprendizagens como a que melhor atende às especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das UIs. Os ciclos propostos para o contexto socioeducativo possuem organização diferente das demais modalidades de ensino do DF:

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

⁸³ Aprovadas pela portaria nº 278, de 22 de dezembro de 2014, com fulcro no Parecer nº 223/2014 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF.

⁸⁴ Aprovadas pela portaria nº 128/SEEDF, de 4 de junho de 2014, com fulcro no Parecer nº 93/2014 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF.

Organização no Ensino Médio:

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

A opção pela organização em ciclos é justificada no documento por possibilitar a reorganização dos tempos e espaços escolares em atendimento às especificidades dos socieducandos, “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” (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Confirma-se, assim, a perspectiva inclusiva e emancipatória da Educação Integral proposta no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b), bem como a possibilidade de democratizar o ensino favorecido pela organização escolar em ciclos.

Organizar a escola em Ciclos pressupõe a existência de diferentes concepções e práticas que concorrem para que as aprendizagens dos estudantes progridam continuamente, aspecto de fundamental importância para que o adolescente/jovem autor de atos infracionais se sinta motivado para continuar sua trajetória de aprendizagem.

Além de espaços e tempos diferenciados, a concretude da progressão continuada requer, ainda, o exercício da gestão democrática, a formação continuada dos profissionais da educação, o fortalecimento dos momentos de coordenação pedagógica e, de modo especial, o desenvolvimento de um processo avaliativo com intenção formativa.

As concepções e práticas avaliativas aplicadas à socioeducação devem tomar como base as orientações contidas nas Diretrizes de Avaliação Educacional - Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016). Embora as Diretrizes de Avaliação não remetam diretamente à avaliação desenvolvida em contexto socioeducativo, a lógica formativa defendida ao longo do documento é ressaltada nas Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação, (DISTRITO FEDERAL, 2014a) como a que melhor atende aos propósitos de uma educação integral, contemplando, portanto, os anseios referentes ao processo avaliativo desenvolvido na escolarização dos socieducandos.

Essa perspectiva avaliativa é assim definida nesse documento: “avaliar formativamente pressupõe um processo permanente de diagnóstico e adoção de estratégias interventivas, visando

garantir as aprendizagens de todos.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 73). Elementos que caracterizam esse modo de avaliar, como: a preponderância do processo de aprendizagem sobre os resultados alcançados em momentos pontuais; a participação de estudantes e professores no processo avaliativo; o uso de diferentes instrumentos e procedimentos que evidenciem as aprendizagens construídas; a autoavaliação pelos socioeducandos que exige constante *feedback* de seus avanços e necessidades; a participação na construção e consequente ciência, pelos estudantes, dos critérios avaliativos; e a vivência da avaliação formal positiva e encorajadora são também apresentados nas Diretrizes da Socioeducação.

Considerando que a exclusão social já marcou e continua marcando a vida de grande parte dos adolescentes e jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, a necessidade de que a avaliação desenvolvida junto a esses sujeitos caminhe na lógica formativa acentua-se. Desvencilhar-se do apelo social que impele a ater-se às suas dificuldades ou aos insucessos, investindo em suas possibilidades e valorizando seus avanços, mostra-se necessário e premente, uma vez que pode contribuir para “elevar a sua autoestima e, como consequência, potencializar sua confiança na capacidade que possui para aprender e progredir” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 75). Avaliar o desempenho dos socioeducandos de modo encorajador constitui, desse modo, perspectiva avaliativa que pressupõe a conquista de aprendizagens favoráveis à melhoria da qualidade de vida de cada um deles.

Impõe-se, nesse contexto, a necessidade de repensar o uso ainda recorrente da avaliação como mecanismo disciplinador, classificatório e excludente daqueles que não se adequam aos padrões estabelecidos a priori pela escola, ou mesmo pela sociedade. Essa necessidade se robustece diante dos contornos ainda mais dramáticos que marcam a escolarização de sujeitos já preteridos socialmente. Viabilizar momentos de estudos e promover discussões que possibilitem ao coletivo da escola rever concepções e práticas avaliativas que segregam e definem negativamente percursos escolares e, muitas vezes, trajetórias de vida, demonstram ser de grande relevância para o uso formativo da avaliação.

Tomando como referência o Projeto Político-Pedagógico, a escola deve buscar, nos espaços coletivos, potencializar acertos e corrigir possíveis distorções em benefício das aprendizagens não só dos estudantes mas também dos professores e de toda a escola, trata-se, portanto, de avaliar o trabalho da escola realizado por ela mesma. Esse é um processo que inclui,

necessariamente, a análise dos resultados da avaliação realizada pelos professores em sala de aula e dos dados gerados a partir dos exames externos. São informações produzidas em diferentes níveis que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e, quando articuladas e canalizadas em favor das aprendizagens, potencializam um processo formativo emancipador (FREITAS, et al, 2009).

Privilegiar a formação humana na sua integralidade, buscando formas de organizar o trabalho pedagógico em favor da construção de aprendizagens, constitui, portanto, a tônica do processo avaliativo que deve ser desenvolvido na escolarização dos estudantes, em particular, daqueles que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa.

6. VICISSITUDES E ARBITRARIEDADES DO TEMPO SOCIOEDUCATIVO: AVALIAR PARA FORMAR OU PARA CONFORMAR?

“Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
Todos os dias antes de dormir
Lembro e esqueço como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder [...]
Temos nosso próprio tempo [...]
Somos tão jovens!”

Tempo Perdido (Legião Urbana)

A relatividade que permite discutir o tempo em suas diferentes dimensões e sob distintos pontos de vista possibilita também percebê-lo, simultaneamente, como algo decorrido e, às vezes, desperdiçado, mas também como um permanente desafio que se coloca frente às conquistas que se pretende alcançar, especialmente quando se é tão jovem e se vivem experiências tão dolorosas como é o caso dos socioeducandos, principais interlocutores deste estudo.

Discutir o tempo como elemento que atravessa as práticas desenvolvidas em contexto escolar socioeducativo implica, portanto, percebê-lo em relação aos principais sujeitos que o integram e seus diferentes modos de agir frente à realidade, garantindo-se que seja apreendido o movimento que anima esse espaço. O ideal de ressocialização de jovens infratores que se encontram internos para cumprimento de medida socioeducativa como fator motivador de sua existência, incluindo a escola que nela se encontra, confere papel de destaque a esses atores, impelindo um especial olhar em direção a esse segmento.

Dado o processo histórico e social que constitui o homem e é por ele constituído, a análise do tempo vivenciado pelos jovens internos sugere a necessidade de buscar apreendê-lo desde antes da sua internação. Embora maiores de 18 anos, os estudantes interlocutores desta pesquisa viviam ainda a adolescência à época do cometimento do ato infracional indutor de sua internação, período de vida que se tornou alvo de interesses a partir de demandas da sociedade moderna cujo cenário de ampla revolução tecnológica tornou cada vez mais necessária sua escolarização como meio de capacitação para a vida adulta (ARIÈS, 1986).

Na esteira desse novo olhar, essa fase do desenvolvimento humano torna-se, ao longo do século XX, alvo de pesquisas científicas desenvolvidas na área da Psicologia as quais apresentam, em comum, tendências à generalização de “características adolescentes, rotulando-os como conflituoso e problemático” (OLIVEIRA, RODRIGUES e SILVA, 2017, p. 58). Esse quadro teórico-epistemológico da figura estereotipada do adolescente rebelde e instável, originária de uma visão parcializada centrada no sujeito e nas suas mudanças físicas, psíquicas e cognitivas, estende-se ao senso comum e contribui para criar, no imaginário social, uma visão depreciativa e preconceituosa da juventude, reservando a essa parcela da sociedade uma posição marginal.

No entanto, esforços foram e continuam sendo envidados no sentido de romper com essa propensão histórica de atribuição de rótulos negativos à adolescência, a qual é concebida como um período intermediário entre a infância e a idade adulta que deve ser visto para além dos processos biológicos que universalizam os indivíduos quanto às suas características naturais⁸⁵. Adicionam-se a essa interpretação aspectos que modificam os sujeitos de acordo com o contexto social, político e econômico em que se inserem, tornando, por isso, mais prudente, segundo Ozella (2003), referir-se a adolescências, em vez de adolescência.

Explicar a adolescência independentemente da classe social e época em que ela se desenvolve pode, segundo Ozella (2003), contribuir para distanciar a interação da juventude com a sociedade, além de responsabilizá-la, unilateralmente, pelos conflitos em que se envolve, desconsiderando as obrigações do Estado e da sociedade civil em relação à devida atenção a esse segmento da população. “Acaba-se creditando, assim, à natureza a justificativa para comportamentos considerados de risco” (FIGUEIRÓ, 2012, p. 26), ao passo que, desnaturalizar a adolescência, percebendo-a como estágio de desenvolvimento constituído a partir de determinantes da totalidade histórica e social, possibilita compreendê-la “dentro do seu potencial de adolescente como ator social, ativo no mundo, transformando e sendo transformado de acordo com as contingências existentes no meio social” (idem, p. 26).

⁸⁵ É inegável que o desenvolvimento orgânico do adolescente produz importantes alterações na vida dos indivíduos. Essas alterações, no entanto, tendem a ser maximizadas ou minimizadas dependendo dos ritos sociais que cerceiam essa passagem (TRASSI, 2006). As características fisiológicas são, portanto, significadas segundo o meio em que se vive.

A imagem do adolescente “difícil”, colocando-o na maioria das vezes como autor e não vítima de atos infracionais, cenário bem mais corriqueiro⁸⁶, tem sido a tônica dos discursos de setores sociais dominantes e dos meios de comunicação a eles aliados que insistem em rotular a adolescência como um momento de vida caracterizado pela produção da violência, escondendo, assim, a outra face que desvela uma sociedade intolerante e até mesmo agressiva com a juventude, especialmente se essa é pobre, negra e ou se mostra crítica frente à realidade e atuante no sentido de transformá-la.

A difusão de ideias dessa natureza pode ter consequências alienantes e, portanto, desastrosas não só para, cada vez mais e mais cedo, segregar adolescentes do convívio social sob o argumento de reeducá-los mas também de permitir que, ao longo do tempo de cumprimento de medidas socioeducativas, a concepção do jovem infrator de “má índole” se sobreponha e iniba o desejo desafiador de promover uma educação que possa dirimir suas vulnerabilidades e ampliar sua autonomia para o enfrentamento dos riscos sociais que muito provavelmente ele voltará a vivenciar.

Frente a essas questões, emerge a necessidade de que a desigualdade socioeconômica que marca nosso modelo de organização social, bem como os ideais neoliberais que o sustentam acometendo situações de risco social e marginalização, seja tomada como fator motivador da internação de grande parte dos estudantes do Núcleo de Ensino Pesquisado. A renda familiar inferior ou igual a um salário mínimo declarada por 19 dos 33 pais, mães ou responsáveis pelos socioeducandos que se dispuseram a declarar seu rendimento mensal e de até R\$ 2.000,00 manifesta por outros 12 respondentes, associada à situação de monoparentalidade declarada por 24 desses familiares, sendo 17 deles com mais de 3 filhos, reforçam o pressuposto de que o aspecto econômico e seus desdobramentos constituem importantes propulsores do cometimento de ato infracional por parte de seus filhos ou dependentes.

⁸⁶ O número de mortes de adolescentes jovens no Brasil é um dos maiores do mundo, ultrapassando inclusive, as estatísticas de países em situação de guerra e conflitos armados (BRASIL, 2015). O Atlas da Violência divulgado em junho de 2017 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) confirma essa estatística, ao afirmar que, segundo os últimos dados disponíveis do Ministério da Saúde, entre 2005 e 2015, houve um aumento de 17,2% na taxa de homicídio de indivíduos entre 15 e 29 anos e que, “desde 1980, está em curso no país um processo gradativo de vitimização letal da juventude, em que os mortos são jovens cada vez mais jovens” (BRASIL, 2017, p. 25).

O alto índice de evasão escolar à época da detenção, declarado por 32 dos 45 estudantes interlocutores do estudo que disseram lembrar-se de tal informação, coloca o afastamento precoce da escola como elemento mediador desse percurso. O baixo poder aquisitivo de grande parte dos núcleos familiares dos socioeducandos, responsável, muitas vezes, por invisibilizá-los diante de parte da sociedade, associado ao estímulo ao consumo característico de uma sociedade capitalista cujos vínculos humanos se estabelecem, se encaminham e se estreitam, primordialmente, a partir dos bens que possuem, impele boa parte desses jovens à procura por meios de sobrevivência muitas vezes incompatíveis com o vínculo escolar e distancia, de diferentes maneiras (entre elas pelas sucessivas reprovações também admitidas por 71% dos entrevistados), grande parte dos estudantes pobres da escola.

Esse drama vivenciado pela juventude brasileira é denunciado no Atlas da Violência como um dos caminhos que conduzem à delinquência, quando alerta para a

falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta. É um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime (BRASIL, 2017, p. 26).

O afastamento da escola que, em muitos casos, induz à inacessibilidade ao trabalho ou, no máximo, ao acesso a subempregos constitui, assim, o caminho rumo a atividades consideradas ilícitas e indica ter sido a alternativa encontrada por grande parcela de socioeducandos do Núcleo de Ensino pesquisado para prover a sua subsistência e de seus familiares. Onofre (2014) explica que essa situação exprime a equação econômico-política responsável por expressiva parcela da violência cotidiana. O enclausuramento se mostra, assim, decorrente “de uma microssituação excludente e marginalizante, tendo como uma de suas causas a má distribuição de riquezas, geradora de desigualdades, pobreza e miséria” (idem, p. 51).

Longe de ser propriamente uma novidade relacionar punição à prática de delitos a fatores de ordem cultural e ou socioeconômica, ou mesmo aprisionamento à pobreza e carência de estudos, conceber a clausura como consequência natural de quem, por perversão, errou ao

infringir a lei, pode induzir a práticas que, mesmo aparentando neutralidade, incorrem no mesmo equívoco e podem gerar danos semelhantes àqueles que, pelos mesmos motivos, mas de modo intencional, se ocupam de intensificar a miséria dos encarcerados.

O tempo de vida precedente à internação dos estudantes do Núcleo de Ensino pesquisado precisa, portanto, ser apreendido em sua totalidade, a fim de que a avaliação, bem como os demais componentes do trabalho pedagógico desenvolvido junto a eles, se faça na perspectiva de sua formação para a cidadania. Desconsiderar esse espaço de tempo, incluindo os condicionantes macrosociais que influenciam e, por vezes, determinam condutas, pode traduzir-se no risco de manter, ao longo do processo escolar que se efetiva durante o período de cumprimento da medida socioeducativa, a mesma ideologia liberal de individualização que contribuiu para no cárcere inseri-los. Dito de outra maneira, acreditar que a vontade própria, seja em função das mudanças comportamentais características da adolescência que tornam volúveis e, às vezes, violentos os indivíduos, seja por sua inclinação inata ao mal, explique, por si só, o cometimento de atos delitivos, pode induzir à desresponsabilização, pelos profissionais do Núcleo de Ensino, de seu papel de encontrar meios para promover as aprendizagens necessárias ao exercício da autonomia cidadã, uma vez que isso dependeria, em grande medida, do esforço individual de cada um deles.

O ato educativo escolar teria, assim, o seu foco desviado da ideia de cidadania, o que se caracteriza como uma terapia ocupacional ou até mesmo um mero passatempo (JULIÃO, 2007), colocando-se a serviço da reprodução da atual divisão social que reserva às classes menos favorecidas, no máximo, a compaixão e o tratamento assistencial viabilizador de uma vivência menos dolorosa dos períodos de grande dificuldade, atitude aparentemente solidária, mas impiedosa, do ponto de vista da manutenção da subalternização gratificada presente nessa relação.

O aproveitamento do tempo dentro da Unidade de Internação e, mais particularmente, dentro do Núcleo de Ensino que nela se encontra foi, portanto, analisado, considerando, entre outros aspectos, a compreensão dos sujeitos nele presentes acerca do tempo vivenciado pelos socioeducandos antes mesmo da sua entrada na Unidade, entendimento este que se estende ao espaço intramuros, influenciando o trabalho nele realizado.

6.1 Avaliação e Trabalho Pedagógico: as coordenações pedagógicas coletivas como espaço-tempo avaliativo

Social e historicamente determinados, lugares e tempos determinam-se uns aos outros, gerando diferentes modos de percebê-los e vivenciá-los. No caso dos sujeitos que se encontram privados da liberdade física de ir e vir e emocional de expressarem-se, satisfazerem desejos, relacionarem-se e trilharem caminhos segundo as próprias escolhas, a responsabilização pelos atos por eles cometidos reveste-se de punição por segregá-los dos espaços sociais extramuros e condicioná-los à utilização ociosa e improdutiva de grande parte do seu tempo. Considerando a incompatibilidade entre o objetivo de recuperar os socioeducandos e as punições a eles impostas (CAZÉ, GUANABARA e MARQUES, 2016), o espaço escolar insurge como oportunidade de qualificar o tempo socioeducativo e assegurar aos estudantes que dele usufrui o direito que lhes cabe de, conscientemente, refletir sobre a vida e a dignidade que lhe foi negada e encontrar caminhos que tornem possível sua reconquista.

Isso implica dizer que a gestão do tempo escolar se destaca pela qualidade que pode assumir diante da totalidade do tempo socioeducativo. O tempo vivenciado no Núcleo de Ensino estudado foi destacado pelos estudantes⁸⁷, ao compará-lo ao tempo vivido fora dele:

Nas férias a gente fica só trancado. Só sai do módulo na quarta-feira pra ir pra quadra jogar futebol. Tem banho de sol mas é trancado dentro da ala... no mesmo ambiente. As férias é pior do que as aulas. Não tem nem comparação. É ruim quando não tem aula, principalmente igual nessa semana que a gente tá sem tela (televisão). (GF1)

A parte da escola é de boa. Eles entendem nossa situação. O que é feito pela polícia (referindo-se aos ATRS) não presta. (GF4)

A gente gosta dos projetos (desenvolvidos pela escola)... a gente sai do módulo, né... difícil sair do módulo. Nós só sai do módulo pra vir pra escola. (GF3)

Nós é obrigado a vir pra escola. Se ficar lá (no módulo) pega tranca (fica preso). Se não fosse obrigado? Nós viria assim mesmo. Dar um rolé, ver os professores. (GF1)

Medida socioeducativa não regenera ninguém. Não serve pra nada. A escola ajuda porque quando a gente estamos precisando de conversar com alguém,

⁸⁷ As falas dos estudantes foram literalmente transcritas a fim de preservar uma característica que se mostrou fortemente distintiva desse segmento, além de evidenciar suas não aprendizagens em relação à expressão oral, aspecto que se refletia, quase sempre, na forma escrita.

de um abraço de... sempre tem os professores pra ajudar, nos apoiar, nos ensinar e entender o que estamos passando aqui dentro. (GF4)

Quando confrontados com o tempo extraescolar, os períodos destinados a atividades desenvolvidas no e pelo Núcleo de Ensino destacavam-se, segundo os estudantes, pelo acolhimento fraterno dos professores e pela maior liberdade (física e emocional) que usufruíam. Embora importantes como oportunidade de construção de laços afetivos entre professores e estudantes, ingrediente que contribui positivamente para a conquista de aprendizagens pelos estudantes (SOARES, MATIAS e VIANA, 2016), e de expressão autônoma do pensamento, situações e narrativas presenciadas ao longo da pesquisa sugerem que as referidas benesses do tempo escolar eram ainda fortemente marcadas por uma visão capitalista liberal do homem autossuficiente e centrado no eu, capaz de superar, por si só e por pior que sejam as condições sociais que os acometem.

Um desenho grafitado logo à entrada do Núcleo com a frase “TUDO MUDA QUANDO VOCÊ MUDA!” foi, ao longo da pesquisa, de tal forma naturalizado pelos profissionais que lá atuavam que o jargão neoliberal de responsabilização individual por ela difundido foi fartamente reforçado em outros espaços (palestras, pregações religiosas, aulas, cartazes, coordenações pedagógicas e conselhos de classe) aproximando das livres escolhas dos socioeducandos a possibilidade de mudanças em seu comportamento e, distanciando-a, ao mesmo tempo, das oportunidades a eles oferecidas para o alcance de tal propósito.

Aqui eles ensinam nós tentando ensinar o que nós não sabe. Tenta. Aprende quem quer. É ué... só aprende se quiser, se você não quiser aprender, não aprende. (GF3)

Quem se esforça pra aprender, aprende. Quem não quer aprender, não aprende. (GF3)

Quando a nota é ruim você vai se esforçar pra aprender mais. Aí tu viu lá que tirou um 5. Vai se esforçar pra tirar... um 10. Não... um 9. Vai se esforçar pra tirar um 9. (GF3)

A avaliação dessa escola ajuda a aprender. Quem querer, ajuda. Como? Estudando, correndo atrás. (GF1)

A nota às vezes vem ruim porque a gente não se evoluiu muito, mas quando vem boa é porque nos esforçamos pra conseguir uma boa nota. (GF4)

Depende da pessoa. Se ela querer. Pra melhorar precisa estudar, se interessar. (GF5)

Se a pessoa tirou 10 é porque ela está se esforçando pra aprender o que foi ensinado. Se ela conseguiu fazer é porque ela aprendeu, né? É um conjunto.

Tem que aprender e ser esforçado pra aprender também porque se a pessoa não se esforçar para aprender ela não vai aprender nunca. (GF7)

A avaliação aqui na escola me ajuda, tanto positivo como negativo, porque se ela me avaliar negativamente eu sei que eu tenho que melhorar. Eu sei que eu tenho que melhorar porque eu falhei em alguma coisa, em algum momento eu falhei. É isso que ela tá me ajudando. Ela me ajuda de qualquer jeito. Quando é boa é porque eu tive êxito e quando é ruim é que eu tenho que correr atrás do que eu não consegui ainda. (GF8)

Porque eu acho assim: só se ensina para quem quer aprender. Quem não quer, só atrapalha quem quer”. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Vocês acham que se os pais tivessem educação os filhos deles estariam aqui? (H2)

Então, quando eu cito isso, né (referindo-se ao ENEM), é pra tentar motivar um ou outro aluno, porque um ou outro aluno tem a esperança de passar numa prova dessa e ter um avanço nos estudos, concluir o Ensino Médio e até entrar na faculdade. Só que isso é uma raridade, o interesse deles é raro, é difícil. [...] Mas assim, pela experiência que eu adquiri que tenho no dia a dia, me desculpa, mas assim, quem conseguiu um resultado é porque realmente tentou ou alguns foi por sorte. (Professor Sol)

A alusão feita por parte dos interlocutores à avaliação, relacionando-a, ora à conquista de aprendizagens, ora à obtenção de notas, não impediu, em ambos os casos, de elencá-la como um processo cujos resultados eram decorrentes de esforços individuais dos estudantes e ou de seus familiares.

O reforço ao discurso hegemônico da classe dominante, de que basta querer para se alcançar o que se quis, coaduna com o argumento de que há ensino independente da ocorrência de aprendizagens, ficando estas na dependência do querer do aprendente. O ensino, assim, se dissocia do seu par dialético, a aprendizagem, e a avaliação se vê destituída do papel mediador desse processo, passando a ocupar posição final de julgamento do que foi ou não “aprendido” para fins de valoração do resultado do esforço empreendido. O balanço feito de tempos em tempos em atendimento a exigências legais perde, desse modo, sua condição de contribuir para uma prática avaliativa formativa, quando coloca os estudantes e suas famílias como responsáveis únicos ou majoritários do progresso escolar.

Afirmativas como: precisa “melhorar”, “ter mais compromisso” e “participar das aulas”, ou ainda “falta esforço”, “não tem pré-requisito” e “não tem potencial”, bastante utilizadas por grande parte dos professores para justificar o parco desempenho de alguns estudantes e a

premiação, por meio de cartas elogio⁸⁸, de estudantes que, segundo os participantes dos conselhos de classe, destacavam-se por diferentes motivos, em especial, pelo bom comportamento que apresentavam, complementam o quadro ilustrativo da forte presença da ideologia liberal meritocrática e individualizante no Núcleo de Ensino. Nessas circunstâncias, o papel condutor do processo educativo conferido ao professor o coloca como principal portador do discurso do Estado centrado nesse ideário, difundindo acrítica e irrefletidamente ideias que, uma vez alcançadas e incorporadas pelos socioeducandos, podem contribuir para incorporar às mazelas já próprias de sua condição cativa, culpas por se julgarem impotentes diante dos desafios que se interpõem no decorrer de sua vida escolar e social.

Cabe a esse respeito a ressalva de que “o aluno que ‘não quer aprender’, ‘não tem acompanhamento dos pais’ ou ‘tem dificuldades para aprender’ tem tanto direito de cursar com qualidade [a escola] quanto aquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade da escola” (JACOMINI, 2010, p. 15). Nesse caso, caberia ainda incorporar ‘o estudante que se encontra preso’. Para além do esforço individual requerido dos socioeducandos, faz-se premente oferecer a eles oportunidades que lhes permitam superar dificuldades e, em decorrência, apropriar-se de saberes necessários à vida em sociedade, investindo nela, esforços no sentido de transformá-la. Um processo educativo socializador e emancipador seria, desse modo, a contribuição do tempo disponibilizado aos socioeducandos no espaço escolar. O tempo se mostra, portanto, elemento capaz de agregar valor aos componentes do trabalho pedagógico desenvolvido em contexto socioeducativo, incluída a avaliação que nele se pratica.

Vale lembrar, no entanto, que o tempo conferido pelos órgãos gestores (SEEDF e SECRIANÇA) e pelo próprio Núcleo de Ensino ao tratamento de questões que possam reverberar em conquistas de aprendizagens pelos estudantes e por toda a escola confirma o parco investimento do Estado em oportunidades formativas e avaliativas que possam contribuir para o processo ressocializador dos estudantes e, em decorrência, o seu afastamento do cumprimento de suas funções sociais. Considerando a mediocridade que assinalava a qualidade tempo extraescolar dos estudantes, conforme por eles declarado, ao afirmarem ser alternados entre

⁸⁸ As cartas elogio eram elaboradas pela coordenadora da escola a partir de um modelo-padrão ao qual eram acrescentados os elogios cabíveis a cada estudante. Cabia ao conselho de classe a decisão pela atribuição das cartas-elogia sendo que, a partir do segundo semestre, foram concedidas somente mediante unanimidade de concordâncias.

momentos “de tranca” e banho de sol e, no máximo, um pequeno período semanal para diversão na quadra, os tempos escolares deveriam ser ampliados e não reduzidos conforme foi feito e será relatado a seguir.

A redução do tempo de trabalho escolar junto aos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de internação é percebida desde a sua instituição legal quando, em 2015, a SEEDF reduziu, de 1000 para 800 horas, a carga horária anual destinada à escolarização dos jovens e adolescentes internos do DF. O argumento para a adoção de tal medida deve-se, segundo consta nas Diretrizes Pedagógicas para Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 42), às “características próprias de uma Unidade de internação socioeducativa” sem, no entanto, especificar que características são essas. O intenso e prolongado convívio com o Núcleo de Ensino, ao longo do período de realização da pesquisa, apontou a rotina estabelecida pela Unidade de Internação para as mais diferentes atividades que nela acontecem como a principal “característica” motivadora de tal mudança, o que será detidamente analisado mais adiante.

Vale destacar ainda que, embora o tempo referido diga respeito ao quantitativo de horas-relógio destinado ao ensino escolar dos socieducandos, essa categoria não será abordada na perspectiva “da *contabilidade do tempo do capital*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 97, grifos do autor), que se caracteriza pelo controle calculado e desumanizador do tempo de trabalho, o que imprime às atividades materiais e intelectuais, que, nesse caso, se referem ao trabalho pedagógico e, em decorrência, à prática avaliativa desenvolvida em um Núcleo de Ensino, efeitos negativos e empobrecedores. Sem desconsiderar a relação existente entre a quantidade de tempo destinado ao ensino e as aprendizagens dele decorrentes, o aproveitamento do tempo de trabalho aqui defendido se centra na qualidade envolvida na utilização do tempo disponível, ou seja, no seu uso consciente e criativo (idem), o que, no caso do trabalho escolar, traduz-se em conquistas contínuas e progressivas de aprendizagens por parte de todos os que nele encontram-se envolvidos e, por consequência, na formação de sujeitos sociais críticos do atual modelo societário e empenhados na sua transformação.

Seguindo esse raciocínio, a redução de horas-aula para os socieducandos perderia em relevância, não fossem os substantivos prejuízos pedagógicos decorrentes da reorganização do trabalho pedagógico realizada no Núcleo de Ensino pesquisado em função dessa diminuição da

carga horária. A redução do tempo destinado às coordenações pedagógicas coletivas⁸⁹ – espaço-tempo privilegiado de reflexões a respeito da organização do trabalho pedagógico da escola – que passaram a ser mensais em vez de semanais, pode ser destacada como a principal mudança reflexa dessas perdas. Sua necessidade foi justificada, pela gestão do Núcleo de Ensino, como decorrente da mudança do regime de trabalho dos professores que atuam na socioeducação, também instituída em decorrência do estabelecimento da nova carga horária.

Explicado de outra forma, antes da redução da carga horária anual dos estudantes internos para cumprimento de medida socioeducativa, os professores em regência de classe nos Núcleos de Ensino trabalhavam 40 horas semanais em regime de jornada ampliada, ou seja, 5 horas em regência de classe e 3 horas em coordenação pedagógica, diariamente⁹⁰. Isso permitia que os estudantes contassem com turnos de aula de 5 horas; os professores atuassem em sala de aula em um só turno e o turno contrário ficasse reservado à realização de atividades de coordenação pedagógica.

Com a carga horária anual reduzida, os professores que trabalham em contexto socioeducativo de internação continuaram a trabalhar por 40 horas semanais, porém em regime de 20 mais 20 horas. Desse modo, eles passaram a atuar por 4 horas em regência de classe por turno, em três dias da semana, e 4 horas em coordenação pedagógica, também por turno, em dois dias da semana⁹¹. Essa mudança contratual foi, segundo a SEEDF, em função do número de horas-aula diárias ministradas aos estudantes que caiu de 5 para 4 horas em cada turno e só se efetivou, de fato, em 2016, ou seja, um ano após ter sido reduzida a carga horária dos estudantes.

⁸⁹ A coordenação pedagógica coletiva é garantida legalmente às escolas do Distrito Federal desde 1995 e, a partir de então, vem sendo confirmada e regulamentada pelas portarias de distribuição de carga horária da SEEDF publicadas a cada ano letivo.

⁹⁰ Conforme a portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016, dois dias da semana são destinados à coordenação pedagógica individual – CIP, que pode ser realizada fora do ambiente escolar.

⁹¹ Conforme a portaria nº 445 de 16 de dezembro de 2016, um desses dias é destinado à coordenação pedagógica individual – CIP, que pode ser realizada fora do ambiente escolar.

O discurso de que o regime de 20 mais 20 horas de trabalho inviabilizaria a realização de coordenações pedagógicas coletivas semanalmente ao longo de 2016 foi fartamente utilizado desde o primeiro dia do ano letivo (24/02), quando, em reunião, o supervisor do Núcleo de Ensino anunciou que, a partir de então, *“todos os professores são 20-20, por isso não haverá mais coletiva”*. Essa convicção era consoante ao tratamento dado pela gestão central a esse respeito. A possibilidade de realização de coordenações coletivas reunindo todo o grupo de professores é previsto nas portarias de distribuição de carga horária da SEEDF, publicadas a cada ano, somente para professores regentes que atuam com jornada ampliada. Para professores que atuam 40 horas semanais, sendo 20 mais 20 horas, as últimas portarias (nº 27, de 18/2/2016, e 445, de 16/12/2016) têm previsto apenas espaços coletivos apenas por área de conhecimento, assim organizados:

- terças-feiras destinadas à coordenação coletiva, ou coordenação individual, ou de formação continuada dos professores da área de Ciências da Natureza e de Matemática;
- quintas-feiras destinadas à coordenação coletiva, ou coordenação individual, ou de formação continuada dos professores da área de Linguagens;
- sextas-feiras destinadas à coordenação coletiva, ou coordenação individual, ou de formação continuada dos professores da área de Ciências Humanas e de Ensino Religioso, quando houver;
- um dia destinado à coordenação pedagógica individual, que pode ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

Essa orientação foi confirmada pela então Gerente de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, quando, na única Coordenação Pedagógica Intrasetorial ocorrida no período da pesquisa (dia 2/03), declarou que a inviabilidade de realizar coordenações coletivas semanalmente, em função do regime 20-20 horas, constituía uma das dificuldades que seriam enfrentadas a partir de então. A gestora pediu ainda empenho para que esses encontros fossem realizados ao menos uma vez por mês, no que foi atendida pelo Núcleo de Ensino pesquisado, quando as aulas eram suspensas para que todos os professores pudessem se reunir.

A ideia de que a suspensão da jornada ampliada para a socioeducação torna inexecutável a realização de coordenações pedagógicas coletivas semanais não foi, em nenhum momento da pesquisa, contestada, questionada ou mesmo analisada pelos professores do Núcleo de Ensino. O

próprio Projeto Político-pedagógico do Núcleo de Ensino⁹² confirma ser esse o ideário do grupo ao assinalar que,

em 2016, a Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB/SEEDF alterou a carga horária de 40h para 20h/20h dos professores que atuam no sistema socioeducativo. Consequentemente, a coordenação coletiva dos professores sofreu alteração, restringindo-se a uma vez por mês, às quartas feiras, ou quando se faz necessário em outras quartas-feiras (PPP do Núcleo de Ensino, 2016, p. 52).

A incorporação de discursos que, por diferentes motivos, são proferidos e insistentemente reafirmados sem maiores reflexões, costumam, ao longo do tempo, ser acatados sem contestação ou mesmo análise, o que contribui para a reprodução do quadro social em que foram produzidos.

A aceitação natural da realidade cotidiana do ambiente escolar por parte dos professores decorre, segundo Araújo (2000), da ausência de reflexões sobre a prática pedagógica. Isso indica que a diminuição de tempo destinado à coordenação pedagógica coletiva ocorrida no Núcleo de Ensino pode ter sido derivada, entre outros fatores, dela mesma, ou seja, da falta de espaços para pensar coletivamente alternativas de superação das dificuldades emersas naquele contexto. Além disso, o fator alienante presente em situações de anuência acrítica ao estabelecido mostra-se consoante com interesses representativos de retrocesso que incidem sobre o processo educativo e avaliativo desenvolvido nos diferentes espaços escolares.

Vale lembrar que a coordenação pedagógica, nas escolas da rede pública de ensino do DF e, de modo especial, a que acontece coletivamente, resulta de conquista política dos professores por meio de lutas históricas travadas durante anos, tornando o Distrito Federal referência em relação às demais unidades da federação (DISTRITO FEDERAL, 2014d). Trata-se, portanto, de avanços que refletem a valorização dos profissionais docentes e são representativos do esforço e do comprometimento da categoria com a construção de uma educação pública, inclusiva, de qualidade e democrática (ARAÚJO, 2000) no DF e em todo o país. Garantir que a coordenação

⁹² Embora me tenha sido informado pela professora que atuou como supervisora do Núcleo de Ensino, no ano anterior ao da pesquisa, que o PPP daquela instituição foi, naquele ano, bastante discutido com o grupo de professores, o documento escrito não foi concluído em 2015. Segundo informado pelos professores do Núcleo de Ensino, a ex-supervisora continuou esse trabalho ao longo de 2016 e, por isso, o documento escrito só me foi disponibilizado ao final desse ano.

pedagógica coletiva fosse sistematicamente realizada visando ao alcance dos propósitos para os quais foi concebida, significaria, então, o investimento do coletivo do Núcleo de Ensino no sentido de contribuir para o cumprimento de um compromisso assumido em nome da melhoria da qualidade do ensino.

Um minucioso exame das novas condições contratuais dos professores, associado à convicção do grupo quanto ao valor do espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica coletiva para o cumprimento do seu papel social de ensinar a todos os socioeducandos, poderia indicar caminhos para assegurar esse espaço, como a elaboração de um horário com características semelhantes ao apresentado a seguir. Vale destacar antes disso que, embora a organização escolar em ciclos tenha a prerrogativa de prescindir da rigidez de um horário escolar e a existência de mais uma “grade” para os socioeducandos pareça desaconselhável, a sugestão de um horário com temporalidades fechadas, que possibilite o resgate de encontros coletivos semanais se assenta na materialidade da realidade pesquisada ainda bastante presa a esse formato de organização, não se descartando, porém, avanços futuros rumo até mesmo à sua supressão. Por fugir ao escopo deste estudo, discussões nessa direção ficam como sugestão para novos trabalhos investigativos.

Quadro 12: Horário pedagógico viabilizador da coordenação pedagógica coletiva semanal⁹³

| TURNO: MATUTINO | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Semana | | 6/7A | 6/7B | 8/9A | 8/9B | 8/9C | 1A | 1B | 1C | 1D | 2A | 2B | 3A |
| Turmas | | | | | | | | | | | | | |
| SEGUNDA | 1 | H1 | A1 | H2 | G1 | CN | A2 | M3 | B | I | M1 | F | P4 |
| | 2 | A1 | CN | G1 | H1 | M2 | F | M3 | A2 | Q | M1 | P4 | B |
| | 3 | M1 | H1 | M2 | CN | G1 | G2 | I | M3 | B | F | H2 | FIL |
| | 4 | G1 | P1 | A1 | P2 | H1 | I | A2 | H2 | P3 | P4 | SOC | G2 |
| | 5 | CN | M1 | P1 | A1 | A2 | P2 | P3 | I | M3 | Q | B | F |
| | 6 | P1 | G1 | CN | M2 | P2 | M3 | G2 | P3 | A2 | SOC | Q | A1 |
| TERÇA | 1 | P1 | H1 | A1 | EF1 | ESP | P2 | I | G2 | P3 | H2 | P4 | SOC |
| | 2 | P1 | G1 | H2 | A1 | A2 | P2 | G2 | SOC | P3 | I | P4 | ESP |
| | 3 | EF1 | A1 | P1 | I | G1 | SOC | P3 | A2 | ESP | G2 | H2 | H1 |
| | 4 | H1 | P1 | I | G1 | P2 | H2 | A2 | P3 | SOC | P4 | G2 | A1 |
| | 5 | G1 | P1 | EF1 | H1 | P2 | ESP | H2 | P3 | G2 | P4 | A2 | I |
| | 6 | A1 | EF1 | G1 | P2 | H1 | G2 | SOC | ESP | H2 | A2 | I | P4 |
| QUARTA | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | 3 | C | O | O | R | D | E | N | A | Ç | Ã | O | |
| | 4 | | | | | C | O | L | E | T | I | V | A |
| | 5 | | | | | | | | | | | | |
| QUINTA | 1 | ESP | M1 | G1 | CN | EF2 | B | Q | H2 | F | G2 | FIL | H1 |
| | 2 | CN | M1 | ESP | M2 | H1 | H2 | B | FIL | Q | F | G2 | M3 |
| | 3 | G1 | H1 | CN | M2 | ESP | FIL | H2 | Q | B | M1 | F | M3 |
| | 4 | M1 | G1 | M2 | H1 | CN | M3 | F | B | H2 | FIL | Q | G2 |
| | 5 | M1 | CN | M2 | ESP | G1 | M3 | FIL | F | G2 | H2 | B | Q |
| | 6 | H1 | ESP | H2 | G1 | M2 | Q | M3 | G2 | FIL | B | M1 | F |
| SEXTA | 1 | A1 | CN | P1 | P2 | M2 | Q | P3 | F | A2 | B | M1 | M3 |
| | 2 | CN | A1 | P1 | P2 | M2 | F | P3 | Q | M3 | A2 | M1 | P4 |
| | 3 | P1 | M1 | A1 | M2 | CN | B | F | P3 | M3 | Q | A2 | P4 |
| | 4 | M1 | I | CN | A1 | P2 | A2 | Q | M3 | F | P4 | ESP | B |
| | 5 | I | P1 | M2 | CN | A2 | P2 | B | M3 | P3 | ESP | P4 | Q |

⁹³ Os horários individuais dos professores constam no anexo 2 deste trabalho.

| TURNO: VESPERTINO | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Semana | | 6/7 C | 6/7 D | 8/9 E | 8/9 F | 8/9 G | 8/9 H | 1E | 1F | 1G | 1H | 2C | 2D |
| Turmas | | | | | | | | | | | | | |
| SEGUNDA | 1 | H1 | A1 | G1 | M2 | CN1 | P2 | A2 | M3 | G2 | P4 | M1 | B |
| | 2 | P1 | CN1 | A1 | G1 | H1 | M2 | ESP | G2 | B | P4 | M1 | A2 |
| | 3 | CN1 | M1 | P1 | P2 | A1 | M2 | M3 | Q | P3 | B | A2 | F |
| | 4 | G1 | P1 | H1 | A1 | P2 | G2 | P3 | ESP | H2 | A2 | SOC | P4 |
| | 5 | M1 | G1 | CN1 | H1 | M2 | H2 | G2 | B | Q | ESP | F | SOC |
| | 6 | A1 | H1 | M2 | CN1 | G1 | A2 | B | P3 | ESP | G2 | P4 | H2 |
| TERÇA | 1 | P1 | H1 | EF1 | A1 | P2 | EF2 | H2 | A2 | FIL | ING | P4 | ESP |
| | 2 | P1 | A1 | H1 | G1 | P2 | ESP | A2 | H2 | P3 | G2 | P4 | FIL |
| | 3 | H1 | G1 | ESP | EF1 | A1 | P2 | FIL | ING | P3 | A2 | H2 | G2 |
| | 4 | EF1 | P1 | A1 | H1 | G1 | A2 | G2 | P3 | H2 | FIL | ESP | P4 |
| | 5 | A1 | P1 | G1 | ESP | H1 | G2 | ING | P3 | A2 | H2 | FIL | P4 |
| | 6 | G1 | EF1 | P1 | P2 | ESP | H2 | P3 | FIL | ING | P4 | G2 | A2 |
| QUARTA | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | 3 | C | O | O | R | D | E | N | A | Ç | Ã | O | |
| | 4 | | | | | C | O | L | E | T | I | V | A |
| | 5 | | | | | | | | | | | | |
| QUINTA | 1 | M1 | ING | H1 | G1 | EF1 | M2 | F | G2 | Q | M3 | B | H2 |
| | 2 | M1 | H1 | M2 | CN1 | G1 | ING | SOC | F | M3 | H2 | Q | B |
| | 3 | ING | G1 | M2 | H1 | CN1 | H2 | Q | B | M3 | F | G2 | M1 |
| | 4 | CN1 | M1 | ING | M2 | H1 | CN2 | M3 | SOC | F | Q | H2 | G2 |
| | 5 | G1 | M1 | CN1 | M2 | ING | CN2 | M3 | H2 | G2 | SOC | F | Q |
| | 6 | H1 | CN1 | G1 | ING | M2 | G2 | H2 | Q | SOC | B | M1 | F |
| SEXTA | 1 | CN1 | ESP | A1 | P2 | M2 | A2 | P3 | F | M3 | Q | ING | M1 |
| | 2 | A1 | CN1 | P1 | P2 | M2 | CN2 | P3 | A2 | F | M3 | Q | M1 |
| | 3 | ESP | A1 | P1 | CN1 | P2 | M2 | B | P3 | A2 | M3 | P4 | ING |
| | 4 | M1 | P1 | M2 | A1 | CN1 | P2 | F | M3 | B | P4 | A2 | Q |
| | 5 | P1 | M1 | CN1 | M2 | A1 | P2 | Q | M3 | P3 | F | B | P4 |

Fonte: Elaborado pelas professoras Benedita Teixeira Greco e Maria Goretti de Azevedo Silva⁹⁴

⁹⁴ O horário aqui apresentado foi elaborado pelas referidas professoras, observando-se as cargas horárias informadas no dia 3/5/2016 pelo Núcleo de Ensino. Representa apenas uma alternativa de organização que pode e deve ser melhorada considerando-se as especificidades e necessidades de cada realidade e de cada período. É chamado “pedagógico” por contemplar aspectos de natureza pedagógica que se estendem para além da preservação do espaço da coordenação pedagógica semanal, tais como:

É certo que assegurar o espaço-tempo para a realização de coordenações pedagógicas coletivas não garante, por si só, as melhorias necessárias ao trabalho pedagógico desenvolvido.

-
- . Aulas de 40 minutos cada, atendendo ao mínimo de 4 horas por turno estabelecido nas Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014a).
 - . Utilização de um mesmo critério de distribuição das aulas (duplas e simples) nas turmas para todas as disciplinas. A única exceção ficou por conta de Ciências que tem uma aula dupla no 8º /9º H, em função da distribuição de carga horária.
 - . Aulas duplas sequenciais e nunca separadas pelo intervalo, o que evita interrupções que podem ser prejudiciais.
 - . Aula dupla de Língua Portuguesa sempre em dia diferente da aula dupla de Matemática, a fim de evitar cansaço por parte dos estudantes.
 - . Inexistência de aulas duplas no quinto e no sexto horário pelo mesmo motivo.
 - . Professor de Filosofia e Sociologia com aulas organizadas de forma a não trabalhar os dois conteúdos na mesma turma no mesmo dia.
 - . Todos os componentes têm pelo menos um dia com aula em todas as turmas da mesma série, o que facilita o desenvolvimento das atividades.
 - . Nenhuma turma tem o primeiro ou o último tempo de aula repetidos de uma mesma disciplina.
 - . Primeiros e últimos tempos vagos distribuídos harmonicamente, de forma que os professores não ultrapassem as 20 horas de trabalho em cada turno.
 - . Todos os componentes têm pelo menos 01 tempo fora de regência, o que possibilita o encontro entre professores de uma mesma área para coordenação:
 - Segunda-feira: 3º tempo do matutino e 5º tempo do vespertino - Língua Portuguesa, Arte
 - 4º tempo do matutino e vespertino - Matemática, Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química
 - 5º tempo do matutino e 3º tempo do vespertino - História, Geografia, Filosofia/Sociologia
 - Terça-feira: 2º tempo do matutino e vespertino - Educação Física
 - Sexta-feira: 3º tempo do matutino e vespertino - Inglês, Espanhol
 - . A coordenação coletiva foi proposta para os três últimos horários da quarta-feira, com a participação de todos os professores, podendo ocorrer no matutino e no vespertino. Dependendo dos interesses e das necessidades do grupo, esses tempos podem ainda ser utilizados para coordenação individual, por área de estudo, por etapa de ensino ou ainda para encontros com profissionais de outros setores da Unidade de Internação, em especial, das equipes sociopsicopedagógica ou da segurança.
 - . O turno contrário ao da coordenação coletiva também pode ser utilizado para esses mesmos fins ou para a continuidade do encontro coletivo iniciado no turno anterior. O tempo da coordenação individual é complementado por meio do aproveitamento horários vagos intermediários.
 - . Folga no dia oficialmente destinado à coordenação do componente, possibilitando ao professor atender às solicitações da Secretaria de Educação, participar de cursos, seminários ou qualquer atividade/evento de seu interesse, negociando com a escola uma forma de compensar os tempos de trabalho excedente. Nesse caso, o professor teria direito à “folga” e não à “Coordenação Individual Pedagógica – CIP”, como previsto pela Portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016, a fim de evitar extrapolar as 20 horas de trabalho previstas para cada turno.
 - . Professores com aula no dia definido para coordenação de área (Portaria nº 445, de 16/12/2016) ficam liberados para coordenar ou de folga no outro turno também para as solicitações da Secretaria de Educação. Exemplo: Espanhol em sala no matutino às quintas-feiras e livre de regência no vespertino, substituído por Inglês que está de coordenação no matutino.
 - . Todas as turmas com 2 aulas de Educação Física na quarta-feira, garantindo o dia letivo. São apontadas duas opções:
 1. Os dois professores de Educação Física atendendo a todos os estudantes do turno nos dois primeiros horários e ficando disponíveis nos demais para participar da coordenação coletiva. Essa opção implica unir os blocos que são separados por motivos de rivalidade. Seria, portanto, um espaço para o desenvolvimento de projetos que possibilitem reaproximar esses estudantes.
 2. Um professor de Educação Física trabalha com os estudantes em cada turno, revezando com o outro para participar da coordenação coletiva. Nesse caso, os estudantes são organizados em grupos de acordo com a organização do Núcleo de Ensino ou da Unidade, atendendo a critérios pedagógicos e de segurança.

Para assim se constituir, a coordenação pedagógica precisa consolidar-se como momento de reflexões oriundas dos diferentes processos que nela se realizam, entre eles, a articulação do coletivo em torno da avaliação/autoavaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Além da drástica redução de tempo destinado às coordenações pedagógicas coletivas em função do maior intervalo de tempo entre elas, esses encontros foram mais uma vez encurtados pelo tempo de duração destinado pelo Núcleo a cada um deles. As reuniões coletivas de coordenação pedagógica, que deveriam ocupar o tempo normal de aula, iniciavam, nesse espaço, às 8 horas da manhã com término às 13 horas. Dada a importância desses encontros para a materialização da prática reflexiva e a promoção do trabalho coletivo visando superar o trabalho parcelar, fragmentado e desarticulado, podendo contribuir para a construção de uma nova relação de trabalho, uma nova escola, uma nova sociedade (ARAÚJO, 2000), o tempo a eles destinado pelo Núcleo de Ensino mostrou-se exíguo.

No entanto, conforme anunciado, é preciso colocar em evidência o uso qualitativo do tempo reservado aos encontros coletivos mensais. Esses momentos foram, até o mês de julho de 2016, denominados pelo Núcleo de Ensino de “Avaliação Pedagógica”; essa nomenclatura foi alterada a partir do segundo semestre para “Reunião Pedagógica”, após um alerta feito por mim à coordenadora quanto à maior amplitude das atividades desenvolvidas nesses momentos, os quais devem contemplar, além de avaliações do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido pelo e no Núcleo de Ensino, processos formativos e autoformativos dos professores, planejamentos interdisciplinares, compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, socialização de informações e reflexões sobre o desenvolvimento dos estudantes, etc.

Independentemente de como foram nomeadas, as coordenações pedagógicas coletivas foram utilizadas, ao longo do ano, para: avaliação do projeto pedagógico desenvolvido no mês anterior e divulgação/organização do projeto seguinte, informes gerais, comemorações, organização de eventos, prestação de contas, montagem de cronogramas, decisões em relação ao calendário escolar, conversas com componentes da equipe de segurança e outras atividades de cunho administrativo.

A exceção ficou por conta da coordenação pedagógica coletiva realizada no mês de outubro, quando, conforme previsto no calendário escolar da SEEDF⁹⁵ e em meio às atividades costumeiramente realizadas, um instrumento intitulado “Questionário de Avaliação de Qualidade” (anexo 3) foi preenchido por professores e coordenadores, pelo supervisor e por 5 estudantes do Núcleo de Ensino. A reduzida quantidade de estudantes foi justificada pela coordenadora responsável pela organização dessa atividade, em função do número insuficiente de ATRs para acompanhar um número maior de jovens dos módulos até o prédio escolar.

Aspectos referentes ao trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais, incluindo os servidores terceirizados responsáveis pela limpeza do prédio escolar, bem como os concernentes à estrutura física das salas de aula, foram inseridos nesse instrumento. Embora de grande relevância a iniciativa de realização de uma avaliação do trabalho pedagógico feita pelos pares e pelos estudantes e nela incluir aspectos não analisados ao longo do ano letivo, como é o caso da relação professor-aluno e os diferentes recursos utilizados nas aulas para a condução do processo ensino-aprendizagem, a função formativa que deveria caracterizar essa avaliação parece ter sido obstaculizada pelo tratamento dado às informações geradas por meio dela.

Os gráficos por mim construídos a partir da tabulação dos dados informados nos questionários não retornaram para conhecimento e análise dos professores até o início de 2017. A promessa do supervisor de que eu seria convidada para a reunião daquele ano em que isso seria feito e que esse convite não se concretizou indica que o *feedback* não aconteceu, mesmo posteriormente. Por constituir-se elemento-chave da avaliação formativa (BLACK e DYLAN, 1998; SADLER, 1989 *apud* VILLAS BOAS, 2006), o *feedback* não concretizado pode ter tornado um processo pretensamente produtivo do ponto de vista da promoção de melhorias na qualidade do trabalho desenvolvido no Núcleo de Ensino, em uma atividade pontual e inócua,

⁹⁵ Desde 2008, a SEEDF prevê, em seu calendário oficial, dias destinados ao “Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar – Dia Letivo Temático”. Embora conste nas Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016), afirmativa de que esses dias são propícios à autoavaliação da, na e pela escola e que esses momentos foram, até 2016, assim utilizados por grande parte das escolas, a SEEDF encaminhou, ao longo do ano letivo de 2017, orientações para a abordagem de diferentes temáticas (“Água e Saúde – campanha de combate ao *Aedes aegypti*”, “Enfrentamento à intimidação Sistemática – *Bullying* – e “Gestão Democrática na Rede Pública de Ensino”) nesses dias.

uma vez que parece ter sido, assim, destituída de seu caráter formativo. Essa momentaneidade que caracterizou o processo avaliativo do Núcleo de Ensino parece ter sido percebida pelos estudantes e, se considerados os depoimentos de dois estudantes participantes desse processo e dos grupos focais, esse modo de avaliar não era propriamente uma novidade naquele contexto:

Deu um negócio pra gente preencher aí, pra avaliar como é a Unidade... como é que é aqui na escola, pra ver o que que eles pode melhorar. Mas não serve não. Não serve de nada. Só fica no papel.” (GF7)

Olha, nos foi dado um questionário. Assim... um questionário pra gente dar notas, né? Sobre a pontualidade do professor, a limpeza da sala de aula, até mesmo se as aulas estavam sendo produtivas, se tinha o interesse do aluno, né, qual a relação que o aluno tinha com o professor... essas coisas. E o futuro desse trabalho? Qual o futuro desse trabalho? Até então não vi nenhum resultado.” (GF10)

A relevância que pode ser imputada à iniciativa do Núcleo de Ensino, ao dar voz aos estudantes consultando-os quanto ao trabalho desenvolvido nesse espaço, especialmente quando eles habitam um meio social e institucional que costuma invisibilizá-los, desconsiderando suas diferentes formas de expressão, mostra-se, assim, opacificada diante da desesperança desses jovens em mudanças oriundas do processo avaliativo do qual participaram.

O percentual médio de 0,2% de estudantes participantes, bem como o modo como afirmaram ter sido selecionados para participar desse processo, também indica ser impeditivo para o sucesso almejado pela autoavaliação realizada no e pelo Núcleo de Ensino. Esses aspectos foram também lembrados por um dos estudantes, ao declarar:

Achei interessante participar. Achei interessante porque, uma vez que você coloca os alunos que são os principais interessados, é... pra participar de uma avaliação dessa, achei muito importante, muito importante. Só que, só 5 alunos participaram. Não acho suficiente porque, a meu ver, a escolha, ela foi meramente por aqueles alunos que se destacaram. Eu acho que excluindo aqueles que não se destacam ou sei lá... mas que também participam da educação. Deveriam participar mais. (GF10)

Ampliar a participação dos estudantes, independentemente de seu desempenho escolar, seria investir na oportunidade de explorar contradições e reforçar possibilidades de construir um trabalho que atenda ao interesse de todos. Dilatar as chances de que sujeitos fortemente emudecidos pela realidade que vivenciam possam ser ouvidos seria, ainda, uma maneira de encontrar caminhos rumo à construção de avaliações mais produtoras, como demonstra o

depoimento de um estudante que, embora não tenha sido um dos 5 participantes da autoavaliação do Núcleo de Ensino, sugere ter clareza de formatos mais adequados para sua condução:

Seria bom uma mesa redonda onde pudesse discutir e propor e ver o que... lá em (citando o nome de outra Unidade) é desse jeito. Se todo mundo sentasse pra conversar. Porque a gente... nós somos... certos internos são educados. Nós aqui, por exemplo, pode-se dizer que somos educados. [...] Então... senta na mesa onde a gente vai, por exemplo, vai expor nossas ideias tipo... o bebedouro, o ventilador da sala que não tá funcionando... Isso influenciaria muito a nossa aprendizagem” (GF8)

O já mencionado distanciamento dos pais do ambiente escolar coloca mais um importante segmento à parte da possibilidade de construção de um projeto educativo coerente com as necessidades dos estudantes que dele se valem para a sua formação. O planejamento de espaços comuns que permitam o encontro, a sintonia e a reflexão dos atores de algum modo envolvidos com essa realidade, sobre o trabalho que nela se desenvolve, requer uma gestão de cunho verdadeiramente democrático que possibilite a esses sujeitos o exercício do papel que lhes cabe na mediação das mudanças necessárias ao melhoramento desse universo que é real e objetivo.

O fato de o Núcleo de Ensino pesquisado estar atrelado a uma Unidade de Internação demanda que o caráter democrático deve incidir não somente sobre a gestão do Núcleo de Ensino mas também de toda a Unidade, uma vez que o repensar do projeto de escolarização dos jovens internos deve se ampliar para além do contexto em que se desenvolve, envolvendo ainda, no coletivo das discussões a seu respeito, os profissionais que atuam em instâncias externas ao espaço escolar. As trocas intersubjetivas ocorridas nesses espaços (sendo um deles a coordenação pedagógica coletiva), incluídas as análises das dificuldades advindas do meio histórico e social mais amplo, poderiam gerar, a partir da negociação de “pactos de qualidade” (BONDIOLI, 2004), alternativas para as complexas e necessárias mudanças no sentido de assegurar, aos jovens internos, o direito que lhes cabe legalmente de acesso a oportunidades educativas escolares com qualidade social.

Embora a lei que dispõe sobre a gestão democrática do sistema público de Ensino do DF (nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012) assegure que esse modelo de gestão deva efetivar-se por intermédio dos órgãos colegiados⁹⁶ e pela direção da unidade escolar, no caso do Núcleo de

⁹⁶ Conferência Distrital de Educação, Fórum Distrital de Educação, Conselho de Educação do Distrito Federal, Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e grêmios estudantis.

Ensino pesquisado, esse quadro se alterou, uma vez que o diretor da escola vinculante manteve-se distante do trabalho desenvolvido nesse espaço durante o ano da pesquisa, concedendo ao supervisor pedagógico autonomia quanto às decisões a esse respeito. Desse modo, coube a esse profissional não só o cumprimento das habituais atribuições de um diretor de escola mas também a responsabilidade de promover, junto à Unidade de Internação, um modelo de gestão intersetorial pautado na articulação cooperativa de todos os setores para o atendimento educacional dos jovens internos naquela instituição.

Esse regime de colaboração é proposto no documento do SINASE (2006), nas Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (2016) e nas Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação (2014a) e apontada, pelo PPP das Medidas Socioeducativas de Internação no Distrito Federal (2013b) e pelo PPP do Núcleo de Ensino pesquisado (2016), como um desafio a ser enfrentado para que se consiga oferecer um atendimento escolar socialmente qualificado, o que pôde ser confirmado neste estudo, conforme poderá ser visto ao longo deste texto que agora se volta à abordagem do tempo como elemento que se impõe na relação entre a avaliação e o currículo.

6.1.1 Avaliação e currículo: entre a intencionalidade e a casualidade

O caráter pedagógico das demais coordenações pedagógicas coletivas realizadas ao longo do ano letivo centrou-se, basicamente, no planejamento e na avaliação dos projetos pedagógicos, sendo esta última realizada por meio de pareceres dos professores e estudantes. Além das análises proferidas oralmente pelos professores, nesses momentos, eram lidas e O caráter pedagógico das demais coordenações pedagógicas coletivas realizadas ao longo do ano letivo centrou-se, basicamente, no planejamento e na avaliação dos projetos pedagógicos, sendo esta última realizada por meio de pareceres dos professores e estudantes. comentadas as fichas avaliativas (anexo 4) preenchidas previamente pelos professores, referência⁹⁷ de cada turma com as opiniões dos estudantes a respeito do projeto desenvolvido.

⁹⁷ O professor-referência atuava como um representante da turma perante o Núcleo de Ensino, sendo responsabilizado pelo preenchimento das fichas e dos documentos referentes à turma que representava. A designação desses professores foi feita, no ano de realização da pesquisa, por meio de sorteio.

O fato de se eleger a avaliação como elemento do trabalho pedagógico protagonista das coordenações coletivas pode, por um lado, indicar a relevância que essa prática assume junto ao coletivo de professores, mas, por outro, a sua desarticulação dos demais componentes do trabalho pedagógico, desvalorizando-os e comprometendo o próprio processo avaliativo, uma vez que o seu uso formativo depende, entre outros fatores, de sua inter-relação com os outros elementos.

Além disso, as reações defensivas de parte significativa do grupo de professores às avaliações realizadas nesses momentos sugerem não haver perfeita compreensão dos propósitos dessa prática, além de contradizer as próprias declarações quando, unanimemente, atribuíram importância à avaliação, pontuando sua necessidade para repensar e reorientar seu trabalho a fim de promovê-lo e aperfeiçoá-lo.

Sim, muito importante (a avaliação). Através da avaliação o professor tem a oportunidade de repensar as suas estratégias e métodos utilizados em sala de aula.

Norteia o professor dando a ele subsídios para que possa se organizar e ver quais mudanças devem ocorrer para que o processo tenha sucesso.

Para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados, bem como saber se as metodologias adotadas estão surtindo efeito nas aprendizagens dos alunos.

Por meio da avaliação, podemos traçar novas metas e propor novos caminhos para que juntos possamos melhorar a qualidade do trabalho.

É com a avaliação que se pode perceber acertos, falhas e erros na prática pedagógica.

É fundamental. É a partir dela que o trabalho será organizado e planejado.

É importante, principalmente, para verificar a forma pedagógica do próprio professor.

Através da avaliação, o professor tem a oportunidade de analisar suas práticas em sala de aula.

A avaliação serve para ter um acompanhamento melhor do aluno e, ao mesmo tempo, motivá-lo a estudar mais. Também serve para me organizar e buscar novos materiais para introduzir nas aulas ministradas.

A maior parte dos depoimentos que defenderam o uso da avaliação como recurso sinalizador e viabilizador de mudanças necessárias ao melhoramento de percursos e práticas pedagógicas diz respeito ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Apesar de desvelarem certo

esquecimento em relação ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, as falas confirmam o predomínio de uma visão dessa prática associada a esse espaço (FREITAS et al., 2009). Mesmo em menor proporção, as declarações sugerem também a relevância da avaliação para o redirecionamento do trabalho de toda a escola.

Independentemente do âmbito em que se desenvolve, a avaliação vista como elemento dinâmico precursor de movimentos de melhorias, conforme declarado pela maioria dos professores, não condiz com o modo como esses sujeitos recebiam análises negativas em relação ao seu trabalho. Enquanto os elogios aos projetos realizados eram sempre bem-vindos e quase nunca questionados, os aspectos passíveis de melhorias apontados eram repelidos com justificativas que em nada contribuía para repensá-lo.

O isolamento que muito comumente marca a atividade profissional docente, decorrente, em grande medida, de processos formativos artificializados que os induzem à incorporação de uma lógica de trabalho confrontante com a natureza essencialmente coletiva do trabalho pedagógico, constitui indício que pode explicar a dificuldade dos professores do Núcleo de Ensino em lidarem com as avaliações dos projetos, especialmente por não coincidirem exatamente com o que delas se esperava. Sordi explica assim as implicações desse individualismo docente sobre os processos avaliativos:

Decorrente da falta de repertório com o trabalho coletivo, aceitar participar de processos de avaliação, nos quais os resultados de seu trabalho serão publicados, implica algum desconforto e temor, mesmo frente a formatos avaliativos mais amplos e contextualizados, mais centrados nos aspectos qualitativos do que quantitativos, mais preocupados com a formatividade da avaliação do que com resultados pontuais e finalísticos. (SORDI, 2009. p. 9)

As discussões emergentes nos momentos em que críticas aos projetos eram publicitadas, associadas ao valor histórico, social e inconsistentemente negativo atribuído ao conflito (APPLE, 2006), pode ter constituído fator impeditivo da detecção, pelo grupo, de áreas carentes de retificações, o que retira da avaliação o seu potencial diagnóstico-formativo.

O tempo das coordenações pedagógicas coletivas destinado ao tratamento de questões referentes aos projetos pedagógicos desenvolvidos junto aos estudantes foi, também, utilizado visando ao planejamento e à organização dessas atividades. A esse respeito vale lembrar que a concordância de grande parte do grupo de professores ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, por meio de projetos, foi demonstrada desde o primeiro dia do ano letivo, quando

foi dito por um professor “*aula normal na socioeducação não supre os nossos alunos*” e reforçado por outros “*quanto mais projetos, melhor*”; “*projeto dá trabalho, não é só entrar em sala e encher o quadro de conteúdo*” e pela coordenadora “*no meu entendimento, aqui nunca deveria ter aula normal. Deveria ser sempre por meio de projetos, mesmo sendo trabalhoso. Conteúdo por conteúdo não vale nada para eles*”. Docentes cujas opiniões a esse respeito divergiam da maioria não se manifestavam nos momentos coletivos e só declararam seus posicionamentos em momentos reservados.

A decisão majoritária dos professores do Núcleo de Ensino pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico baseado em projetos, considerando a realidade por eles vivenciada, sugere consonância com orientações constantes no Currículo em Movimento da Educação Básica do DF⁹⁸ que definem o real concreto de cada grupo e de cada escola como ponto de partida para o desenvolvimento do seu currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Ao traçar o perfil do profissional que dever atuar na socioeducação, as Diretrizes Pedagógicas para a Socioeducação do DF parecem confirmar esse pressuposto ao apresentar a “Habilidade no trabalho colaborativo e metodologias baseadas em projetos” (SEEDF, 2014a, p. 31) como um dos conhecimentos teórico-pedagógicos necessários à realização de seu trabalho.

As especificidades que permeiam o trabalho escolar desenvolvido no interior de uma instituição que mantém presos os estudantes e que, por isso, exige dos profissionais que o realizam características particulares foram o principal argumento utilizado pelos professores do Núcleo de Ensino para a opção pelo desenvolvimento de projetos. Esse raciocínio contava ainda com a aprovação do Supervisor:

porque a pedagogia de projeto dentro da Unidade de Internação é o que funciona. Eu estou há 13 anos já no sistema prisional e desde que eu vim pra Unidade de Internação é a (atividade) que o interno mais se envolve. Quando a gente busca um trabalho que esse aluno possa estar inserido, que ele se veja como integrante desse trabalho, ele participa. A aula em si, a aula no quadro ele não gosta, não é atraente pra ele. Então, já que não existe uma política pedagógica bem definida pra a ressocialização dele dentro da socioeducação, a pedagogia do projeto cabe perfeitamente. É a mais adequada. A aula tradicional não atende, não funciona. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

⁹⁸ A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – não foi mencionada como documento referência para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no e pelo Núcleo de Ensino por estar ainda em discussão no ano de realização da pesquisa.

Talvez em função de uma ampla aceitação e da forte defesa dos professores no que se refere ao trabalho pedagógico pautado na realização de projetos e de uma visão deturpada de democracia que limita a tomada de decisões à aprovação da maioria, independente de que direito(s) possa(m) estar sendo violado(s) por meio de tais deliberações, uma lista contendo os projetos que seriam desenvolvidos a cada mês (anexo 4) foi distribuída na primeira reunião destinada ao Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar – Dia Letivo Temático que, conforme estabelecido no calendário oficial da SEEF, aconteceu no início de março.

A listagem dos temas dos projetos que seriam realizados a cada mês do ano letivo com espaços para acréscimo dos nomes dos professores que ficariam responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento, de cada um, foi apresentada ao grupo e acatada sem questionamentos. Os projetos propostos tinham como referência datas comemorativas consideradas significativas, a saber: dia da mulher, sexta-feira da paixão e Páscoa (março); Tiradentes, aniversário de Brasília e descobrimento do Brasil (abril); dia do trabalho, dia das mães, Corpus Christi e Semana de Educação para a Vida⁹⁹ (maio); dia dos namorados e dia de São João (junho); dia da revolução, do soldado constitucionalista e do amigo (julho); São Salvador do Mundo, dia do estudante, dia dos pais e dia da Assunção de Nossa Senhora Aparecida (agosto); Independência do Brasil (setembro); dia das crianças, dia de Nossa Senhora Aparecida e dia do Professor (outubro); finados, Proclamação da República e dia da consciência negra (novembro); Natal (dezembro). Esse modo de organização foi assim explicado pela coordenadora do Núcleo de Ensino:

Inclusive o projeto é separado por tema e é trabalhado ao longo do ano. Eu fiz um cronograma anual no qual contemplava mensalmente um projeto. Então foi entregue separando aproximadamente quatro a cinco professores por projeto que deveria ser executado nas últimas quintas e sextas feiras. Então foi entregue ao grupo de professores as datas comemorativas do mês ou que eles ficassem a vontade para que fosse trabalhado algum tema que eles preferissem. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Vale lembrar que foi facultado aos professores responsáveis pelos projetos a possibilidade de alterar as temáticas propostas, como de fato aconteceu em alguns casos¹⁰⁰.

⁹⁹ Semana prevista no calendário oficial da rede pública de ensino do DF em atendimento à Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009.

¹⁰⁰ Os projetos desenvolvidos foram: Cristo Contemporâneo (março), Brasília e seus Monumentos (abril), Semana de Educação para a Vida (maio), festa junina (junho), dia do amigo (julho), Soletrando (agosto) Arte contemporânea de rua (setembro), dia do nordestino e da pessoa portadora de deficiência (outubro), dia da consciência negra (novembro), e Natal (dezembro).

Embora não se possa afirmar que houve propriamente uma mudança de tema, a criatividade envolvida no projeto “Cristo Contemporâneo” desenvolvido no mês de março em alusão à Pascoa com a produção de trabalhos artísticos pelos estudantes foi, de tal forma reconhecida, que acarretou em uma exposição dessas produções na Câmara Legislativa de Brasília. Mesmo envolvendo um processo competitivo com premiação em dinheiro aos vencedores (R\$ 130,00 aos 4 primeiros colocados) e de memorização em vez de compreensão, o projeto “Soletrando” também merece ser destacado pela boa aceitação que teve entre os estudantes e, conforme afirmado pelo professor Fogo, esse projeto “*não se limita a soletrar a palavra, mas se estende ao conhecimento de novas palavras, suas origens, significados*”.

No entanto, cabe lembrar quanto aos riscos envolvidos em decisões lineares, objetivas e aparentemente consensuais, como no caso do encaminhamento dos projetos, quando a confluência das práticas de múltiplos sujeitos em torno dos objetivos pretendidos se faz necessária ao êxito do trabalho. Gadotti e Romão nos lembram a esse respeito que “a decisão sobre as coisas da educação só tem sentido se já estiver qualificada, marcada pela participação dos que serão envolvidos nas ações previstas e alvos de suas metas e objetivos” (2001, p. 79). Esse pressuposto se aplica aos projetos educativos, especialmente se considerado que eles congregam “um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre os princípios orientadores do próprio fenômeno educativo” (PACHECO e MORGADO, 2002, p. 12) O planejamento coletivo docente se configura, desse modo, um compromisso do coletivo de professores que assumem o papel de gestores do projeto, opondo-se ao trabalho fragmentado e destituído de sentido.

Espaços de convivência reflexiva, como os de coordenação pedagógica coletiva, viabilizadores do planejamento interativo e participativo de todos os envolvidos nos projetos, desde a definição das temáticas que seriam, por meio deles, abordadas deveriam, portanto, ser amplamente defendidos não só quanto à sua preservação mas também quanto ao uso proveitoso de seu tempo. Assim utilizadas, as coordenações coletivas serviriam a reflexões que pudessem

apontar a necessidade de projetos referenciados pela realidade objetiva do Núcleo de Ensino. Pensar projetos promotores de uma convivência harmônica entre socioeducandos que eram separados dentro da Unidade em função de rixas vivenciadas desde o período anterior à internação indica ser uma alternativa nessa direção, uma vez que, segundo parte dos interlocutores, era alto o número de estudantes que, após libertos, eram mortos em decorrência dessas desavenças.

A decisão pelo desenvolvimento de projetos cujas temáticas foram definidas *a priori* com base em datas comemorativas não condiz com orientações do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF. Quanto a esse modo de abordagem, o documento alerta para o fato de que,

ao discutir concepções, prioridades, ações, metodologia e formas de operacionalização do fazer escolar, em consonância com os princípios do projeto educacional do sistema público de ensino do DF e das políticas públicas nacionais, cada unidade escolar elaborará suas propostas curriculares, transcendendo a mera definição de datas comemorativas, o “currículo turístico” que se organiza em eventos e festividades, como dia das mães, dos pais, do índio, da páscoa, do folclore, entre outros. (DISTRITO FEDERAL, 2014B, p. 19)

O currículo turístico é discutido por Santomé (1998), que o associa aos turistas que não se aprofundam nas culturas das diferentes realidades que visitam, limitando-se ao conhecimento de suas tradições mais proeminentes. As abordagens de diferentes aspectos culturais terminam, desse modo, restritas a momentos específicos em que eventos ou atividades são realizadas muitas vezes folclorizando e ou banalizando assuntos que tornam-se, assim, superficiais e inconsistentes. O inchaço dos currículos prescritos também constitui um risco decorrente do currículo turístico, uma vez que as escolas absorvem assuntos muitas vezes desvinculados dos conhecimentos historicamente construídos constantes nos currículos formais, causando o que Saviani (2005) denomina “hipertrofia da escola”.

Silva (2015) discorre a respeito do currículo turístico e o diferencia, em parte, de um currículo, por ele denominado, “festivo”. Segundo o autor, trata-se de uma abordagem dos conteúdos curriculares com características de festividades, sendo que, nesse caso, os eventos não são necessariamente discutidos em momentos pontuais ou de forma isolada, podendo ter continuidade e ser trabalhados em forma de projeto. Nesse sentido, a conexão com os conhecimentos prescritos no currículo formal pode até acontecer, porém, por meio de

comemorações ou festividades que minimizam ou extinguem o debate histórico-político necessário ao estudo dos diferentes conteúdos.

Os projetos desenvolvidos no Núcleo de Ensino sede da pesquisa pareceram aproximar-se do currículo festivo quando se estenderam às salas de aula por meio de alguns professores que afirmaram conectá-los aos conteúdos da disciplina com a qual trabalhavam, conforme explicitado no PPP do Núcleo, ao afirmar que o “coletivo de professores elabora as atividades de aprendizagens articuladas com projetos temáticos” (PPP do Núcleo de Ensino, 2016, p. 32). O aprofundamento necessário à construção de uma visão crítica acerca das diferentes temáticas, no entanto, não parece ter sido alcançado, conforme sugere a afirmativa da coordenadora do Núcleo de Ensino:

O projeto, na verdade, é uma culminância, ele é uma apresentação do que foi trabalhado de forma diferenciada, quer dizer... por exemplo, o projeto sobre Brasília. Ficou o mês inteiro. A escola teve várias atividades diferenciadas em sala de aula, foi falado sobre o projeto que seria desenvolvido, o grupo de professores fez uma atividade diferenciada, filmou Brasília inteira, fez reportagem, fez apresentação como se fosse um jornal... aquele dia que a gente chama de projeto, na verdade, é uma apresentação do que foi trabalhado em sala de aula, né, uma aula diferenciada, totalmente.
(Coordenadora do Núcleo de Ensino)

As atividades relacionadas ao projeto desenvolvidas em sala de aula mencionadas pela coordenadora e observadas durante a pesquisa dizem respeito à divulgação do projeto, realização de entrevistas com alguns estudantes indagando-os sobre acerca das características de suas “quebradas” (locais de moradia) e filmagem de pontos turísticos da cidade acompanhada de um breve relato a história de cada um deles para a apresentação no dia de culminância do projeto. Eram atividades relacionadas ao tema que envolviam os estudantes sem, no entanto, favorecê-los com aprendizagens que provavelmente emergiriam do aprofundamento de problemáticas, como: a desigualdade social que marca fortemente a sociedade brasileira, a omissão do Estado no provimento de direitos legalmente assegurados à grande parte de seus moradores, o significado das responsabilidades que cabem a uma cidade-sede dos três poderes da república e o crescimento desordenado da população que nela vive gerando desemprego e violência, em grande medida responsável pelas atuais condições de vida de muitos dos socioeducandos.

As observações no campo empírico permitem inferir que a conexão dos projetos com os conteúdos do currículo prescrito não foram estabelecidas por todas as disciplinas, limitando-se, em alguns casos, ao cedimento, pelo professor, de parte do tempo de suas aulas para a confecção de materiais que serviriam para as apresentações nos momentos de culminância dos projetos. Essa desarticulação foi confirmada por uma professora, ao declarar que,

no início do ano, as pessoas se agruparam para participar desses projetos. Eu ajudei algumas pessoas no desenvolvimento dos projetos deles, mas eu particularmente já tinha dito que eu não faria projeto da forma como estava sendo organizado, porque projeto tem um trabalho anterior, um desenvolvimento, uma culminância. Agora um trabalho que se resume a uma apresentação mal feita por mim não é um trabalho, me desculpe, não é projeto. (Professora Água)

Os projetos estavam, segundo o supervisor do Núcleo de Ensino, atrelados mais às datas estabelecidas no calendário oficial da SEEDF do que propriamente aos conteúdos do currículo prescrito:

Nós fazemos os projetos amarrados e agendados por determinado tempo. Por exemplo, a semana de educação pra vida, o dia da consciência negra, isso tudo tá no nosso calendário escolar, então nós pegamos essas datas e fazemos um projeto adequado a isso aí. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Independentemente do modo como foram desenvolvidos os projetos, as avaliações deles foram, segundo os próprios estudantes, uma das poucas oportunidades em que puderam se posicionar em relação ao trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, aspecto que pareceu ser, para eles, importante, porém ainda pouco valorizado pelo Núcleo de Ensino:

É importante avaliar os projetos. Pra ver se eles pode melhorar. Pra ver se nós gostamos dos projetos ou não... pra ver se eles pode fazer melhor". (GF3)

A avaliação dos projetos serve pra ver o ponto de vista". (GF9)

Melhora só um pouco, não melhora bastante. Não melhora 100%. Mas talvez melhore, né?" (GF3)

Nós só avalia esses projetinho veio aí... desses eventozinhos que eles fazem aí. Só serve pra mandar... sei lá... pra mandar pros outros aí, falar que fez nós avaliar... não serve pra nada. Nossa opinião aqui não vale de nada. Lugar nenhum. Na escola é que piorou. Tanto de hipocrisia que existe aí." (GF6)

Não serve pra nada (a avaliação dos projetos), porque continuam fazendo o mesmo projeto. E todo ano é sempre o mesmo projeto, mesmo projeto e as mesmas caras e sempre a mesma coisa." (GF9)

As falas sinalizam haver conhecimento, por parte dos estudantes, quanto à necessidade de escuta dos principais sujeitos para os quais o trabalho escolar se desenvolve para que ele seja

melhorado sem, no entanto, haver crédito quanto a essa possibilidade de melhoria. A descrença demonstrada por alguns estudantes quanto à ocorrência de mudanças nos projetos impulsionadas por suas avaliações pôde ser confirmada em momentos coletivos e pode ser ilustrada por meio da fala de uma professora que, ao proceder à leitura da ficha avaliativa de uma turma, confirma mais uma vez a já mencionada rejeição a críticas, quando elas divergiam das quase sempre elogiosas análises expostas nos momentos coletivos:

Fizeram críticas quanto ao tema “Cristo” (referindo-se ao projeto desenvolvido em alusão à Páscoa). Expliquei quem era o Cristo, mas não adiantou. [...] Algumas coisas prefiro nem dizer. Não. Não vou dizer. Nós temos consciência do quanto o trabalho foi bom. Não é uma avaliação dessa que vai interferir. (H2)

A contradição presente ao oportunizar aos estudantes a expressão de suas impressões a respeito do trabalho desenvolvido no Núcleo, desconsiderando-as sempre que isso possa desestabilizar a estrutura organizacional já estabelecida naquele espaço, contribui para reforçar o papel mediador da educação escolar enquanto reprodutora das relações sociais mais amplas. O discurso hegemônico de que a todos é possibilitada a liberdade de se posicionar frente à realidade vivida e o direito de participar de processos decisórios de seus rumos se vê, desse modo, difundido, porém mantido nos limiares de um ideal que é subjetivo. O que aparenta ser democrático e igualitário se volta, na verdade, à manutenção e reprodução de relações sociais que precarizam o sobreviver de grande parcela da população, vitimando-a pelas condições de vida que lhe é reservada. Entender-se, juntamente com os socioeducandos, vítimas dessas injustas interações, que unem os sujeitos pela exploração, mas distancia-os pela apropriação do que se produz, pode significar um caminho para que educadores se juntem aos socioeducandos em busca da reversão de tal realidade. A construção de um trabalho pedagógico que responda aos interesses emancipatórios dos socioeducandos é parte dessa luta e inclui, essencialmente, o ouvir respeitoso e valorizado de suas posições.

O protagonismo reservado aos profissionais do Núcleo de Ensino nas avaliações dos projetos pedagógicos desenvolvidos no Núcleo de Ensino e nas decisões delas provenientes confere ao coletivo da escola a responsabilidade de conduzi-las com legitimidade técnica e política.

Quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc. deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar

princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola (FERNANDES, 2007, p. 17).

A legitimidade política requerida na condução do processo de escolarização de jovens que vivem diuturnamente no interior de uma Unidade de Internação, cujas condições, em grande medida, contrariam uma educação voltada para o pensar e o agir autônomo, implica o compromisso de assegurar a eles aprendizagens que, para além dos conhecimentos curriculares prescritos, os habilite a compreender a sua realidade. Isso inclui o entendimento das causas e consequências dos atos que os levaram à sua atual situação e das possibilidades de atuar nessa realidade com consciência e criticidade, visando torná-la menos injusta .

A ausência de uma organização curricular coletivamente construída pelos profissionais do Núcleo de Ensino pesquisado, decorrente, entre outros fatores, da dificuldade de apropriação, por esses sujeitos, do currículo prescrito e dos demais documentos orientadores do trabalho pedagógico desenvolvido da rede pública de ensino do DF, pode ter comprometido a legitimação política do processo avaliativo que desenvolvem, especialmente se consideradas as avaliações dos projetos realizadas nas coordenações pedagógicas coletivas, colocando em risco o próprio ato educativo praticado naquele contexto.

Considerando que o Projeto Político-Pedagógico traduz “a própria organização do trabalho da escola” (VEIGA, 2005, p. 22), as informações constantes no PPP do Núcleo de Ensino investigado (2016) confirmam a ausência de um planejamento curricular construído pelo coletivo de profissionais que nele atuam. Embora a inexistência de espaços apropriados no interior do Núcleo de Ensino ter sido apontada, nesse documento, como uma dificuldade enfrentada pelos profissionais que nele atuam para a realização de projetos pedagógicos; ser ainda anunciada a pretensão de romper com projetos inadequados para a realidade vivenciada; e o objetivo de instituir um fórum permanente visando à adequação do seu currículo às especificidades dos socioeducandos e, assim, garantir-lhes os conteúdos basilares propostos pela SUBEB, constam no item destinado à apresentação da organização curricular do Núcleo de Ensino somente os chamados “Projetos Específicos, Individuais e/ou Interdisciplinares”. Nesse espaço são apresentados 10 projetos, cada um deles com sua respectiva justificativa e seus objetivos geral e específicos.

Vale ressaltar que os projetos mensais propostos e acatados no início do ano letivo não resumem a totalidade dos projetos desenvolvidos ao longo desse período no Núcleo de Ensino, nem coincidem com os apresentados no seu PPP¹⁰¹. Além dos realizados mensalmente, foram ainda cogitados, iniciados e implementados outros projetos durante o tempo de realização da pesquisa. Um deles, chamado “Jogos Interclasses”, era desenvolvido pelos professores da disciplina Educação Física e efetivava-se por meio da disputa, entre os estudantes da Unidade, de jogos de diferentes modalidades. Os vencedores desses torneios eram, ao final, recompensados com um lanche especial.

Outro projeto iniciado no ano de 2016 foi intitulado “Literatura Assistida” e tinha como proposta a apresentação de 2 filmes a cada bimestre que, após explorados pelos professores em sala de aula na semana subsequente, seria avaliado por meio de uma prova interdisciplinar aplicada aos estudantes. O uso dos resultados dessa prova, organizada com a reunião de questões das diferentes disciplinas para serem corrigidas pelos seus respectivos professores em regime de mutirão, ficou a critério de cada um deles, conforme explicou a professora organizadora desse trabalho. O projeto, no entanto, limitou-se à apresentação do primeiro filme e aos seus desdobramentos, em função da grande dificuldade enfrentada para a elaboração e correção das provas pelos professores.

Mais um projeto iniciado também sem continuidade foi denominado “Chá Literário”, que consistia na destinação das aulas das sextas feiras (devido ao alto número de ausências de professores nesse dia, em função de licenças médicas, abonos¹⁰² e coordenações pedagógicas individuais realizadas fora do ambiente escolar) para a leitura e o resumo escrito de um livro, pelos estudantes. O livro era por eles escolhido entre os previamente selecionados pelos professores, sendo a participação no projeto restrita aos estudantes que manifestassem interesse na atividade, conforme destacou uma professora que participou da organização do projeto: “*Será somente para os (estudantes) que quiserem. E se vier dizendo que quer e não demonstrar*

¹⁰¹ O PPP do Núcleo de Ensino apresenta, além dos projetos que foram desenvolvidos, iniciados ou ventilados durante a realização da pesquisa, os seguintes projetos: Leitura Arterapia, Dia contra o Racismo e da pessoa com Síndrome de Down, Biblioteca Inclusiva e Projeto Imagem.

¹⁰² Abonos são cinco dias de folga concedidos aos servidores da SEEDF por assiduidade no exercício anterior. É destinado ao servidor que não possuir mais de cinco faltas injustificadas no período aquisitivo de um ano, contado de 1º de janeiro a 31 de dezembro.

interesse, eu levo para assinar advertência e mando de volta para o módulo” (professora principal idealizadora/organizadora do projeto).

A presença da avaliação nos projetos foi uma constante, praticada de diferentes formas e possibilidades de implicações sobre o desempenho dos estudantes. Limitar aos estudantes “interessados” a participação no projeto constitui uma dessas formas.

Implícito nas ameaças de permanência de estudantes nos módulos durante o Chá Literário ou de advertência e retorno ao módulo dos que não correspondessem às expectativas do grupo de professores quanto ao envolvimento nas atividades, percebe-se o poder punitivo da avaliação informal utilizado para delinear condutas e adequá-las a modelos comportamentais clássicos que precisam/devem ser seguidos. Por meio da avaliação que pratica, o Núcleo de Ensino pode ter, assim, contribuído para a reprodução do modelo repressivo ostensivamente utilizado pela equipe de segurança, a fim de ditar modos de agir que os estudantes precisariam/deveriam evitar para manter uma coexistência pacífica no espaço escolar e, posteriormente, no espaço social.

Em ambientes onde a exigência da disciplina se estende e se potencializa nos espaços extraescolares, fazendo da vigilância e do domínio sobre o comportamento dos estudantes, práticas exercidas em tempo integral, ameaças de castigos parecem ainda mais perversas pela impossibilidade de refúgios, mesmo que momentâneos. O controle hierárquico do trabalho pedagógico que inter-relaciona o controle do tempo, da ordem e da disciplina pelas instituições escolares “como mecanismo facilitador da inserção dos estudantes nas relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho” (VILLAS BOAS, 2017, p. 21), nesse caso quando retornarem convívio social, parece ter sido exercido no e pelo Núcleo de Ensino sede da pesquisa por meio de avaliações praticadas ao desenvolver projetos.

Quanto à avaliação desenvolvida por meio do projeto “Literatura Assistida”, a prova utilizada que foi, a princípio, pensada e construída na perspectiva de avaliar interdisciplinarmente as aprendizagens dos estudantes, comporta elementos que podem ter retirado desse instrumento sua condição de contribuir nessa direção. Sua elaboração por meio da junção de questões construídas em separado por professores cujo trabalho não se desenvolvia de forma integrada, bem como o desprezo de muitos professores às informações que, por meio dela, foram produzidas, possivelmente inviabilizou a interdisciplinaridade pretendida e o movimento de melhoria do trabalho realizado decorrente de processos avaliativos formativos. Indiferença

semelhante foi demonstrada em relação aos resumos produzidos pelos estudantes a partir da leitura dos livros nas tardes de realização do “Chá literário”, o que também pode ter impossibilitado o uso dessas produções para o (re)planejamento de atividades consoantes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes e, em decorrência, o seu uso formativo.

A classificação se mostrou presente na avaliação de alguns projetos. Ao premiar com um lanche especial os vencedores das competições esportivas e com uma quantia em dinheiro os primeiros colocados no projeto Soletrando, os professores podem ter contribuído para acentuar o individualismo e a competitividade entre os estudantes, procedimentos característicos de nosso meio social com condições de potencializar os conflitos já existentes entre eles ou incitar outros. Privar-se de um lanche diferenciado e saboroso em ambientes onde reclamações quanto à má qualidade da refeição servida eram constantes ou de quantias significativas diante da condição de miséria de muitos estudantes e de suas famílias pode significar, para os perdedores, um meio de punição. Valores como o uso de subterfúgios para se sobrepor aos pares podem vir a ser formados a partir de situações dessa natureza, uma vez que as condições naturais, sociais e culturais dos estudantes não são iguais, o que coloca em desvantagem os menos favorecidos que, assim, precisam se valer de outros recursos para alcançarem as vantagens que lhes são ofertadas como estímulo.

Um novo projeto foi idealizado no segundo semestre, porém sequer foi iniciado. Também não chegou a ser nomeado, mas, conforme discussões a seu respeito, o horário do intervalo seria ampliado de 15 para 20 minutos e, durante esse período, músicas seriam tocadas no pátio e outras atividades seriam planejadas e desenvolvidas pelo grupo de professores que, a cada semana, se responsabilizaria por esse trabalho. Esse projeto foi inviabilizado pela inexistência de caixa de som na escola, ficando dele apenas o aumento do tempo de intervalo.

A idealização do projeto pensado para o intervalo, associada aos demais projetos realizados ao longo do ano letivo, total ou parcialmente, indica o risco de que o Núcleo de Ensino tenha sido acometido pela chamada “hipertrofia” (SAVIANI, 2005). Dado o escasso tempo destinado ao desenvolvimento do trabalho pedagógico pelo e no Núcleo de Ensino, acentuam-se as chances da ocorrência de um esvaziamento teórico e político na abordagem dos conhecimentos escolares.

Essa afirmativa não se pauta somente pela quantidade de projetos desenvolvidos, iniciados ou ventilados, uma vez que, além de não existir uma rígida relação entre espaço de tempo e número de projetos, estes constituem uma opção educativa consoante com a proposta de educação integral constante no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e com a organização escolar em ciclos defendida nas Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

O desenvolvimento de diferentes projetos desarticulados de uma proposta pedagógica curricular, que assegure a coesão de práticas em torno de objetivos comuns, intencional e coletivamente traçados a partir do currículo prescrito, constitui o principal aspecto que pode ter contribuído para desviar o trabalho do Núcleo de Ensino de seu propósito crítico-formativo. Nessa perspectiva a avaliação se vê dissociada dos objetivos proclamados e impossibilitada de, junto a eles, se articular a conteúdos e métodos que garantam o necessário movimento organizador de um trabalho pedagógico promotor de aprendizagens progressivas, por parte dos estudantes e de toda a escola (FREITAS, 1995).

Não só o descumprimento do PPP do Núcleo de Ensino de sua promessa de “apresentar a proposta curricular adotada” (p. 5) evidenciou a inexistência desse planejamento. O voluntarismo e individualismo que caracterizaram a construção dos planejamentos anuais dos professores que atuavam naquele espaço confirmam esse aspecto e seu conseqüente papel obstaculizador de um processo avaliativo formativo.

Como mencionado, tanto as matrizes curriculares quanto a organização escolar em ciclo para a socioeducação se diferenciam das demais matrizes e organizações em ciclo das escolas públicas do DF. Apesar de os documentos orientadores dos trabalhos escolares desenvolvidos junto a socioeducandos terem sido construídos a partir de um processo de escuta ampliada dos profissionais que os vivificam no âmbito das escolas, o que pressupõe o envolvimento dos professores do Núcleo de Ensino pesquisado, um forte saudosismo foi manifestado por diferentes professores e em diferentes momentos em relação ao regime semestral por segmentos e etapas utilizado na Educação de Jovens e Adultos e, até 2012, também pelos Núcleos de Ensino.

Apesar da previsão legal de organização em ciclos e da crença dos professores em uma maior adequação do regime semestral para o trabalho com jovens internos, a matriz curricular da Correção da Distorção Idade-Série – CDIS foi distribuída aos professores no início do ano

acompanhada da orientação de que cada um deles deveria analisá-la e extrair dela os conteúdos que trabalharia durante o ano e devolver à coordenação por e-mail.

O planejamento é pessoal. Ninguém é engessado. Preciso do planejamento para fechar o PPP. Me entreguem até o dia 28 (de março). Os conteúdos devem ser organizados por bimestre. Se farão aqui ou em casa não interessa. Façam como achar melhor, por área ou individualmente. (Coordenadora do Núcleo de Ensino nesse período¹⁰³)

A descontinuidade de políticas e ações na área educacional que acarretou diferentes reformulações nos currículos oficiais do DF nos últimos anos (2007¹⁰⁴, 2009¹⁰⁵, 2010¹⁰⁶ e 2014¹⁰⁷) e as recentes mudanças na matriz curricular e na forma de organização escolar dos Núcleos de Ensino mais especificamente¹⁰⁸ podem justificar o distanciamento sinalizado pelos profissionais do Núcleo de Ensino em relação ao currículo oficial e às demais orientações legalmente prescritas para a orientação do trabalho pedagógico das escolas públicas.

Essa falta de apropriação pôde ser ainda percebida por outros fatores. Um deles refere-se à grande preocupação de dois dos professores acompanhados com maior proximidade ao longo do estudo quanto ao preparo dos estudantes para exames externos, no caso, para o ENEM. Isso parece bastante compreensível se considerarmos as grandes conquistas que poderiam ser alcançadas pelos jovens internos por meio da aprovação ou mesmo da obtenção de bons resultados nesse exame. Por terem mais de 18 anos, o ENEM possibilitaria aos estudantes do

¹⁰³ No mês de junho essa professora deixou de atuar como coordenadora por imposição da SEEDF que alegou ser irregular a atuação de três coordenadores.

¹⁰⁴Essa foi uma versão preliminar do currículo apresentado aos professores em caráter experimental por haver o entendimento de o documento só deveria ser validado após ser utilizado e discutido pelas escolas. Essa iniciativa de alteração do currículo foi motivada, em especial, pela ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

¹⁰⁵ Mesmo após ser discutido pelas escolas em 2007 e validado pela equipe do Núcleo de Anos Iniciais da SUBEB no ano seguinte, o novo currículo do DF foi elaborado pela Cesgranrio, empresa contratada pelo governo vigente que desconsiderou todo o trabalho realizado e entregou aos professores, em 2009, “orientações curriculares”, também em versão preliminar e com validade de dois anos.

¹⁰⁶ Em 2010 a SUBEB retoma o documento construído em 2008, institui uma nova comissão para revisá-lo e o distribui, em mídia, ao final do ano, aos professores, mais uma vez em versão preliminar.

¹⁰⁷ Após passar por significativas mudanças, em 2014 a versão preliminar tornou-se definitiva e foi entregue impressa às escolas.

¹⁰⁸ Até 2012, a modalidade de ensino ofertada aos estudantes internos para cumprimento de medida socioeducativa era a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2013, foi definido pela Secretaria de Educação de Estado do DF que as escolas dos Centros de Internação Estrita implantariam a Correção da Distorção Idade/Série (CDIS). A partir de 2015, conforme já foi dito, foi implantada a organização escolar em ciclos e reformuladas as matrizes curriculares para a escolarização dos socioeducandos que se encontram internos.

Núcleo de Ensino, à época de realização da pesquisa¹⁰⁹, obter o certificado de conclusão do Ensino Médio ou a Declaração Parcial de Proficiência nas áreas de conhecimento do Exame¹¹⁰; ou ainda obter benefícios para cursar uma faculdade por meio de programas como o Programa Universidade para Todos – Prouni¹¹¹, o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES¹¹² e o Sistema de Seleção Unificada - SISU¹¹³.

Dada as condições de grande vulnerabilidade econômica, social e cultural dos estudantes e de suas famílias, bons resultados no ENEM poderiam render-lhes avanços significativos, conforme por eles pontuado:

Eu quero me dedicar, né? Pra ver se eu consigo passar. A maioria (dos professores) tá trabalhando questões do ENEM. Tipo... dar um caminho, né, pra gente, porque a gente vai sair daqui, precisa trabalhar, né? Arrumar um emprego. Já é uma ajuda se a gente passar no ENEM. Já consegue uma bolsa. (GF4)

É importante pra todos, mas nem todos têm o mesmo interesse. Já ajuda muito o ENEM porque se passar no ENEM acaba o Ensino Médio e pode ter, junto, a chance de fazer uma faculdade. (GF9)

O ENEM é tudo. Vai ser se Deus quiser. Vai ser. O ENEM e o PAS. Com certeza porque eu mesmo, eu não tenho condições de pagar uma faculdade. Eu quero a nota do ENEM e do PAS pra poder conseguir entrar na UnB ou senão tirar uma boa nota no ENEM para que eu consiga financiar o curso. Um FIES. (GF10)

Além dos benefícios legais advindos da aprovação no ENEM para os estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, essa conquista poderia significar, ainda, um importante passo rumo à tão sonhada liberdade:

O ENEM é muito importante porque, além da... da... da gente ter o Ensino Médio... o certificado do Ensino Médio completo, a gente também aqui... nós

¹⁰⁹ A partir de 2017 o INEP/MEC retirou essa prerrogativa do ENEM e a transferiu para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA – que é um exame ofertado aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria.

¹¹⁰ O critério para a obtenção dessas documentações era atingir, no mínimo, 450 pontos na(s) área(s) de conhecimento atestada(s) e 500 pontos na Redação.

¹¹¹ O Prouni é um programa do MEC que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior a estudantes de baixa renda. Ter participado do Enem e tirado a nota mínima exigida pelo MEC são duas das exigências para participar desse Programa.

¹¹² O FIES é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos.

¹¹³ O SISU é um sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

que estamos aqui dentro temos um passe livre pra rua, porque a juíza, ela vai ver que a gente tá se voltando aos nossos estudos. Que a gente quer aquilo. Que a gente quer estudar, então ela dá uma segunda oportunidade. Às vezes libera a gente pro quinzenal, às vezes manda a gente pra semiliberdade pra gente fazer nossa faculdade. (GF8)

O valor de todos esses ganhos, no entanto, pode ser ofuscado enquanto o trabalho voltado ao propósito de obter a aprovação nesse e em outros exames externos estiver dissociado de um planejamento curricular referenciado por um currículo de rede e, em parte por isso, limitado aos conteúdos escolares constantes nas matrizes de referência.

Diferente de uma matriz de ensino (currículo prescrito), a matriz de referência de uma avaliação externa avalia os conteúdos considerados por um grupo de especialistas eleito como básico e essencial para ser ensinado e aprendido em um determinado período, além de avaliar somente o que é possível de ser medido por meio de testes padronizados. O currículo é mais abrangente, pois define os objetivos a serem alcançados e traz um conjunto de conteúdos que serão ensinados ao longo de uma etapa de ensino. (DIAS, 2014, p. 112)

Um trabalho pedagógico construído a partir de matrizes de referência em vez de um currículo escolar não é a única substituição possível quando os testes em larga escala constituem parâmetro para sua organização. Uma *práxis* docente capaz de promover aprendizagens indutoras do repensar e da retomada de trajetórias escolares e de vida pode, também, ser substituída pelo treinamento dos estudantes para as provas, ou seja, para a sua acomodação e o ajustamento acrítico ao que está posto.

A aplicação de simulados como meio de preparar os estudantes para o ENEM, adotada pela SEEDF desde o ano de 2015, pareceu caminhar nessa direção. Não se trata de condenar iniciativas que visam promover o sucesso de estudantes em testes cujos resultados podem ser definidores de sua trajetória acadêmica e até mesmo pessoal; a preocupação reside no modo imediatista como isso pode ser feito, sugestivo de uma perspectiva fundamentada na racionalidade técnico-instrumental, questionada por focalizar o “como fazer” em detrimento da compreensão do “quê” e do “porque” se faz. Quando organizado e desenvolvido visando primordialmente ao propósito de alavancar índices de desempenho e ocupar melhores posições nos *rankings* que deles são gerados, a avaliação formativa defendida nos documentos que orientam o trabalho pedagógico das escolas da rede pública (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b e 2014-2016) como a mais adequada para a formação integral dos (as) estudantes perde

espaço para práticas avaliativas classificatórias que reproduzem e acentuam diferenças sociais, econômicas e culturais.

Se consideradas as condições de desigualdade de estudantes presos, as quais se extremam por se verem privados até mesmo de informações veiculadas via *internet*, incluindo as referentes às próprias provas a que seriam submetidos, pode-se pressupor que o espaço socioeducativo constitui terreno especialmente fértil para que interesses da classe dominante sejam fortalecidos por meio da manutenção das desigualdades que para ela é vantajoso preservar. As propagandas impressas no simulado reforçam esse pressuposto. Além de informações de um site da SEDDF intitulado “Por Dentro dos Exames do Ensino Médio”, inacessível aos socieducandos, os cadernos de provas do simulado traziam, na última página, a divulgação de quatro universidades particulares, um cursinho preparatório e do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do DF – SINEPE/DF. A iniciativa privada desvela, assim, seu grande interesse em investidas dessa natureza.

Movimentos contra hegemônicos incluem, além de um projeto curricular construído coletivamente visando assegurar a concepção de educação também defendida e almejada para os (as) estudantes da rede pública de ensino, a análise, pelo coletivo do Núcleo de Ensino, dos resultados dos exames externos de modo que sejam compreendidos e tomados como indicadores para a melhoria do trabalho por ele desenvolvido. Isso ocorre porque a aplicação de testes padronizados, que ignoram as diferenças sociais que comprovadamente incidem sobre os desempenhos escolares, bem como as diferenças naturalmente existentes entre os seres humanos, pode servir a propósitos formativos, desde que utilizados em benefício das aprendizagens de todos os estudantes e demais envolvidos no processo formativo desses sujeitos.

Essa realidade tornou-se ainda mais distante do campo de pesquisa quando, naquele ano, o trabalho de organização do ENEM (seleção e inscrição dos estudantes participantes e organização do ambiente) ficou a cargo da Gerência Sociopsicopedagógica da Unidade de Internação. Essa mudança trouxe implicações pedagógicas que merecem ser destacadas.

Enquanto o Núcleo de Ensino reivindicou junto à SEEDF a ampliação do número de estudantes para participar do simulado, o inverso ocorreu na aplicação do exame. A SEEDF havia, a princípio, disponibilizado cadernos de simulado em quantidade suficiente para que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio pudessem realizá-lo. Por solicitação do supervisor do

Núcleo de Ensino, o número de cadernos foi aumentado, o que possibilitou também que os estudantes do 2º ano participassem desse processo. No caso das provas do ENEM, cuja participação deveria ser disponibilizada a todos os socioeducandos, independentemente do ano escolar em curso, uma vez que todos tinham mais de 18 anos, ela foi restrita aos 63¹¹⁴ estudantes do Ensino Médio. Esse aspecto foi justificado pelo então Gerente da GESPP como uma decisão tomada, a princípio, em função do baixo efetivo de ATRS, mas que, posteriormente, a adequação dessa medida foi constada pelo edital do ENEM. Embora conste no edital 2016 específico para adultos submetidos a penas privativas de liberdade e para adolescentes sob medidas socioeducativas de internação¹¹⁵, que o ENEM tem como finalidade precípua a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio, o documento assinala ainda que

o participante *menor de 18 anos* no primeiro dia de realização do Exame e que concluirá o ensino médio após o ano letivo de 2016 não poderá utilizar os seus resultados individuais no Enem para os fins descritos nos itens 1.7.1 e 1.7.2 [certificação de conclusão do ensino médio e acesso à educação superior], estando ciente de que seus resultados se destinam, exclusivamente, para fins de autoavaliação de conhecimentos. (grifos da autora)

Acrescenta-se a esse aspecto o fato de uma reunião envolvendo familiares e socioeducandos de um dos módulos (4) ter sido agendada pela Unidade de Internação para o 2º dia de prova do ENEM, o que pode ter motivado a falta dos dois estudantes desse módulo que não realizaram o teste nesse dia. Informações adicionais prestadas pelo coordenador responsável pela aplicação no Núcleo de Ensino de Pesquisa, de ocorrências em outras Unidades como o cancelamento do exame por motivos de dedetização do local de aplicação no dia de realização do ENEM, indicam a necessidade de estudos que aprofundem reflexões em torno dessa temática, tomando-a como objeto de pesquisa.

Segundo uma das pedagogas colaboradoras do estudo, disfunções dessa natureza ocorriam por diferentes questões, entre elas, a própria formação do Gerente da GESPP.

Até bem pouco tempo nós tínhamos como Gerente um assistente social ou um psicólogo, uma pessoa que tinha a vivência, que conhecia, compreendia muitas coisas da rotina. Hoje nós temos um especialista da área de Direito

¹¹⁴ Desse total, dois estudantes foram aprovados no ENEM (2º e 3º anos) com o objetivo de obter certificação do Ensino Médio. Sendo que apenas um deles pleiteou ingresso no Ensino superior.

¹¹⁵ Edital nº 23, de 20 de setembro de 2016. Dispõe sobre as diretrizes, os procedimentos e os prazos do Enem edição 2016 para pessoas privadas de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que incluía privação de liberdade.

que trabalhava como assessor da direção, que não conhecia nada, sabe? Isso há vários meses. Até hoje nas reuniões a gente tem que explicar porque a gente tá pedindo algo. (Pedagoga 1)

Embora não seja determinante, a formação acadêmica do Gerente, bem como o parco conhecimento desse profissional sobre a realidade da instituição, pode, conforme declarado pela interlocutora, ter influenciado o modo como foram conduzidos os trabalhos referentes ao ENEM. A aparente fragmentação do trabalho desenvolvido pela Gerência Sociopsicopedagógica e entre esta e o Núcleo de Ensino¹¹⁶ também constitui fator indutor dos prováveis prejuízos emergentes da aplicação do exame e potencializador da abordagem puramente técnica dada, por ambos os setores, aos resultados produzidos por meio dessa pretensa forma de avaliar. O uso do termo “potencializador” se justifica porque, mesmo sob responsabilidade do Núcleo de Ensino no ano de 2015, quando foi facultada a todos os estudantes a realização do ENEM, os dados produzidos por meio dele não foram, em nenhum momento do ano da pesquisa, analisados pelo grupo de profissionais responsáveis pelo trabalho escolar.

Espaços reflexivos coletivos se mostram viáveis a análises dessa natureza por possibilitarem articulá-las aos processos avaliativos desenvolvidos em sala de aula e autoavaliativos realizados pelo coletivo escolar. A integração dos três níveis da avaliação pelo Núcleo de Ensino permitiria aproximar o trabalho que desenvolve não só das Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016) mas também das próprias proposições registradas no PPP (2016).

Outro indicativo do distanciamento entre o trabalho pedagógico organizado pelo Núcleo de Ensino e as prescrições legais diz respeito à ausência, tanto no PPP escrito quanto no praticado (realidades nem sempre conexas), de estratégias como Reagrupamentos Interclasse e Intraclasse e Projeto Interventivo, propostas em diferentes documentos da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b e 2014-2016). Tanto os reagrupamentos quanto os Projetos Interventivos constituem mecanismos que têm como objetivo garantir a progressão continuada das aprendizagens dos estudantes, princípio basilar da organização escolar em ciclos proposta para a educação escolar em contexto socioeducativo. Cabe ao coletivo de professores o planejamento e a materialidade dessas estratégias em atendimento às necessidades dos estudantes

¹¹⁶ Esse aspecto será abordado com maior detalhamento ao longo deste trabalho.

Respostas registradas nos questionários e proferidas nas entrevistas por 12 dos 25 professores consultados a esse respeito, que afirmaram não terem o seu trabalho influenciado por essas prescrições, também indicaram haver lacunas entre a prática pedagógica do Núcleo de Ensino e as diretrizes legais. A Coordenadora do Núcleo de Ensino engrossou essa estatística ao afirmar que *“A gente não toma eles (os documentos oficiais) como base não. Não é algo que a gente fica consultando, normalmente é mais o PPP, né. Falar que a gente pega, que a gente fica usando, que a gente se direciona neles? Não. Eles não dão uma diretriz pra nós não”* (Coordenadora do Núcleo de Ensino). Dos 13 professores que confirmaram a influência dos documentos, seis não explicaram exatamente de que forma, cinco disseram que serviam como parâmetro para o seu trabalho, sendo que três deles referiram-se a parâmetros legais. Apenas dois professores disseram haver, nesses documentos, orientações que serviam ao melhoramento do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos socioeducandos.

A aparente e admitida distância entre os professores do Núcleo de Ensino e as orientações curriculares oriundas da gestão central tende a fragmentar não só o trabalho intrainstitucional, uma vez que pode afastá-lo das intencionalidades políticas e formativas expressas pelas concepções pedagógicas que orientam a organização das práticas da e na escola, mas também extrainstitucional quando o segrega de um processo social identitário pautado por uma opção teórica que fundamenta o projeto de educação que se propõe, o cidadão que se pretende formar, a sociedade que se deseja construir. Compor um projeto social implica, assim, pensar o futuro, o que nos impõe olhar a sociedade na sua totalidade e complexidade e percebê-la a partir de uma visão prospectiva capaz de buscar respostas mais consoantes com as exigências locais. Articula-se, desse modo, a política educacional ao trabalho local, procurando solucionar os conflitos existentes entre o que está determinado e as necessidades e possibilidades contextuais.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

A construção do projeto curricular pelas escolas referenciado pelas proposições curriculares centrais constitui, portanto, uma necessidade que ultrapassa o cumprimento das

imposições governamentais para a sua formulação e inclui, no caso do Núcleo de Ensino estudado, um investimento profícuo na análise dos projetos por ele e nele realizados/iniciados/idealizados. Não se trata de uma submissão cega e acrítica do que é imposto; diferente disso, ao dar forma e extensão ao currículo oficial, a escola reúne maiores condições para gerir autonomamente um projeto democrático de escola conferindo-lhe qualidade social.

Nessa perspectiva, os momentos de coordenação pedagógica coletiva, que tiveram a maior parte de seu tempo destinado à avaliação dos projetos com análises de aspectos dos trabalhos desenvolvidos (tema abordado, organização, recursos, tempo utilizado, grau de satisfação, atendimento às expectativas, aprendizagens conquistadas e classificação de um modo geral) deveriam incluir ainda análises que remontam à própria concepção, intencionalidade(s) e pertinência enquanto parte de uma proposta pedagógica coletiva comprometida com a construção de aprendizagens pelos socioeducandos e por todos os envolvidos em sua formação. O entendimento e uso articulado dos dados gerados a partir dos exames externos, das avaliações desenvolvidas em sala de aula e por todo o Núcleo de Ensino em favor de melhorias dessa proposta poderiam gerar o movimento que possibilita afiançar o exercício de uma prática avaliativa formativa de todos, incluindo os docentes ali atuantes.

6.1.2 Avaliação e demanda por formação: projeto é aula?

O fim da jornada ampliada foi, em alguns momentos, lamentada pelos professores do Núcleo de Ensino, porém, as queixas referiam-se ao trabalho em sala de aula que passou a ser nos dois turnos em vez de um como era antes. A anuência aparentemente passiva da subtração do tempo da coordenação pedagógica coletiva encontra o seu contraponto nas falas que atribuem importância à formação continuada e reivindicam mais espaços para que ela se efetive.

Eu considero importantíssima (a formação continuada). Mas esse ano acaba que não sobrou tempo pra eu fazer, né, mas eu acho assim de suma importância. Eu acho que todos os professores deveriam fazer curso, não pode ficar sem fazer curso, atualizar, sem parar. Foi uma coisa que me chocou quando eu vim pra cá que eu comecei a fazer curso. E agora, de alguns anos pra cá... Eu mesma não fiz. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Eu tenho buscado fora (cursos de formação). Eu tô fazendo dois cursos né voltados justamente pra humanização, de leituras, né, eu participo de grupo de estudo justamente de grupo de estudo pra gente trabalhar vários textos e tudo o mais e discutir. E eu sinto falta de um pouco mais. Mas como é que se

diz? Eu tô satisfeito comigo, compreende? Porque eu tô vendo esse lado fora (em outras instâncias), mas quem não está estudando com certeza vai ter uma certa dificuldade porque eu sinto que não são todos os professores que têm a formação para estarem aqui, na minha opinião. (Professor Fogo)

A escassez de cursos que tratam da socioeducação explica queixas nesse sentido. Como já mencionado, em 2016, a Escola Nacional de Socioeducação – ENS, em parceria com o Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB), ofereceu os cursos “Núcleo Básico em Socioeducação¹¹⁷”, “Justiça e Práticas Restaurativas”, “Formação de Mediadores” e “Fortalecimento da Gestão”. Oferecidos na modalidade a distância para um público-alvo composto de profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, esses cursos foram também abertos à participação dos professores de todo o Brasil. Apenas dois professores do Núcleo de Ensino, no entanto, afirmaram, por meio do questionário, estarem realizando esse curso e um professor declarou já tê-lo cursado em 2015.

O curso “Capacitação em segurança protetiva”, oferecido pela Escola do Governo do DF, foi bastante elogiado nos encontros coletivos. Trata-se de um curso destinado aos Servidores públicos dos diversos órgãos e das entidades que atuam no Sistema Socioeducativo do DF, com duração de 60 horas-aulas e cujos objetivos giram em torno dos procedimentos de segurança necessários a uma atuação segura no âmbito do Sistema Socioeducativo. Em outras palavras, não tem como foco o trabalho pedagógico e ou docente realizado em contexto socioeducativo. Apesar dos elogios, apenas dois professores declararam já terem realizado esse curso.

O último curso voltado exclusivamente à formação dos professores da rede pública brasileira que trabalham com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa foi oferecido em 2014 pela Universidade de Brasília na modalidade semipresencial e nomeado “Docência na Socioeducação¹¹⁸”. Apenas quatro professores respondentes do questionário afirmaram ter realizado esse curso e 13 disseram nunca ter participado de cursos cujas temáticas fossem relacionadas à socioeducação, sendo que um deles disse ter participado de cinco congressos relativo à temática.

¹¹⁷ Esse curso foi o único oferecido desde 2015 pela Escola Nacional de Socioeducação. Os demais tiveram início em 2016.

¹¹⁸ Experiências vivenciadas nesse curso foram descritas por professores que nele atuaram e constam no livro “Docência na Socioeducação” organizado por Cynthia Bisinoto que é referência bibliográfica desse trabalho.

Vale enfatizar ainda que nenhum curso a respeito da socioeducação ou a ela relacionado foi, até hoje, oferecido pela SEEDF aos professores por meio de sua escola de formação, ou seja, pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE¹¹⁹.

Considerando que a formação inicial docente, de um modo geral, não contempla, em seus currículos, estudos sobre a prática pedagógica quando esta é desenvolvida em contexto socioeducativo, a formação continuada dos profissionais que nele atuam ganha contornos ainda mais relevantes e, em contrapartida, os espaços da coordenação pedagógica coletiva se revestem de singular importância diante da possibilidade de viabilizar essa formação. Embora não reivindicada no coletivo, a necessidade de estudos que pudessem auxiliar o trabalho escolar desenvolvido junto aos socioeducandos foi manifesta nas entrevistas, sendo também aventada a destinação de espaços e tempos dentro do próprio Núcleo de Ensino para essas reflexões:

A gente quer moldar... a gente não, no geral o professor, ele quer moldar o adolescente nos padrões que estão aí, os padrões que foram feitos, os mesmos padrões que são seguidos nas escolas normais, nas escolas lá fora. Então eu acho que o professor, ele precisa ter uma formação com práticas pedagógicas... uma formação com práticas pedagógicas que atendam a esse tipo de pessoa. (Professor Fogo)

Então, eu acho que um ponto fundamental é a formação continuada, principalmente para trabalhar aqui dentro. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Os ciclos... eu não participei de nenhum curso de formação sobre os ciclos, não fui convidada, nenhum curso, tô jogada aqui, Tá, você vai trabalhar dessa forma'.(Professora Água)

É muito diferente trabalhar aqui dentro, eu acho que a formação continuada é... e o Estado peca nisso aí, o Estado oferece pouca coisa nesse sentido, a Secretaria do Estado de Educação, o discurso que ela fornece. Eles não usam um discurso voltado especificamente para a socioeducação, e quando fazem, trazem pessoas que as vezes não tem conhecimento de socioeducação. Nunca trabalham voltado à socioeducação. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Não só requisitar, mas disponibilizar esses momentos pra estudos, provocar em nós reflexão, né, em grupo, para que se torne realmente eficaz o ensino a partir de uma mudança nossa, a partir de um grupo autodidata, né, estudar as

¹¹⁹ Em uma conversa informal, a Gerente de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – GDHD me disse que, em um dos anos em que a socioeducação trabalhou no formato da modalidade Correção da Distorção Idade/Série – CDIS (2013 e 2014), a EAPE ofereceu um curso destinado ao tratamento de questões relacionados a esta modalidade e alguns professores da socioeducação se inscreveram nele. Diante das especificidades desveladas por esse grupo, a EAPE formou com eles uma turma separada visando atender às suas demandas.

possibilidades pra que a gente possa realmente se formar e quem sabe talvez daqui sair um curso pra fora, para as outras unidades. (Professor Terra)

O que eu penso é que eu vou de certa forma influenciar. Que eu vou... vou ser gerador de algumas discussões. Eu vou fomentar alguma coisa, vou iniciar alguma discussão, né? Por isso eu tô estudando, porque se for depender daqui da coordenação de trazer algum texto, alguma discussão, não traz. (Professor Fogo)

Além de não incluir, de modo específico, a necessidade de aprofundar estudos sobre a avaliação educacional, a demanda dos interlocutores por formação do corpo docente nem sempre esteve associada à apropriação de conhecimentos capazes de indicar caminhos em busca de melhorias no trabalho. Ao comparar o trabalho pedagógico realizado no ano da pesquisa com o do ano anterior, quando as coordenações pedagógicas coletivas eram semanais e, ao que tudo indica, com destinação de momentos para estudos, foi demonstrado haver, até mesmo, certo alívio em função de uma menor frequência a esses encontros e maior produtividade desses tempos, se substituídos por aulas:

Por isso que eu falo, quando nós paramos um dia a mais para discutir às vezes uma questão teórica, nós estamos deixando mais ainda de fornecer hora-aula para o menino numa atividade diferenciada. Por causa da questão. Ah, outro dia a gente discutiu um texto, falou sobre isso, isso e isso, “Ah, mas podiam estar dando aula, fazendo uma atividade pro menino” (Supervisor do Núcleo de Ensino)

O que não gostamos na (nome da Unidade de Internação)? Parte burocrática, desunião... O que queremos? Mais parte prática, promover a união, vamos tirar a coletiva onde o professor chega querendo morrer. Uma palavra que não vamos usar: PPP. Os professores não aguentam mais isso. O professor não quer coordenar muito, ele quer ir embora, quer flexibilidade. Vamos tirar isso. A ideia desse dia de hoje é não ter aula para contemplar todos os professores. Que seja um momento agradável com objetividade. [...]. A nossa ideia é não ocupar vocês, encher vocês de reunião. (Conversa entre a coordenadora do Núcleo de Ensino e uma professora readaptada¹²⁰ que atuava como assessora da equipe gestora do Núcleo de Ensino)

Ninguém está aqui para pagar sapo e ficar com teoria para ninguém. Teremos tempo para planejar (coletivas) e assim teremos condições de

¹²⁰ A readaptação de um professor se dá em função da redução de sua capacidade laborativa (capacidade física e/ou mental para o exercício de atividade produtiva), de caráter permanente, em função de adoecimento ou acidente. A readaptação é, portanto, um benefício concedido ao servidor que sofre com o adoecimento crônico e é concedida pela Coordenação de Saúde Ocupacional da SEEDF – COSAÚDE. A principal restrição imposta ao servidor readaptado da Carreira Magistério é relacionada à regência de classe.

desenvolver bons projetos. Quantidade já temos demais. Teoria ninguém aguenta mais. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Com relação à formação aqui, eu não tenho do que me queixar. Nós temos profissionais aqui com muitos cursos de formação, o que falta é a aplicação. Mas é aquela velha história, envolve, participa, mas não aplica. (Professora Água)

A cisão da relação teoria/prática desvelada nesses discursos indica uma concepção de teoria associada a uma interpretação contemplativa da realidade que, assim, se mostra idealizada, subjetiva, determinada pela consciência dos homens e, portanto, dissociada da atividade humana que a produz e pode transformá-la. Compreendida dessa forma, a teoria tende a se esvaziar de sentido e, por isso, ser hostilizada e rejeitada, enquanto a prática que se sobrepõe pelo maior valor que adquire e, uma vez dissociada da teoria, canalizada ao ativismo e voluntarismo político. Isso implica dizer que, sem a teoria, a prática caminha às cegas e esta, por sua vez, deve estar intencionalmente presente como componente da própria teoria. “A intenção prática é um momento constitutivo de uma teoria dotada de sentido histórico” (DRAWIN, 2015, p. 41).

A ação transformadora consciente propiciada pela práxis que, conforme defendida por Marx (1993 *apud* MASCARENHAS, 2014), distingue o ser humano dos demais seres parece ter sido comprometida por uma visão pragmática do trabalho, uma vez que contribui para distanciá-lo de uma atividade educativa criadora, realizadora e produtora de transformações dos sujeitos que o realizam e da realidade que os cercam.

Quanto à observação do supervisor do Núcleo de Ensino em relação ao melhor aproveitamento do tempo destinado a reflexões teóricas pelo coletivo, se utilizados para “*fornecer hora-aula para o menino numa atividade diferenciada*”, vale ressaltar que a coordenação coletiva semanal propiciada pelo regime de jornada ampliada não implica a redução do tempo de ensino-aprendizagem desenvolvido junto aos estudantes. A substituição de uma atividade pela outra se deu, no caso do Núcleo de Ensino, em função da suposta impossibilidade de realizá-la de forma distinta.

Além de reforçar uma concepção de sobreposição da prática sobre a teoria, destituindo o trabalho pedagógico da práxis humana que permite operar “a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo” (KOSIK, 1976, p. 114), a afirmativa do supervisor evidencia uma necessidade formativa ventilada várias vezes e por diferentes professores ao longo do ano letivo, bem como necessária do ponto de vista do aproveitamento qualitativo do

tempo socioeducativo escolar: refletir sobre a respeito do que vem a ser projeto e aula e as possíveis relações existentes entre eles.

Afirmativas que relacionavam ou contrapunham as duas formas de condução do trabalho pedagógico, como: *“Projeto não é aula”*; *“Para mim, projeto é aula”*; *“Não é que não tem aula, o projeto é a aula”*; *“Aqui nunca deveria ter aula normal, deveria ser sempre por meio de projetos”*; *“É muito fácil para os outros aí de fora dizer que aqui a gente não trabalha. Esses projetos dão muito trabalho. A gente trabalha de outra forma”*; *“É muito fácil fazer críticas para quem fica somente olhando de camarote. Não é fácil construir esses projetos. Devemos continuá-los. Não devemos esmorecer. Não temos que dar aula, aula, aula não”* ou ainda *“Nesse dia vai ter projeto”* e *“Na sexta-feira, quando acabar o projeto”*, referindo-se à atividade de culminância como sendo o próprio projeto, indicam ambiguidade de entendimentos quanto ao que se entende sobre cada uma dessas práticas.

A ausência de registros das concepções do grupo acerca de aula e projeto, no PPP do Núcleo de Ensino, fortalece as inferências de que essas temáticas mereciam ser refletidas. Demandas por reflexões nessa direção, emersas das avaliações do trabalho pedagógico realizadas pelos sujeitos que o realizam (professores) e dele se valem para sua escolarização (estudantes), fazem da formação continuada docente “um processo de práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve” (ARAÚJO, 2000, p. 36) que se funde e se confunde com a própria avaliação que dele se faz.

Vale retomar e reafirmar a necessidade de que, qualquer que sejam as decisões quando às metodologias adotadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, elas deverão estar pautadas por uma (re)organização curricular definida pelo Núcleo de Ensino a partir do currículo oficialmente prescrito. Isso porque as decisões quanto ao modo de transitar pelo currículo implicam o estabelecimento das intencionalidades do grupo guiadas pelas necessidades de aprendizagens em cada componente curricular e de cada ciclo/bloco. O alcance desses objetivos demanda, muitas vezes, a revisão das didáticas utilizadas seja em sala de aula ou fora dela e é possibilitada por processos avaliativos permanentes do trabalho pedagógico em desenvolvimento.

Em outras palavras, o PPP precisa ser permanentemente avaliado, mesmo quando o documento físico não se encontra presente, como no caso do Núcleo de Ensino, cuja escrita do

documento estendeu-se ao longo de todo o ano da pesquisa, ficando pronto somente ao final dele. Para além do projeto escrito, o PPP se faz representar por meio dos hábitos e das formas de agir daqueles que o vivificam e essa dinâmica precisa ser sistematicamente revista, a fim de garantir o movimento que confere qualidade social ao trabalho pedagógico.

O Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014b) trata da organização de espaços e tempos do fazer pedagógico, afirmando ser essa uma atividade reveladora do modo como os professores concebem e realizam o trabalho docente. No caso do Núcleo de Ensino, a prioridade evidenciada no PPP do Núcleo de Ensino (escrito e vivido) ao desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio de projetos parece pautar-se, entre outros fatores, pela percepção de um maior envolvimento dos estudantes nessas atividades.

Porque, por exemplo, esses projetos que nós desenvolvemos pra fazer uma escola diferenciada, nós já percebemos que os projetos são muito bem quistos e bem-vistos, e pra gente executar os projetos necessita de uma visão diferenciada de quem tá na Sede, quem faz os documentos precisa entender que aqui é uma instituição diferenciada. Às vezes chegam documentos pra gente como se a gente fosse escolas normais, e nós não somos. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Então, os projetos são algo que nós já percebemos que são maneiras de trabalhar atividade de forma diferenciada, e nós trabalhamos. Como que nós fizemos esse cronograma de projeto? Primeiro ao longo dos anos nós já observamos que esses momentos de projetos são os momentos que eles valorizam, que eles gostam, são aulas diferenciadas, né? É algo... projeto é aula. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Embora impulsionado por experiências anteriores de trabalho junto aos socioeducandos, fator de significativa importância para a definição de percursos de ensino, o uso de expressiva parte do tempo das aulas¹²¹ para o desenvolvimento de projetos requer ainda análises sistemáticas de cada uma dessas formas de condução do trabalho pedagógico, a fim de compreender em que medida cada uma delas tem favorecido a construção de aprendizagens pelos estudantes. Vasconcellos aponta a falta de clareza do professor em relação ao trabalho que realiza como “responsável, em parte, pela sua não atuação mais efetiva na realidade educacional

¹²¹ Só os momentos de culminância de cada projeto mensal ocupavam quatro turnos de aula de aula, uma vez que os módulos eram separados por motivos de segurança e, por isso, para cada um deles, eram destinados dois turnos (manhã e tarde) .

ou mais geral” (2010, p. 24) e atribui essa falta de lucidez à situação de alienação em que se encontra o educador.

O trabalho alienado, característico de uma organização social pautada pelo modo de produção capitalista que destitui do trabalhador o domínio não só do produto mas também do processo de seu trabalho, reduz o trabalho intelectual do professor ao exercício profissional “desvinculado das causas, sentidos e compromissos que poderiam orientá-lo” (idem, p. 25) e deixa seu fazer pedagógico à mercê do que já está posto, o que dificulta ou até mesmo inviabiliza investidas rumo ao trabalho transformador.

A busca por uma melhor compreensão de seu processo de trabalho pelos profissionais do Núcleo de Ensino significaria, portanto, atuar como foco de resistência ao papel reprodutor do modelo social hegemônico, muitas vezes desempenhado pela educação escolar, ao contribuir na busca de alternativas para um fazer pedagógico construtor de identidades capazes de pensar por si mesmos e, portanto, mediador de mudanças sociais.

Ao confirmar sua convicção quanto à forma mais adequada de organizar o processo ensino-aprendizagem visando escolarizar os Socioeducandos, o supervisor do Núcleo de Ensino utilizou o termo “pedagogia de projetos” para referir-se ao trabalho desenvolvido por meio de projetos junto aos socioeducandos.

A pedagogia de projetos tem suas bases no movimento da Escola Nova e chegou ao Brasil na década de 1920, impulsionada pelo desejo de superação do modelo tradicional de educação, pautado no imobilismo discente e na fragmentação do ensino compartimentado em disciplinas e descontextualizado em função do forte descompasso entre os conteúdos escolares e a realidade. Visando dar uma nova significação ao ato de aprender, diferentes propostas de ensino integradas à Pedagogia de Projetos ganham força e, sob diferentes roupagens e nomenclaturas (Método de Projeto, Trabalho por Temas, Projeto de pesquisa, Projeto de Extensão, Projeto de Ensino, Projeto de Aprendizagem, Projeto de trabalho, etc.), passam a ser utilizadas.

O enfoque globalizador¹²² do trabalho com projetos permite, segundo Hernández (1998), incorporar à aula, compreendida como espaços e tempos em que se efetiva o ato educativo (XAVIER e FERNANDES, 2008), indagações próximas às preocupações e ideias (não necessariamente interesses) dos estudantes sobre os problemas reais, visando explorá-las, e assumir a pesquisa como o melhor caminho para aprender a pensar ou a compreender. O processo investigativo multi/transdisciplinar possibilitada pelo trabalho com projetos se apresenta como alternativa ao rompimento da rigidez do espaço escolar quando organizado em classes ou grupos por nível ou idade com um professor (a cada tempo de aula) como fonte de acesso ao saber (HERNÁNDEZ, 1998). Os projetos constituem, portanto, alternativa para a condução do trabalho escolar condizente com a organização escolar em ciclos proposta pelas Diretrizes Pedagógicas para Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014a) para o trabalho com estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de internação estrita.

Foi possível perceber, no entanto, certo distanciamento entre o trabalho com projetos desenvolvido no Núcleo de Ensino e processos de pesquisa promotores de análise e interpretação de temas/problemas. A definição das temáticas dos projetos pelo Núcleo de Ensino e a condução dos trabalhos a respeito de cada uma delas dissociada, muitas vezes, de procedimentos investigativos que permitissem explorá-las, sugerem ter sido obstáculos à apropriação do saber objetivado por meio dessas atividades. Talvez em razão das dificuldades características do regime de privação de liberdade que obstaculiza ou, por vezes, impede a busca autônoma por informações a respeito de diferentes assuntos¹²³ extrapolando, assim, o espaço de sala de aula, as problemáticas dos projetos dificilmente eram incorporadas ao trabalho realizado nesse espaço.

É importante lembrar, no entanto, que, seja no interior de uma sala de aula ou fora dela, o desenvolvimento de projetos pode ser entendido, conforme afirmado por muitos professores do Núcleo de Ensino, como a própria aula, uma vez que esta constitui

¹²² O enfoque globalizador se fundamenta na ideia de que as disciplinas e que a divisão comportam conceitos e problemas que são comuns e que responde a uma racionalidade técnico-burocrática de fragmentação do global. A globalização consiste, portanto, em conectar o que está separado estabelecendo novas formas de interpretação e construção do conhecimento (HERNÁNDEZ, 1998).

¹²³ O Núcleo de Ensino contava com uma biblioteca com significativo acervo destinado aos socioeducandos. No entanto, seu uso era restrito aos momentos de aula, quando os professores os acompanhavam para alguma atividade específica, nem sempre de pesquisa. Não havia, no entanto, computadores para utilização dos socioeducandos e o uso da internet era proibido.

espaço/tempo primordial para o desenvolvimento da atividade educacional, na medida em que transcende o espaço físico retangular de quatro paredes e amplia-se, revestindo-se de um sentido político-pedagógico. O professor, ao desenvolver o trabalho pedagógico por meio da aula, precisa ter consciência desse sentido, sob o risco de tornar esse processo apolítico, acrítico e opressivo, ou seja, esvaziado de seu verdadeiro significado (SILVA, 2008. p. 39).

Referenciado pela mesma autora (SILVA, 2011), o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF reafirma esse pressuposto ao conceber a aula como “espaço e tempo em que professores e estudantes se encontram, interagem de forma mais efetiva e constroem uma relação pedagógica mediada pelo conhecimento por meio de diferentes perspectivas teórico-metodológicas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Assim concebidos, aula e projeto se complementam e se mesclam ao incorporar objetivos que se tornam comuns, uma vez que ambos se apresentam revestidos pelo compromisso de conferir ao tempo a eles destinado a qualidade que os traduz em *tempo de aprendizagens*. Como parceiros indissociáveis da conquista de saberes pelos diferentes sujeitos, a avaliação e a formação continuada docente devem permear esse processo, seja ele desenvolvido por meio de aulas, projetos ou qualquer outra das inúmeras maneiras que podem/devem ser utilizadas para se garantir aprendizagens (aulas expositivas dialogadas, seminários, trabalhos em grupos e individuais, construção de portfólios, realização e ou observação de experimentos, jogos diversos, etc.), indicando e iluminando o(s) caminho(s) a serem trilhados ao longo dos diferentes percursos.

Embora os espaços coletivos do Núcleo de Ensino tenham sido amplamente utilizados para avaliar os projetos, predominou nessas avaliações, como já foi dito, uma visão retrospectiva e pontual das atividades desenvolvidas, fator que pode ter dificultado evidências quanto à necessidade de reflexões acerca das diferentes vias capazes de oportunizar a cada um dos estudantes experiências de aprendizagem, incluindo as condições objetivas e subjetivas dos espaços-tempos para o desenvolvimento de tais experiências. Além de projeto e aula, organização escolar em ciclos, educação escolar e segurança em contexto socioeducativo, avaliação, trabalho coletivo, coordenação pedagógica, portfólio e planejamento foram algumas das temáticas que, ao longo das observações, foram suscitadas pelo grupo, o que sugere a necessidade aprofundar conhecimentos a seu respeito.

Reflexões dessa natureza poderiam assegurar à formação continuada ou à “educação continuada” (ARAÚJO, 2000, p. 34) desenvolvida no Núcleo de Ensino, o cumprimento do seu papel de favorecer a constituição de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar a partir de um trabalho coletivo consubstanciado pela escuta sensível entre os pares responsáveis por sua idealização e concretude. O tempo das coordenações pedagógicas coletivas reservado ao exercício formativo desses profissionais constituiria, assim, movimento de resistência à reprodução do ideal hegemônico de manter e perpetuar a desigual e injusta divisão cultural que hoje assola nossa sociedade e contribui para manter a salvo o domínio de uma classe sobre a outra.

6.1.3 A primazia da segurança em prejuízo da avaliação que forma

Como instituição escolar, o Núcleo de Ensino se instaura enquanto instância social que serve de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projetos: de um lado, o projeto político de sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação (SEVERINO, 1998). A premissa de mediar e inter-relacionar diferentes projetos impõe considerar não só as condições subjetivas para o desenvolvimento do projeto escolar mas também as condições objetivas que, embora não se dissociem das subjetivas, assumem particularidades que o condicionam e, muitas vezes, o determinam.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014a), a realidade objetiva de uma Unidade de Internação comporta características que lhe são próprias e indutoras da definição de 800 horas-aulas anuais para o trabalho escolar desenvolvido junto a estudantes que se encontram privados de liberdade. Como já dito, a rotina instituída pela Unidade de Internação em que se localiza o Núcleo de Ensino pesquisado e, mais especificamente, pela segurança que atua nesse espaço, indicou ter sido uma dessas características, uma vez que causou prejuízos ou mesmo inviabilizou diversas atividades educativas ao longo de todo o ano, incluindo-se atrasos e saídas antecipadas dos turnos de aula ou o cancelamento deles.

Essa premissa foi confirmada pela Gerente de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF, que acrescentou ainda ter sido essa

a realidade percebida em todas as Unidades de Internação do DF quando a SEEDF buscou alternativas de solução junto à SECRIANÇA a fim de evitar a redução da carga horária escolar para os socioeducandos internos. Embora seja de competência da SECRIANÇA “garantir que os adolescentes assistam a todas as aulas, de acordo com a grade horária diária, seja pela adequação dos horários da Unidade de Internação às necessidades do Núcleo de Ensino, seja pela garantia de profissionais que viabilizem o encaminhamento e ou acompanhamento dos adolescentes ao Núcleo de Ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2013d, p. 6), o insucesso de investidas nessa direção motivou a diminuição da carga horária anual a fim de, ainda de acordo com a Gerente da GDHD, minimizar os prejuízos acarretados pela situação de ilegalidade quanto à dissonância entre o número de horas-aula previstas e as trabalhadas nos Núcleos de Ensino.

Tanto a primazia dos horários das Unidades de Internação sobre os dos Núcleos de Ensino quanto o seu desdobramento com a redução do tempo escolar evidenciam uma sobreposição das questões de cunho administrativo e, nesse caso em particular, da segurança, às atividades educativas. Essa posição inferiorizada do trabalho escolar contraria o Projeto Político-Pedagógico das Medidas Socioeducativas de Internação no DF quando estabelece que “as atividades de segurança não devem apresentar predominância sobre as demais atividades” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 88), defendendo a existência desse segmento somente como forma de “garantir o cenário, o ambiente, o espaço e o tempo necessários e favoráveis aos(as) socioeducandos(as) a construírem e reconstruírem suas histórias de vida” (IASP, 2006 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 88).

Considerando ser a escolarização um processo capaz de influenciar positivamente a vida do jovem interno e oferecer uma formação que o possibilite construir caminhos em direção à vida em sociedade, a Unidade de Internação sede da pesquisa pode estar empregando o tempo vivenciado pelos socioeducandos como elemento estratégico e utilitário para fins que priorizam o controle, a disciplina, o adestramento e a docilização de seus corpos e suas mentes (FOUCAULT, 2014) em prejuízo e contraposição a processos educativos formativos viabilizadores de seu retorno e sua atuação crítica no meio social.

O Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Ensino investigado confirma serem inúmeras as dificuldades enfrentadas por uma escola que funciona no interior de uma Unidade de

Internação, o que torna complexo o processo de escolarização de seus estudantes. O documento cita

o baixo efetivo de ATRS para realizar o deslocamento e segurança dos socioeducandos [como] fator limitante para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no intuito de favorecer espaços/tempos diferenciados para as aprendizagens dos estudantes, dificultando o desenvolvimento de atividades escolares diferenciadas no horário contrário à aula, oficinas, aulas práticas, reforço escolar, uso e manuseio de material didático para enriquecimento das aulas, maior envolvimento e presença da família na escola. (PPP do Núcleo de Ensino, 2016, p. 50)

O reduzido número de Atendentes de Reintegração Socioeducativo – ATRS – foi, ao longo de todo o ano de realização da pesquisa, o argumento utilizado para justificar diferentes situações comprometedoras do trabalho educativo escolar, o que evidencia serem ainda presentes e constantes dificuldades que, em anos anteriores, induziram à redução da carga horária letiva para a socioeducação, cujo desdobramento acarretou não só a mudança de regime de trabalho de seus professores mas também a realização de coordenações pedagógicas coletivas mensais com suspensão das aulas, em vez de semanais com a manutenção das atividades escolares.

A dificuldade em conciliar os períodos destinados ao trabalho escolar com os horários das demais atividades da Unidade (refeições, higiene pessoal, cuidados com vestuários e ambientes, oficinas, lazer, esportes, cultura, atendimentos técnicos e médicos, visitas, atividades externas e outras), mantendo, em cada um dos locais onde elas se realizam, o quantitativo de ATRS legalmente estabelecido foi, conforme sugeriram as observações em campo, aspecto indutor das dificuldades em manter a normalidade dos tempos escolares.

A relação numérica entre ATRS e socioeducandos reivindicada pelos Servidores da Carreira Socioeducativa do DF consta na Cartilha da Operação SINASE (2015) elaborada pelo Sindicato desses servidores - SINDSSE/DF. Esse documento assegura que os dispositivos nele apresentados obedecem aos princípios da segurança do trabalho e da norma SINASE, os quais devem ser seguidos rigorosamente.

Quanto aos procedimentos gerais, a Cartilha orienta que todo e qualquer acompanhamento no deslocamento de socioeducandos dentro da Unidade de Internação deve obedecer à proporção de um agente para, no máximo, dois socioeducandos, enquanto que, para as atividades da escola, das oficinas profissionalizantes e de esporte e lazer, a proporção deve ser de um agente para, no máximo, cinco socioeducandos no local de realização da atividade.

Movimentos grevistas exigindo o aumento do efetivo de ATRS em cumprimento ao estabelecido nessa Cartilha (DISTRITO FEDERAL, 2015b) foram realizados ao longo de todo o ano da pesquisa, acarretando contínuos atrasos para o início das atividades do Núcleo de Ensino, a antecipação de seu término ou mesmo a sua suspensão.

Embora conste na Cartilha da Operação SINASE (2015b) a informação de que as orientações nela constantes foram construídas de acordo com as normas estabelecidas no SINASE (2006), esse documento relativiza a relação numérica para o atendimento dos socioeducandos pelos Servidores da Carreira Socioeducativa¹²⁴ ao afirmar que

a relação numérica de socioeducadores deverá considerar a dinâmica institucional e os diferentes eventos internos, entre eles férias, licenças e afastamento de socioeducadores, encaminhamentos de adolescentes para atendimentos técnicos dentro e fora dos programas, visitas de familiares, audiências, encaminhamentos para atendimento de saúde dentro e fora dos programas, atividades externas dos adolescentes (SINASE, 2006, p. 45).

O SINASE mantém esse relativismo ao possibilitar avaliar tanto as necessidades dos socioeducandos acompanhados quanto o contexto em que se encontram para especificar a relação entre o número de socioeducadores para o atendimento dos socioeducandos:

. A relação numérica de um socioeducador para cada dois ou três adolescentes ou de um socioeducador para cada cinco adolescentes dependerá do perfil e das necessidades pedagógicas destes;

. A relação numérica de um socioeducador para cada dois adolescentes ocorrerá nas situações de atendimento especial. Neste (sic) caso, muitas vezes devido ao quadro de comprometimento de ordem emocional ou mental, associado ao risco de suicídio, é necessário que se assegure vigília constante (SINASE, 2006, p. 45).

Mesmo considerando a grande subjetividade implícita nas avaliações requeridas pelo documento do SINASE (2006) para adequar o quantitativo de profissionais ao atendimento dos socioeducandos, bem como o lícito direito desses trabalhadores em lutar por melhores condições

¹²⁴ Esses servidores são chamados, no documento do SINASE (2006), de socioeducadores, o qual envolve, tanto os profissionais que desenvolvem tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto as atividades pedagógicas. Excetuam-se somente os profissionais que desenvolvem atividades pedagógicas e profissionalizantes específicas como é o caso de psicólogos, pedagogos, advogados, professores, médicos, enfermeiros, etc.

de trabalho, vale lembrar as implicações da definição, pelo SINDSSE/DF, de quantidades fixas para o acompanhamento dos socioeducandos na Unidade de Internação que sediou a pesquisa.

A definição, pelo Sindicato de Servidores da Carreira Socioeducativa do DF, do número máximo permitido pelo SINASE (2006) de cinco socioeducandos para cada ATR, quando o acompanhamento se der em locais de realização de atividades da escola, das oficinas profissionalizantes e de esporte e lazer e o limite de dois socioeducandos para cada agente em caso de deslocamento dentro da Unidade trouxe prejuízos ao funcionamento normal do Núcleo de Ensino, quando essas recomendações foram rigorosamente seguidas.

O embate entre classes que se dividem pelos diferentes lugares que ocupam na sociedade, característico de um sistema capitalista que se alimenta, entre outros aspectos, do discurso aparentemente democrático pela liberdade que permite transitar entre as suas possíveis interpretações, pode ecoar, como nesse caso, em prejuízo daqueles que dele devem se valer para melhoria de suas condições sociais. Compreender as estruturas sociais como modos de dominação e violência (FREIRE, 1996), que atendem a interesses que se valem da manipulação das classes populares para explorá-las, constitui elemento básico que pode favorecer o compromisso político de buscar conciliar a luta pela conquista de direitos trabalhistas ao trabalho em favor da ressocialização dos socioeducandos. Sela-se, assim, uma união de forças contra desumanas e injustificáveis desigualdades sociais e em prol dos que se encontram em maior desvantagem nesse cenário.

Por constituir-se direito humano fundamental, a segurança dos jovens que se encontram reclusos para cumprimento de medida socioeducativa deveria assegurar-lhes a integridade física e emocional necessária ao processo ressocializador que inclui o repensar e o reorganizar a sua trajetória de vida que, por sua vez, conta com recursos que podem facilitar e promover uma caminhada mais segura nessa direção. A escolarização se faz presente nesse contexto e, como elemento desse processo, a avaliação se destaca pelo caráter mediador que assume no movimento dialético que permeia a conquista de aprendizagens via ensino escolar.

A mencionada complexidade que envolve o funcionamento de uma Unidade de Internação que faz do cumprimento de uma rotina pedagógica mais que um desafio, chegando mesmo a ser considerado fictício (OLIVEIRA, RODRIGUES e SILVA, 2017), foi fartamente mencionado pelos estudantes:

Na escola lá (da rua) é muito trabalho, muito exercício. Tem vezes que nós até deixa sem fazer. Aqui não. Aqui tem poucos dever. Porque tipo não tem como eles passar muito exercício pra nós, porque não tem tempo. Não pode levar lá pros módulos. Até porque não tem como usar lápis, caneta lá. Dificilmente eles (os ATRS) deixam a gente usar lápis. (GF4)

Tá ótimo. A quantidade de aulas tá bom. Uma vez por semana tá bom. É a média aqui, né? (risos) Só devia melhorar mais aí as aulas de Educação Física porque nós devia praticar muito esporte. Já que cortaram nosso cigarro tinha que entreter mais com esporte pra passar o tempo. (GF5)

Tinha que ter mais eventos e mais aulas. Nós vem pra cá 8 horas. A gente podia sair daqui tipo 12h20. Podia vir 7, 6 horas. (GF2)

Tá bom? Tá é ruim. Na rua aprende melhor. É aula todo dia. De 2ª a 6ª. (GF4)

Tem poucas aulas. Não tem muita chance de avaliar. Aí eles (os professores) avaliam como você é na sala. Ficou 2 aulas comigo. Ah, ele foi bem nessas 2 aulas vamos dar 10. Tipo isso. Tem pouca aula. Até porque tem algumas matérias que vem mais aqui na sala do que outras. A de Biologia mesmo já tem mais de mês que não vem. Agora que eu tô sozinho na sala, agora é que vai vir pouco professor mesmo. Eles dão prioridade pra outras salas, eu acho. Porque tem mais alunos. (GF4)

É tudo igual, né? Desde que eu tô aqui é tudo igual. Só mudou os professores. Avaliam sempre da mesma forma. Tempo corrido. Professores saem pra outra sala rápido. Não tem nem muito tempo de avaliar muito não. Sempre umas tarefinhas aqui e outras ali. (GF6)

Tem uns (professores) que eles quase não entram dentro da sala. Tem essa falta de professor dentro da sala tipo de certas matérias. Por exemplo, nós tá quase no final do ano e nós nunca assistiu uma aula de matemática. Pra falar a verdade, a gente começou a assistir tem bem uns 3, 4 meses que a (nome da professora) veio dá umas aula prá nós. Deu umas 3, 2 aulas e até hoje nada. Aí... (mostrando o caderno) o ano todo de matemática, professora e só tem isso aqui ó, só duas páginas. (GF9)

Aqui nós não pega num livro, nós não lê um livro. Porque lá na rua, um menino que estuda no 1º ano, no mínimo que ele tem é uns 7, 8 livros, Diferente daqui que nós tem mal um caderno. Nós pega o caderno, faz (os deveres) e acabou. Se tiver feito, de boa; se não tiver feito, de boa também. Nós... sem fazer nada nós ganha 10. (GF3)

A escassez de tempo de trabalho escolar, declarado pelos socioeducandos como fator com condições de comprometer a conquista de aprendizagens que os possibilitasse aprender como os jovens em situação de liberdade e, em decorrência, a formatividade do processo avaliativo desenvolvido junto a eles se devem ainda a fatores como os mencionados a seguir.

Os horários previstos para o funcionamento do Núcleo de Ensino eram: Matutino; das 7h45 às 11h45; e Vespertino, das 13h45 às 17h45; com intervalo, até o meados do ano letivo, de

15 minutos e, posteriormente, de 20. Esse horário, no entanto, nunca era cumprido. Os atrasos para o início dos turnos eram, em média de 30 a 40 minutos, sendo concluídos com a antecedência média de 15 a 25 minutos. Além das demais atividades dos socieducandos (banho, refeições e revista ao sair e voltar para os módulos), os horários de trabalho dos ATRS (entrada, saída e almoço) também motivavam atrasos e buscas antecipadas dos estudantes.

Mesmo afirmando a excelência da qualidade sobre a quantidade de tempo, chama a atenção a relação entre o tempo legalmente concedido ao desenvolvimento do trabalho escolar em contexto socioeducativo e o disponibilizado/utilizado pelo Núcleo de Ensino investigado. Se considerados os 200 dias letivos previstos legalmente (LDBEN 9394/96) e o tempo mínimo de atraso na entrada dos turnos e de antecipação ao final deles, a perda gira em torno de 100 horas-relógio, o que corresponde a 25 dias/turnos de aula ou 12,5% do total de dias previstos.

Os já preocupantes resultados advindos dos cálculos apresentados não retratam ainda a totalidade do prejuízo das atividades escolares se considerado o tempo a elas reservado, porém não utilizado. Ocorreram ainda momentos de suspensão de aulas por diferentes motivos (atividades preparadas pela Unidade, paralisações¹²⁵, falta de professores e de ATRS, coordenações pedagógicas coletivas, comemorações entre os profissionais, falta de água, chuva, revista aos módulos, etc.), compactação dos tempos de aulas também por razões variadas (assembleias de professores, reuniões, baixa umidade do ar, apresentação de filme ou prova a respeito dele, etc.), atendimento a apenas um dos blocos¹²⁶, ou atividades que atendiam a apenas uma parcela¹²⁷ dos estudantes, como nos dias em que foram aplicados os simulados e as provas do ENEM.

Além disso, em função da dificuldade de deslocamento dos estudantes para a quadra e de volta para a sala durante os próprios turnos de aula, também em função do baixo quantitativo de ATRS, a Educação Física acontecia em um só dia da semana para todas as turmas. Essa

¹²⁵ Em relação a esse aspecto vale lembrar que as reposições de aula aos sábados não conta com a presença de alunos porque, segundo informação do grupo de professores, o quantitativo de ATRS que é ainda menor aos finais de semana e o número de visitantes maior que às terças-feiras quando é permitida a entrada de crianças.

¹²⁶ Isso acontecia devido ao baixo efetivo de ATRS e em todas as apresentações, incluindo as finalizações de projetos e comemorações com a participação dos estudantes, promovidas pelo Núcleo de Ensino ou pela Unidade de Internação.

¹²⁷ As visitas com crianças que aconteciam às terças-feiras coincidiam, às vezes, com o turno de aula dos estudantes. Nesses casos, eram comuns suas faltas às aulas, uma vez que, compreensivelmente, priorizavam o encontro com o(s) visitante(s).

organização acarretava não só a suspensão das demais aulas mas também a diminuição do tempo de atividades de Educação Física para os alunos, aspecto que gerou muitas, reiteradas e infrutíferas reclamações dos estudantes ao longo de todo o ano.

Vale lembrar o uso das chamadas “Atividades Complementares” como atividades indiretas utilizadas em caso de não cumprimento da carga horária diária de quatro horas pelo Núcleo de Ensino. O condicionamento da “oferta da escolarização nos Núcleos de Ensino [...] às questões de segurança da Unidade de Internação” (DISTRITO FEDERAL, 2015c) foi, de acordo com a circular conjunta nº 10/2015 – SUBEB/SUPLAV que orienta o uso dessas atividades, o fator motivador da criação desse recurso.

As observações em campo evidenciaram, entretanto, o uso assistemático e burocrático dessas atividades, o que pode ser atribuído ao descrédito dos professores quanto ao uso desse recurso como estratégia de recomposição do tempo não trabalhado junto aos estudantes. A afirmativa da professora Água sugere tal pressuposto ao enfatizar que as atividades complementares

não funcionam. Não vão funcionar nunca. Uma vez eu falei: não vou mandar uma atividade que não vou ter retorno. Eu não vou fingir que eu trabalhei. Falei isso pro meu supervisor, não vou fingir que estou trabalhando, não vou mentir pra mim mesma. [...] Entrega lá só pra dizer que entregou sem explicar para o menino qual o objetivo? Sem explicar pra ele por que ele é importante? Entrega lá, deixa lá, um faz, outro não faz. Não me engana, não me engana. E eu digo pra você, muitas vezes nem tem ligação com o que você tá trabalhando! Se tem uma coisa que eu não consigo é mentir pra mim mesma, eu não posso me enganar, sabe, eu me cobro muito, talvez isso me adoça. Porque eu gosto de fazer um trabalho bom com os meninos, eu gosto de sentir que os meninos gostam da aula, que eles aprenderam, você entende?
(Professora Água)

A lacuna percebida entre os esporádicos envios de materiais de estudo aos módulos e o montante de conteúdos não trabalhados em função dos restritos tempos de aula, bem como o provável uso dessas atividades dissociadas do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos estudantes, indicam o caráter puramente formal dessa prática. Esse pressuposto pôde ser confirmado ainda em função das falas dos estudantes quando se queixavam do pouco avanço de suas aprendizagens no Núcleo de Ensino e dos professores quando expunham suas dificuldades para desenvolver o trabalho, dado o espaçamento entre uma aula e outra, o que dificultava o acompanhamento do conteúdo pelos estudantes. Uma proposta curricular integrada, construída e

sistematicamente avaliada pelo Núcleo de Ensino a partir do Currículo oficial da SEEDF poderia constituir subsídio facilitador e norteador desse processo. Tomando como referência os saberes nucleares de cada bloco e ciclo, a construção dialogada de um planejamento curricular integrador permitiria ao Núcleo de Ensino organizar-se visando a uma gestão flexível (PACHECO e MORGADO, 2002) dessa proposta de modo a adequá-la à sua complexa realidade objetiva.

O pouco tempo de atividades no Núcleo de Ensino era motivo, para os estudantes, de críticas (por vezes bastante irônicas), reclamações e comparações com as “escolas da rua” estabelecendo um paralelo entre as aprendizagens possibilitadas por elas. Essas comparações envolviam, além do trabalho realizado no interior das escolas, o aproveitamento do tempo extraescolar com atividades por elas encaminhadas. Isso porque, embora os professores garantissem haver um acordo feito no ano anterior com a equipe de segurança, para a permissão da entrada de materiais escolares nos módulos, isso só acontecia em raras ocasiões e constituía, segundo os próprios estudantes, um obstáculo à conquista e ao progresso de suas aprendizagens.

A existência de normativas que orientam a realização de atividades como meio de suprir a carga horária obrigatória não trabalhada em decorrência de questões associadas ao trabalho da segurança e o veto, de grande parte da própria equipe de segurança, da entrada de materiais escolares nos módulos evidenciam o quão contraditório pode se mostrar um trabalho que confronta lógicas educativas distintas. O propósito de ressocialização que une vertentes pautadas na emancipação (não necessariamente representada por professores) e na subordinação (não necessariamente representada por ATRS) encontra entraves que ecoam no seu principal foco, ou seja, nos jovens que se encontram internos com o objetivo maior de reconstruir e retomar seus projetos de vida, e atende a interesses dominantes de manutenção do atual *status quo*. Diálogos reflexivos reunindo os diferentes olhares poderiam apontar caminhos conciliadores em favor do alcance desse propósito. Interloquções nessa direção não foram observadas no campo empírico, prevalecendo a aceitação passiva dos encaminhamentos da segurança, sendo estes sempre pautados muito mais pela preservação da ordem e da disciplina do que pela possibilidade de oportunizar aprendizagens edificantes.

Ao apresentar as variadas ações que precederam e acompanharam a elaboração, a operacionalização e os desdobramentos decorrentes de um curso para capacitação de profissionais (inclusive agentes de segurança) que lidam com adolescentes e jovens em conflito

com a lei no Rio de Janeiro, Zamora (2005) narra passagens que evidenciam as parcas condições de trabalho que muitos deles vivenciam e a carência de reflexões que os possibilite perceber o adolescente infrator “como produto de uma história de violência que está na *estrutura* da sociedade” (ZAMORA, 2005, p. 93, grifo da autora). A autora desvela, por isso, sua preocupação com a formação desses funcionários e ressalta sua importância para superar a ideia do socioeducando como inimigo a ser combatido e para que o engajamento na luta por ele alcance a todos. Isso implica dizer que espaços formativos ou tempos reflexivos na Unidade ou no próprio Núcleo de Ensino poderiam favorecer a superação de problemáticas consideradas por muitos cristalizadas e imutáveis.

Ainda em relação às atividades escolares realizadas fora dos períodos de aula é certo dizer que elas, por si só, não garantem a conquista de aprendizagens ou mesmo o avanço delas (VILLAS BOAS; SOARES, 2013). É certo ainda que não se aprende somente na escola ou apenas o que por ela é ensinado. No entanto, as condições de grande privação vivenciadas pelos estudantes fora do espaço escolar dentro da Unidade, não somente em relação ao uso de materiais que poderiam aproximá-los dos conhecimentos historicamente construídos e de informações úteis à sua formação, mas também no que se refere a oportunidades de aprendizagens fecundas de um novo olhar sobre si mesmo e sobre o mundo, reforçam a necessidade de maior disponibilidade de tempo cronológico devidamente aproveitado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar e, em decorrência, para uma avaliação promotora das aprendizagens que dele se espera.

O pouco tempo de atividades com os estudantes inviabilizou, segundo eles próprios, o desenvolvimento de uma prática avaliativa que os possibilitasse aprender como aprenderiam na escola da rua. Esse posicionamento pautou-se, no entanto, pelo maior rigor quanto ao modo de avaliar das escolas da rua que, por passarem “muito trabalho e muito exercício” e ter um “conteúdo mais avançado” cobravam mais, tornando mais difícil obter notas altas e ser aprovado.

Não há como desconsiderar as condições objetivas e subjetivas apontadas pelos estudantes como fator inviabilizador do acesso aos conhecimentos escolares. É inegável o valor atribuído por eles à realização de diferentes atividades de estudo e ao aprofundamento do conteúdo escolar para a permanente conquista dos saberes que cabe à escola ensinar, bem como a

justeza da associação que fizeram entre o que é oferecido e o que é cobrado pela escola. Em outras palavras, o quanto se ensina e o quanto se exige por meio da avaliação.

Vale lembrar, entretanto, quanto aos riscos de uma visão que coloca a avaliação como categoria central do trabalho pedagógico, conforme sugerem as colocações feitas pelos estudantes. A centralidade referida diz respeito à avaliação concebida como razão de ser do trabalho desenvolvido por professores e estudantes, ou seja, uma avaliação cujo trabalho que a incorpora gira em torno dela e não das aprendizagens que poderiam produzir.

Esse raciocínio encontra respaldo no ideário que sustenta a cultura dos exames refortificada, como já dito, ao longo das últimas décadas. Avaliar se resume, assim, a cobrar retorno do que foi oferecido e o ensino se volta ao preparo ou treinamento dos educandos de modo a capacitá-los para a sua realização, ou seja, condicioná-los restringindo-os ao que será “avaliado” para verificar o que foi “aprendido”. Vista sob essa ótica, a responsabilização de escolas e professores pelos resultados alcançados nas avaliações parece natural, pois refletem o ensino oferecido, desconsiderando-se as condições para o seu desenvolvimento.

Apesar da centralidade ocupada pela avaliação quando vista nessa perspectiva, é ao término de processos que ela se encontra, uma vez que se presta à verificação de resultados em momentos pontuais e finais. Esse pressuposto foi ainda evidenciado por meio do depoimentos de alguns professores:

Avaliar eu acho que, no sentido da palavra, é constatar, né, é verificar no caso nós se o aluno adquiriu o conhecimento, tá? Eu falei das outras coisas no sentido da palavra porque avaliar é constatar, e verificar se tá funcionando, se tá ok, né, se presta. Se está em boas condições, então o sentido avaliar no caso é esse sentido. No caso nosso é verificar se o aluno aprendeu, se aquilo que foi ensinado foi aprendido, né, constatar. (Professor Terra)

Avaliar, eu acho que tem dois parâmetros aí. É mostrar que houve, aprendeu alguma coisa, mostrar que aprendeu. (Professor Fogo)

É necessário que o profissional faça uma reflexão. Se a avaliação está de acordo com aquilo que foi ensinado, né, ou se realmente o aluno não aprendeu por falta de esforço. É preciso balancear, é preciso balancear, é preciso que seja avaliado, ou seja, verificado o aprendizado do aluno com aquilo que realmente foi ensinado e no nível que foi ensinado. (Professor Terra)

Extraí-se, desse modo, do trabalho pedagógico, o dinamismo que permite relacionar dialeticamente as categorias objetivo e avaliação que compõem uma das unidades do trabalho

pedagógico e integrá-la, articulando-a, à outra unidade composta pelos conteúdos ensinados e os métodos adotados para sua materialização (FREITAS, 2012).

A escassez de tempo para o desenvolvimento do trabalho do Núcleo de Ensino junto aos estudantes, declarada por eles próprios, e a prática avaliativa situada ao final de períodos e, por isso, descolada do percurso formativo, podem justificar o uso de “tarefinhas”, pelos professores, para avaliar. Nesse sentido, a avaliação parece estar sendo conformada ao que foi “possível” trabalhar em sala de aula em vez de servir para impulsionar as aprendizagens. As observações em campo permitiram perceber essa conformação que foi ainda confirmada por diferentes interlocutores:

Existe um vício, existe aqui, aquele vício mesmo, eu acho que a expressão é essa, onde os alunos, os professores estão viciados em aprovar aluno sem aprender, não é? Por isso eu digo que é uma mentira, o aluno veio, teve bom comportamento, e prestou atenção, foi um bom aluno, tentou fazer, ele já ganha a nota, entendeu? Isso não sou só eu, são alguns profissionais aqui dentro. (Professor Terra)

Tem professor que dá sempre a mesma coisa... Chega aí... Não sei o quê, não sei o quê, aí dá um visto só. Pega umas besteirinhas lá e pronto. Nem avalia mal nem avalia bem. Faz só o serviço dele que tem que ser feito. Deixa pra lá. O interesse é nosso de aprender. Se ele não quer ensinar o problema é dele. A gente estuda com os outros professores. (GF2)

Tem uns professor que acredita que nós aprende. Tem uns que pensa que nós não é capaz não, moço. Alguns facilita pra nós porque não acredita. Não são todos não. Alguns facilitam. (GT3)

Eles (os professores) avaliam esses dever de prezinho (antigo pré-escolar) que eles passam. Eles só passam dever de copiar e depois passam a resposta já junto com o dever. Eu não aprendi nada. (GF6)

Passar de ano eu passo e vou passar esse agora também porque minhas nota é boa. É bom que eu vou pro 2º ano. Já dá pra arrumar um serviço de um salário mínimo aí na rua e tocar minha vida. Pelo menos foi bom, né? Esse tempo que eu fiquei preso. Tem o bom e tem o ruim. O ruim é que o cara não aprendeu nada. (GF6)

A avaliação tem sido útil, tem sido útil sabe pra quê? Pra passar de ano. (GF6)

Tem praticamente... tem aluno que não faz nada. Professor pega e mete um 10. Ganha nota. Eu nunca vi ninguém reprovar em cadeia. Eu não sei explicar porque. (GF6)

Ah... a média aqui é 10, a média aqui é 10. (GF8)

Os depoimentos dos interlocutores e as observações em campo permitem inferir que, no Núcleo de Ensino, predominou uma avaliação condescendente, muitas vezes descolada do

processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de compensar os estudantes pela situação de clausura em que se encontravam. O que demonstra ser, a princípio, humano e solidário, pode vir a ser cruel e injusto se considerada a aprendizagem que pode ter sido negligenciada à grande parcela desses sujeitos, o que potencializa sua condição de desigualdade cultural e social, em grande parte responsável pelo seu ingresso e reingresso em Unidades de Internação ou, no caso dos jovens colaboradores da pesquisa, em prisões.

A relação estabelecida entre avaliação e aprendizagens não desconsidera os demais elementos do trabalho pedagógico que a ela devem se articular para que saberes sejam elaborados, apreendidos e constantemente revigorados. Essa conexão só se mostra viável, no entanto, se restituída à avaliação sua condição de iniciar, conduzir e concluir/reiniciando processos de ensino-aprendizagem. Reconduzir a avaliação do Núcleo de Ensino aos seus lugares-tempos, concebendo-a como uma prática que se desenvolve em diferentes e articulados níveis, poderia sinalizar necessidades de reajustes no trabalho pedagógico promotores de aprendizagens, não só dos estudantes mas também de todos os que dele participam.

A condescendência evidenciada no modo de avaliar dos professores do Núcleo de Ensino parecia ser motivo de incômodo para alguns professores, motivando neles o desejo de mudanças:

Então, eu não avalio por prova, mas eu queria. Do jeito que eu estou fazendo aqui dentro, eu estou verificando também, mas eu estou aprovando, eu estou consciente disso, que eu estou aprovando alunos que não aprenderam nada. Independente. Estou aprovando, né? E a prova, se fosse a prova da forma como deveria ser, né, se eu apenas lesse ali e considerasse a nota daquela prova, muitos alunos não passariam. Mas vão passar. Vão passar, vão passar não só na minha, nas outras (disciplinas). A avaliação aqui é uma formalidade, exatamente essa palavra, essa colocação, é uma formalidade. Não te mostra se ele (o estudante) aprendeu. (Professor Terra)

Olha, falta de critério (de alguns professores para avaliar) sabe? Falta de aproximação mesmo, falta de atenção, falta de compromisso sabe, eu falo compromisso porque como eles (os estudantes) são tão diferentes um do outro e todos tiram 10, não entra isso na minha cabeça nunca. No ano que vem, eu vou fazer tudo pra gente... porque quem vem de fora comenta, né, tudo bem que eu acho que no início do terceiro bimestre eu até paguei a minha língua, porque os meninos saíram muito bem comigo, tiraram notas altas. Eu não achei ruim. Eu falei pra eles “Olha, eu fico procurando aqui coisas pra tirar nota de vocês”, eu falo mesmo, “Fico corrigindo aqui e tal pra você ver que não é tão fácil assim”, porque eles mesmos comentam, né, que tem professor que quase não entrou em sala e dá notas altíssimas. (Professor Fogo)

A vontade de utilizar provas para avaliar, manifesta pelo professor Terra, ou a “lente” que, segundo o professor Fogo, foi por ele utilizada para encontrar falhas nas atividades realizadas pelos estudantes, a fim de que evitar que todos obtivessem bons resultados e ou fossem aprovados, reitera a avaliação como elemento central para o qual se converte o ato pedagógico, secundarizando o valor dos demais componentes que o integram, além de reafirmar o seu lugar finalístico no processo ensino-aprendizagem que, assim, se mostra linear. Visões nessa direção sugerem ainda o uso de instrumentos avaliativos como meio de pressão por bons resultados ou aprovação, o que não garante aprendizagens e reforça o discurso hegemônico de recompensa aos mais esforçados desconsiderando-se suas reais condições para aprender.

Segundo Jacomini (2010), conceber a avaliação como uma arma capaz de fazer com que os estudantes se dediquem aos estudos a fim de evitar maus resultados ou a retenção constitui uma crença bastante comum entre os professores que precisa ser desmistificada. O que precisa ser entendido, segundo a autora (idem), é que, muitas vezes, a falta de aprendizagem não decorre da falta de dedicação. Nesse caso, o efeito da ameaça de notas baixas ou reprovação pode repercutir de modo contrário, desestimulando ainda mais os estudantes que apresentam necessidades específicas de atendimento. Além disso, o prazer de aprender, compreender o mundo e lidar com ele visando contribuir para sua modificação não pode ser substituído pela barganha estudo-nota. Condicionar a busca pelo conhecimento a alguma forma de compensação significa, portanto, extrair dele o verdadeiro sentido do ato de aprender.

Considerar as condições dos estudantes do Núcleo de ensino para avaliá-los foi uma preocupação da professora Água, assim justificada:

Tem que considerar (as condições para avaliar). Eu não posso avaliar esse aluno que está aqui enclausurado, que não tem atendimento diferenciado, não tem médico, não tem atendimento odontológico decente, que é o que acontece aqui. Então eu tenho que levar isso em consideração, um menino que não recebe visita, um menino que tá num frio imenso, um menino tá de bermuda, camiseta, chinelo enquanto eu estou de blusa, meia calça... como é que eu não vou levar isso em consideração? Não tem como, aqui é muito difícil você avaliar porque tem uma série de problemas que te tolem e você não consegue desenvolver um bom trabalho. (Professora Água)

A especial atenção da professora às desumanas condições vivenciadas pelos estudantes para avaliá-los desvela um posicionamento humanitário e condizente com um processo avaliativo formativo. O caráter condescendente preponderante na avaliação praticada no Núcleo

de Ensino presente também no trabalho pedagógico por ela desenvolvido em sala de aula indicou, no entanto, que sua prática avaliativa esteve mais fortemente pautada por sentimentos assistencialistas que emancipatórios.

A esse respeito vale lembrar que a perversidade desvelada em práticas avaliativas que negligenciam as condições de aprendizagem e de vida dos estudantes, igualando-os e punindo os desviantes do ideal almejado, pode mostrar-se também presente naquelas em que essas condições constituem referência para avaliações pautadas por uma “pedagogia tuteladora” (BENELLI, 2014, p. 100) e obstaculizadora de um ensino guiado pelo objetivo de promover a autonomia. Vê-se, nesse modo de proceder, uma forte influência do paradigma assistencialista e complacente das políticas de atenção a crianças e adolescentes infratores e ou pobres que vigeu por mais de um século no Brasil privilegiando a compaixão em detrimento de uma educação formadora de cidadãos.

Mesmo que aparentemente movida por sentimentos caritativos, o empenho demonstrado pela professora Água para prover os estudantes de conhecimentos, que os possibilitassem apropriar-se das condições básicas necessárias para ler a realidade e nela atuar de forma consciente, indicou ser forte o seu desejo de auxiliá-los ensinando-os. Ao conceder, no entanto, à avaliação a faculdade de desprezar saberes importantes a essa apropriação, em vez de colocá-la em favor da construção desses conhecimentos, a professora desvela contradições que podem fazer da educação escolar em contexto socioeducativo mediadora de interesses hegemônicos de manutenção das atuais condições de aprendizagem e de vida dos estudantes. Paulo Freire (2015) lembra, a esse respeito, que o rigor e a competência técnico-científica necessárias ao professor não são incompatíveis com a amorosidade, também, considerada por ele indispensável às relações educativas.

Declarações, como: *“pra quê ficar vindo (pra escola) se não aprende nada? Vir só pra ficar sentado? Melhor ficar deitado do que sentado não é? Melhor ficar no quarto deitado.”* (GF6) ou *“desde que eu estou aqui nunca aprendi nada, [...] Nunca aprendi nada em nenhuma Unidade, pra bem dizer”*, (GF3) reforçam o pressuposto de que, mesmo não sendo propriamente classificatória, a avaliação praticada no Núcleo de Ensino mostrou-se, em grande medida, excludente.

Entre as situações que “embarram” o desenvolvimento do trabalho da professora Água, as imposições da segurança foram por ela destacadas de modo especial ao afirmar que “*só que aqui é assim... infelizmente. Se a segurança bater o pé, seu trabalho não anda. O meu trabalho aqui depende muito da segurança*”. O acatamento pelo Núcleo de Ensino às imposições da segurança foi confirmado ainda por outros interlocutores:

Se a segurança diz que a aula deve acabar, é porque deve acabar. (H2)

Às vezes é preciso suspender as aulas de repente em função de uma situação irregular ou perigosa percebida pela segurança. (supervisor do Núcleo de Ensino)

Será feita uma fala com todos os seguranças em todos os módulos de que os professores estão proibidos de ceder materiais (aos estudantes) sob pena de, até mesmo, perder o emprego. (Chefe da segurança)

A escola precisa funcionar e a segurança dificulta muito. (Secretário Adjunto da SEEDF)

Se a Unidade funcionasse, se as escolas funcionassem, se as medidas em meio aberto funcionassem... se tivesse um lugar decente para os meninos ficarem, se dessem asas para a escola funcionar... tudo depende da segurança. A gente quer realizar um trabalho e a segurança alega que não pode trazer os meninos. (P3)

Além de negar o modelo de gestão pautado na articulação colaborativa defendido no SINASE (2006), a preponderância da segurança sobre a educação remonta a uma lógica disciplinar coativa baseada na perspectiva que permeia o Código de Menores (1927) e atua em função da reprodução da ordem social vigente por meio da prisão e repressão de adolescentes desviantes, visando realinhá-los às normas exigidas socialmente. Conhecida como menorista, essa é uma concepção que visa ao controle por meio da imposição de limites e do cumprimento de obrigações. Dirimem-se, assim, as condições para o desenvolvimento da autonomia dos internos, contribuindo para a manutenção do atual modelo social, uma vez que os mantêm em situação similar à que se encontravam à época do cometimento do delito. A “proteção” a esses sujeitos, conforme propõe o ECA (1990), volta-se, mesmo que temporariamente, à sociedade que, assim, se priva dos riscos que sua liberdade representa. As instituições prisionais e ou de internação existem, “em primeiro lugar, para trancar, depois para assistir” (LOURENÇO, 2007, p. 62).

O modelo punitivo-repressivo foi presenciado em diferentes situações ao longo da pesquisa. O trânsito dos estudantes pela Unidade sempre de cabeça baixa e mãos para trás, a

vigilância permanente dos estudantes pelos ATRS, a imposição de pedido de autorização para qualquer ação ou mobilização dos estudantes dentro do Núcleo de Ensino ou da própria Unidade e as duras repreensões verbais acompanhadas de ameaças como a suspensão dos “saidões” ou transferência para o módulo 7¹²⁸ exemplificam algumas delas.

O desencorajamento presente em avaliações informais proferidas pelos ATRS e relatadas pelos estudantes tende a marcar perniciosamente os estudantes (VILLAS BOAS, 2008), podendo incitá-los à indignação, revolta e, quem sabe, até mesmo agressividade, uma vez que “grande parte do comportamento violento ou desrespeitoso dos indivíduos constitui reação à violência primeira” (BENELLI, 2014, pp. 99) que, de diferentes modos e meios, lhes foi infligida.

Os professores incentivam pra fazer direito... eles procuram não prejudicar nós. Escapa uns 2...3. Agora, os agentes (os ATRS) já acorda nós de manhã cedo chamando nós de vagabundo, chamando nós de tudo que é palavra de baixo calão, de boqueteiro, de veado. Onde já se viu isso? Eles trabalham no sistema socioeducativo, tá aqui pra nos ressocializar não pra nos deixar revoltados. (GF3)

Eles (os ATRS) falam pra gente que é melhor mesmo que a gente roube porque senão como é que eles vão ganhar dinheiro para comprar suas roupas de marca? (GF8)

O aparente incentivo dos ATRS ao crime juvenil visando, com isso, manter-se profissional e financeiramente no patamar em que se encontram, parece atender aos interesses da classe burguesa que, segundo Foucault (1979), não se importa absolutamente com os delinquentes, mas, sim, pelo conjunto de mecanismos que os controlam, seguem, punem e reformam, uma vez que é esse sistema de poder que a interessa do ponto de vista econômico. Isso implica dizer que a delinquência pode interessar ao Estado não só em função dos diferentes aparatos que se sustentam por meio dela (aparelho policial, judiciário, socioeducativo, advocatício e indústrias de produção de artefatos de segurança, entre outros) mas também pela “correção ortopédica no sentido da adaptação, submetimento e subordinação” (BENELLI, 2014, p. 51) de corpos e mentes que é capaz de produzir a partir de táticas disciplinares fartamente empregadas em espaços-tempos de acautelamento.

¹²⁸ Módulo 7 ou M7 é onde ficavam os alojamentos de socioeducandos que cumpriam medida disciplinar ou, segundo eles próprios, estavam “de castigo”.

O controle disciplinar dos estudantes do Núcleo de Ensino por meio do tratamento exemplarmente punitivo a eles dispensado pela segurança, incluindo as avaliações informais que a eles e sobre eles eram pronunciadas, pareceu preponderar no imaginário desses jovens em relação às práticas avaliativas por eles vivenciadas, independentemente do âmbito em que aconteciam. Ao expressarem suas representações sobre a avaliação, os estudantes centraram-se, em grande medida, em deliberações a respeito das suas condutas a partir do monitoramento delas feito:

Tem vários tipos de avaliação. Tem avaliação de respeito, comportamento, educação. (GF2)

Avaliar é tipo ser julgado por nossos atos bons e ruins, eu acho. Pra saber como é que estamos no nosso dia a dia, É como se fosse um julgamento, não um julgamento. Como se fosse. (GF3)

Avaliam em relação a tudo, mudanças. Como aqui. Eles avaliam se a gente mudou, né... porque atos infracionais... se mudou o pensamento, se mudou o comportamento. (GF4)

Nós somos avaliados pelo comportamento, caráter, atividades, compromisso com a escola, né? Prova... (GF5)

Pra ver se nós temos um comportamento adequado. (GF8)

Avaliar é tipo ver como nós estamos sendo e como nós estamos cumprindo e como nós estamos nos comportando. Isso que é avaliação. (GF4)

Avaliar? Avaliar o comportamento. Avaliar nossos objetivos pra gente sair daqui com uma mudança positiva, com novos objetivos pra nossa vida. (GF1)

A avaliação ajuda em tudo. Comportamento, tudo. (GF9)

A avaliação serve pra se autodisciplinar. (GF10)

Alguns professores avaliam dependendo de como é o seu convívio com ele. Dependendo da relação que você tem com ele. Se tiver uma relação boa com ele, vai ter um desenvolvimento bom, mesmo se ele ver que nós não aprendeu nada. Mas se tiver uma relação ruim... A maioria faz uma avaliação boa mesmo quando a gente não aprendeu. (GF1)

Que nem no caso que também já ocorreu comigo já que eu era pra eu ter passado pro 1º ano no ano passado. 1º ano? Pro 2º ano no ano passado. Não passei por causa de uma avaliação ruim na sala. Mas eu fazia tudo, mas o negócio é o comportamento. Aí foi ruim não passar. (GF9)

As significações constituídas pelos estudantes sobre a avaliação foram, possivelmente, influenciadas ainda pelas constantes investidas da Unidade de Internação visando doutrinar religiosamente os socioeducandos. Além dos finais de semana, quando grupos religiosos acessavam a Unidade nos momentos de visita para pregação de diferentes crenças, encontros coletivos ocorridos ao longo de todo o ano letivo, reunindo os socioeducandos e seus familiares,

também contaram com pregações de cunho religioso e doutrinário. Vale lembrar que, diante da necessidade de separar grupos de estudantes, os encontros coletivos foram todos em quatro turnos ou dois dias de aula.

A laicidade e a liberdade religiosa são asseguradas desde a Constituição Federal (1988). A LDBEN (9394/96) confirma esse pressuposto ao assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa e vedar quaisquer formas de proselitismo (LDBEN 9394/96). Ainda nessa direção, o ECA (1990) prevê que as entidades que desenvolvem programas de internação têm, entre outras, a obrigação de propiciar assistência religiosa àqueles que desejarem, de acordo com suas crenças, garantindo aos adolescentes e jovens privados a oportunidade de vivenciar sua religiosidade.

O convívio com os discursos religiosos pareceu bastante naturalizado entre os profissionais da Unidade de Internação. A substituição de turnos de aula por esses momentos de doutrinação religiosa pareceu ser uma medida consoante com frases ditas por líderes religiosos que lá estiveram para falar aos internos. Em um desses encontros, estudiosos como Vygotsky, Freud e Piaget foram citados por um pastor religioso, como pessoas que contribuíram para esclarecer questões relacionadas à vida humana, mas que não conseguiram fazê-lo completamente. Seguiram-se a esse raciocínio afirmativas como “*o grande livro pedagógico é a bíblia*” e “*não acredito no Estado. Não acredito na educação. O caminho é o Evangelho*”. Essas afirmativas foram expressas após o depoimento de um convidado que relatou sua história de vida, especialmente as mudanças positivas que nela ocorreram após sua conversão aos dogmas da igreja. Atitudes de grande respeito e de aparente aceitação eram percebidas nesses momentos por parte dos socioeducandos e de seus familiares.

Não se trata de discutir a validade de correntes religiosas ou da fé divina como propulsoras de melhorias na vida dos indivíduos. Merece ser destacada, no entanto, a concorrência estabelecida pelo porta-voz religioso entre conhecimentos viabilizados por meio de processos educativos e, segundo ele, as “verdades” contidas nos “textos sagrados”. Secundarizar a apropriação dos conhecimentos científicos e as demais aprendizagens veiculadas pela escola implica minimizar a perspectiva política de transformação social a partir do ato educativo formal e sistematizado voltado à formação integral e multidimensional dos sujeitos.

As prescrições morais contidas em preceitos religiosos ou divinos visam, em geral, à resignação e aceitação das condições de vida como determinismos contra os quais não se deve lutar, bem como à aceitação às regras sociais, mesmo quando elas se mostram injustas por não beneficiar a todos.

A forte ascendência das correntes conservadoras no país nos últimos tempos retrata a necessidade de fortalecimento da ideologia social dominante por meio do controle e da submissão de agrupamentos. Como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER,1985), a instituição igreja encontra nos jovens internos e seus familiares fortes chances de êxito de inculcação do seu discurso, diante da situação de grande vulnerabilidade social, cultural e emocional (falta de trabalho e lazer e excesso de discriminação e violência) que ora vivenciam.

Adaptar o jovem preso ao mundo da clausura, conciliando-o a uma ordem totalitária que dispensa justificativas quanto às decisões tomadas, parece estar em consonância com os anseios daqueles a quem é atribuída a responsabilidade de manter uma organização ordeira dentro da Unidade. Vale lembrar, no entanto, que o empenho empregado no ajustamento do jovem ao mundo preso pode também servir para a sua adequação autômata ao mundo livre. A perda de autonomia em uma instituição fechada onde é exigida uma obediência cega pode imprimir automatismos de condutas, uma vez que as decisões são sempre oriundas de outros. Desse modo, a tendência é de uma reinserção social passiva desses jovens, o que indica uma inclusão social perversa, porque mantenedora do *status quo*.

Considerando que a moldagem dos sujeitos não se processa sem resistências, diferentes alternativas são buscadas em oposição; entre elas, as constantes rebeliões em Unidades socioeducativas e prisionais de todo o país. Movimentos nesse sentido, no entanto, têm servido, em grande medida, para ratificar visões preconceituosas e discriminatórias de irreversibilidade daqueles que, por diferentes razões, estiveram um dia presos. O compromisso ético e político de enfrentamento dos constantes e complexos desafios que se apresentam à escolarização de sujeitos presos (independentemente da idade que possuam) agiganta-se nesse cenário, pela possibilidade que representa de oferecer a eles um ensino vivo, vinculado aos problemas e às questões que permeiam a sua realidade concreta e, por isso, libertador do ponto de vista de sua contribuição para nela atuar em termos críticos em vez de a ela se conformar. Não se trata de levar os socioeducandos a se rebelar para mudar o mundo, mas de facultar-lhes a percepção

crítica de que “sua situação concreta não é *destino certo ou vontade de Deus*” (FREIRE, 2015, p. 77, grifos do autor), mas algo que pode e deve ser mudado.

Dada a dicotomia entre a realidade predominantemente disciplinadora e punitiva da Unidade de Internação pesquisada e o ideal formativo e avaliativo norteador de um trabalho escolar voltado à emancipação dos sujeitos, inviabilizado no Núcleo de Ensino em decorrência de diferentes fatores, em especial pela falta de maior tempo junto aos estudantes, podem ser consideradas justas as reivindicações por eles feitas quanto ao uso de finais de semana e férias para esse fim.

A gente podia ter aula no final de semana, sábado. Pra estudar sobre o ENEM que tá chegando. Sobre o ENEM. Podia estudar, diferenciar pra quem quiser. Mas não vai ter aula no sábado. (GF1)

As férias é nosso direito. Nosso direito de descansar, mas poderia ter aula, porque o descanso é pior, é negativo porque a gente fica só matutando dentro do quarto.. matutando a mente. Agora no colégio não, nós vem sabendo que tem que estudar. Tem outro ambiente. Podia ficar estudando direto. (GF1)

Diante das dificuldades, consideradas intransponíveis por muitos funcionários da Unidade de Internação e do próprio Núcleo de Ensino, para manter a normalidade dos já legalmente subtraídos tempos de aula, a alternativa de uso das férias escolares para o trabalho escolar parece plausível e até mesmo necessária se considerado o cumprimento da carga horária anual. Mesmo considerando ser justa a reivindicação do estudante quanto ao seu “direito de descansar”, o tempo pouco proveitoso por ele assinalado, quando distanciado das atividades escolares, o fez optar, preferencialmente por permanecer “direto” na escola.

A Gerente de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – GDHG informou, por meio de conversa informal, que o uso dos tempos de férias¹²⁹ para o trabalho escolar nos Núcleos de Ensino já foi aventado em anos anteriores. Avanços nessa direção, no entanto, não foram possíveis em função de diferentes fatores de ordem administrativa e burocrática.

É certo que decisões como essa implicam mudanças estruturais de diferentes ordens: contratações de professores em períodos de férias coletivas, registros escolares compatíveis com

¹²⁹ O uso dos finais de semana para estudos, mencionado pelo estudante, não foi aqui ventilado considerando que, como já dito, a reposição de aulas aos sábados não acontecia em função do agravamento dos problemas de baixo efetivo, já comuns durante a semana.

os diferentes tempos escolares de cada Núcleo de Ensino a fim de permitir a mobilidade desses estudantes para outras escolas sem prejuízo da continuidade de sua trajetória escolar e de suas aprendizagens e formação profissional visando ao preparo para tais mudanças, entre outras. Os esforços requeridos não devem, porém, inibir iniciativas que visam restituir direitos cidadãos antes negados a esses jovens. A vontade política e o compromisso ético-social implícito nesse engajamento devem sobrepor-se às forças dominantes que insistem na tentativa de arrefecer os ânimos daqueles que se colocam em favor de segmentos socialmente excluídos e, por isso, tantas vezes invisibilizados. Envolver-se responsabilmente nessa luta requer consciência da opção política assumida, uma vez que a neutralidade não existe, bem como posicionamento determinado frente aos ideais que se defende. As mudanças no mundo implicam dialetização entre a indignação e a denúncia da situação desumanizante e a busca anunciada por sua superação, ou a concretização de nossos sonhos (FREIRE, 2015).

O maior tempo requerido para o trabalho escolar não coaduna, porém, com a otimização calculada e utilitária desses espaços visando à formatação de indivíduos produtivos, adaptados e subordinados à lógica do mercado. Sem desconsiderar a necessidade de uma formação que possibilite o ingresso dos socioeducandos no mundo do trabalho, a educação aqui proposta se assenta na perspectiva de ir além desse propósito, possibilitando ainda elaborar conhecimentos que lhes sirvam à construção de novas relações com a materialidade do mundo que os cerca. Esse é um processo que passa, necessariamente, pela crença na capacidade de aprender dos educandos, o que, no caso de jovens rejeitados socialmente, requer a elaboração de concepções que contrariam representações predominantes no imaginário social.

As ênfases repetitivas da infância, adolescência pobre, negra, favelada, do campo como incapaz de aprender, com problemas de aprendizagem, de condutas, de socialização, de humanização está incrustada em nosso pensamento socioeducativo como uma premissa. Nos sofisticados mecanismos de avaliação, classificação, os fracassos históricos persistentes são vistos como inerentes à condição dos grupos populares como inferiores, o que tem operado como mecanismos para destacar a superioridade cognitiva, moral, humana dos Nós¹³⁰ (ARROYO, 2012, p. 55).

¹³⁰ Arroyo (2012) utiliza o “Nós” para designar os sujeitos que se distinguem dos “Outros” ou dos grupos populares historicamente subalternizados na hierarquia social em função de suas desiguais e injustas condições de vida.

Como mediador do processo ensino-aprendizagem e principal avaliador do desempenho dos estudantes em sala de aula, o professor assume relevante papel nesse processo, uma vez que é a sua intenção dominante que pode tornar a avaliação formativa (HADJI, 2001). Isso implica dizer que, mesmo quando não proferidos verbalmente, os juízos formulados informalmente pelos professores podem influenciar suas intencionalidades desveladas na prática.

Soares, Matias e Viana ressaltam a importância de se confiar nas potencialidades dos estudantes, ao observarem que “o professor que não acredita na possibilidade de o seu educando se recriar não está, efetivamente, envolvido nesse processo de investimento de fé, amor e perseverança que se chama *Educação*” (2016, p. 98, grifo das autoras). O descrédito de parte dos professores do Núcleo de Ensino pesquisado foi percebido por alguns estudantes e reconhecido pelo seu supervisor:

Eles (os professores) deviam acompanhar mais de perto as dificuldades, né? Trabalhar mais na área das dificuldades pra gente aprender e quando for avaliar a gente fazer uma avaliação boa. Mas não. Eles simplesmente passam de novo e se aprendeu, aprendeu, se não aprendeu, não aprendeu. Devia acompanhar de perto pra fazer assim, assim, assim não. (GF9)

Às vezes uns professores passam um bocado de coisa no quadro. Aí senta aí... não explica. Nós copia. Nós vamos ficar sem entender nada. No final do texto nós não vamos saber o que nós escreveu. Aí nós vai acabar sendo prejudicado, né? Porque nós não aprendeu. Errado o que o professor fez, né? (GT4)

Como é que a gente vai ficar forçando a barra com esses professor? Que não quer nada com nós, que não passa nem dever, não dão nem uma ideia, tem medo de nós. Parece que tá num zoológico. (GF2)

Tem uns professor que gosta de ensinar. Tem uns que não tá nem aí. Tem professor que chega, entrega o dever e fica só mexendo no celular. Acho que é porque pensa que nós está aqui preso, pensa que nós é bicho. Acha que nós não aprende. (GF2)

Porque eles (os professores) acha que nós... eu acho, na minha opinião que eles acha que nós somos um bando de zé ninguém, que nós somos bandido e que no final nós tem é cadeia mesmo. É... é isso mesmo. Eles acham que nós não tem chance de aprender... de mudar de vida. (GF6)

Eu ainda luto com isso, mas às vezes eu ainda chego em casa e falo assim ‘nossa, eu não sei se amanhã eu vou continuar querendo ser supervisor não’, porque a gente tenta fazer um trabalho e o professor chega pra gente e fala ‘esse menino só quer ser bandido, ele não pensa em outra coisa não’, ‘calma, professor’, tento sentar e conversar com ele, mas não adianta. São muitos professores. Você escuta isso sempre. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

O já diminuído tempo de trabalho junto aos estudantes pode ter sido ainda comprometido por avaliações influenciadas por alienantes concepções de falta de capacidade dos socialmente desprivilegiados, desconsiderando-se, assim, condições de aprendizagem e saberes que destoam dos formatos hegemonicamente estabelecidos, nesse caso, pela instituição escola. Mesmo não se confirmando em grande parte das avaliações formais, fatores como o aparente empobrecimento das aprendizagens oriundo do descrédito quanto à capacidade de superação dos socioeducandos e da já comentada compaixão de grande parte dos professores frente às indignas situações de privação e humilhação não raramente por eles experienciadas indicam que as avaliações informais do Núcleo de Ensino mantiveram-se excludentes.

A “*pedagogia da despossuição*” (SOUSA, 2011, p. 236, grifos do autor) que se reproduz nas relações com a pessoa encarcerada e resulta no seu deslocamento de todos os seus lugares de possibilidade, induzindo-a a reconhecer-se como refugio social, pode ter sido, em parte, reproduzida pelo Núcleo de Ensino por meio de práticas guiadas por avaliações informais carregadas de ideologias discriminadoras difundidas pela classe dominante. Efeitos dessa ideologia que “desclassa” (BENELLI, 2014, p. 108) educadores no plano imaginário, mas não no financeiro, podem estar induzindo professores e socioeducadores (incluindo os ATRS) a adequar seus pensamentos e suas condutas a valores e interesses hegemônicos, situando estes na condição ambígua de vítimas e algozes.

O desejo de minorar o sofrimento dos socioeducandos poderia ser mais solidário, no entanto, se canalizado no sentido de provê-los de conhecimentos que, para além dos conteúdos programáticos, exerçam influência edificante em suas vidas, criando condições para que se compreendam, se aceitem como indivíduos sociais e se sintam motivados a construir seus projetos de vida trilhando caminhos mais dignos (SOARES, 2015).

Manifestações de repúdio a avaliações informais negativas também foram expressas:

Quando você chega num conselho de classe que o professor fala assim ‘esse aluno aqui nossa, esse aluno, esse menino aqui é... como é que eles falaram? Ah, esse menino aqui é um miserável. Esse menino aqui é um insuportável. Pera aí? Que profissional eu sou? Eu tô fazendo uma avaliação pedagógica ou da pessoa do menino? Eu sei que esses meninos aqui são difíceis, eles têm uma realidade de vida difícil. Então por que eu fico detonando o menino em vez de falar ‘Gente, o aluno ele tem dificuldade nisso, o que a gente pode desenvolver?’ Eu vejo isso. Qual é... um professor que chega num conselho de classe, que é uma reunião muito séria e fala que o aluno é uma treva, esse aluno não faz nada, esse aluno é uma bosta, esse aluno é uma merda? Que

credibilidade eu dou pra avaliação desse professor? Nenhuma. Nenhuma. As pessoas deveriam ter um pouco mais de respeito com o aluno. (Professora Água)

Declarações como essa, indicativas de caminhos que viabilizam uma prática avaliativa de cunho formativo ou mesmo traduzem esse modo de avaliar, não foram, porém, expostas nos encontros coletivos realizados ao longo da pesquisa. Quando inquirida sobre essa omissão, a professora Água justificou relatando os sofrimentos por ela vivenciados em anos anteriores quando investiu na defesa pública de suas convicções. Ostensivas manifestações contrárias e boicotes ao seu trabalho como forma de retaliação às suas posições foram, segundo ela, uma constante, o que a fez rever e retomar seu modo de agir frente aos colegas. A grande quantidade de licenças médicas dessa professora durante o ano sugere haver um adoecimento docente decorrente de contradições como as por ela vivenciadas, ou seja, quando ideais educativos e avaliativos são tensionados por elementos contextuais compatíveis com ideais neoliberais hegemônicos. Benelli (2014) explica esse cenário ao afirmar que a luta pedagógica é uma entre muitas outras batalhas globais que almejam a construção de outro modelo de sociedade em uma relação dialética com a luta sociopolítica. O desgaste oriundo de embates dessa natureza pode produzir, nos sujeitos que deles participam, diferentes reações; entre elas, debilidades físicas e emocionais.

Mesmo que particularizadas, silenciosas e ainda fortemente movidas por sentimentos paternalistas inibidores de uma prática avaliativa favorecedora do direito de aprender, concepções e práticas educativas aparentemente semelhantes à da professora Água se desvelaram no Núcleo de Ensino. A convivência com dificuldades de toda ordem, incluindo, de modo especial, as impostas pela segurança, não foi suficiente para obstruir investidas visando superá-las e desenvolver um trabalho reflexivo, dialogado e, por isso, em condições de favorecer a construção de aprendizagens emancipadoras. Os estudantes confirmam esse pressuposto ao afirmarem que práticas pedagógicas movidas implicitamente por avaliações informais negativas não foram representativas da totalidade dos professores do Núcleo de Ensino.

Alguns professores que vê que a gente tá errando muito, dá um puxão de orelha, chama a nossa atenção... Alguns que quer ver a nossa melhora, o nosso bem. Alguns que não quer ver, não estão nem aí. Tanto faz como tanto fez. (GF1)

Aqui eu tenho oportunidade de aprender porque na rua tá difícil hoje chegar numa escola e falar 'eu quero estudar'. Hoje a nossa sala tem 3 alunos. Hoje

numa escola pública na rua, escola do governo, são 40, 50 alunos. Um professor que recebe um salário muito pouco pra dar aula pra esse tanto de alunos... ele tem de gritar, pedir silêncio. Aqui não, aqui a gente... ele nem precisa disso e ele quer, quer ensinar mesmo. Mas também tem uns 2, 3 que não quer não. Quer só saber da sacanagem. Eles tipo inventa aqui um joguinho... faz um joguinho aqui... e as notas deles são boas. (FG8)

Aqui aprende até mais (do que na escola da rua). Só que... tipo... sobre o conteúdo, tipo, o conteúdo que eles ensinam é menor, né? Só que você aprende melhor o conteúdo porque eles explicam mais. É aqui pertinho, tá aqui. Porque tipo lá fora os professores explicam, se você não entendeu aí 'não, professor, não entendi isso'. 'Ah, não vou voltar nesse assunto, já expliquei isso'. Aí se você falta uma aula também não explica... Aqui não, né? Eles têm esse cuidado de explicar melhor pros alunos. Só não tem tanto conteúdo quanto lá fora. (GF4)

O menor número de estudantes¹³¹ por turma¹³² no Núcleo de Ensino em relação às escolas da rua sugere ter contribuído para o desenvolvimento de uma prática avaliativa viabilizadora da construção de aprendizagens pelos estudantes. Esse aspecto foi confirmado pelos professores do Ensino Médio acompanhados com maior proximidade ao longo do estudo:

Conheço um a um (os estudantes). Inclusive os alunos que chegaram eu só tive dois encontros com ele. E na hora de fazer o relatório eu falei 'eu sei como ele é'. 'Como é que você sabe?' 'Porque ele fez uma redação pra mim, ele escreveu, eu conversei com ele'. Porque eu faço uma entrevista no dia que o menino chega. 'Você veio de qual escola? Você mora onde? Você estudou lá? O que você fez? Quem era o seu professor de Português?' 'Pra ver se ele lembra. Eu faço várias perguntas pra eu ter uma noção. (Professor Terra)

Porque assim, eu conheço todos os meus alunos. Eu posso até esquecer o nome, mas eu conheço todos os meus alunos, até a capacidade de cada um deles. É, basta eu olhar a foto, eu posso esquecer o nome, mas a cara do menino eu não esqueço. Eu conheço aquele aluno, eu sei da história de vida dos meus alunos, eles contam e muitas vezes eu até quero saber pra entender

¹³¹ Não foi localizado, ao longo da pesquisa, nenhum documento definidor do número máximo de estudantes por turma na socioeducação. Há documentos que tratam desse quantitativo sem, no entanto, especificá-lo precisamente. A Resolução nº 1/2012 – CEDF determina que “o número máximo de estudantes por turma nos cursos presenciais deve respeitar a capacidade da sala de aula”. O Termo de Cooperação Técnica nº 2/2013, firmado entre a SEEDF e a SECRIANÇA, assegura que compete à SEEDF “garantir a quantidade de adolescentes por sala de aula de acordo com a modulação da SEEDF, respeitando as regras de segurança e as especificidades de cada situação [...]”. Ao tratar da oferta de vagas e constituição de turmas nas diferentes etapas e modalidades de ensino em obediência aos limites mínimo e máximo previstos na modulação, as Diretrizes Gerais da Estratégia de Matrícula para o ano letivo de 2016, publicada por meio da Portaria nº 210, de 9/12/2015, estabelecem que as matrículas dos estudantes encaminhados para cumprimento de medida socioeducativa de internação estrita ou cautelar “será efetivada, em qualquer tempo, na UE da Rede Pública de Ensino à qual o Núcleo de Ensino da UI estiver vinculada”. No Núcleo de Ensino onde a pesquisa foi realizada, o número de estudantes por turma variou de um até 17 alunos.

¹³² A quantidade máxima de estudantes por turma variou nos diferentes anos de escolaridade ou bloco: 1º ao 5º ano (blocos 1 e 2 do 2º ciclo): 05; 6º/7º anos (bloco 1 do 3º ciclo): 17; 8º/9º anos (bloco 2 do 3º ciclo): 15; 1º ano do Ensino Médio: 11; 2º ano do Ensino Médio: 04 e 3º ano do Ensino Médio: 03.

porque que às vezes o meu aluno está inquieto dentro da sala de aula.
(Professora Água)

O grande número de estudantes por turma costuma ser uma queixa bastante comum entre professores das redes pública e privada do DF e um argumento comumente utilizado por eles para justificar dificuldades para avaliar formativamente. Considerando que o caminho para a construção de aprendizagens é único e singular como é a vida de cada um e que avaliar para favorecer esse percurso requer “o exercício de ‘aprender a olhar’ aluno por aluno, conhecendo seu espaço de vida, suas iniciativas, seu fazer de novo, seus afetos e desafetos, dissonâncias, seus *piercings* e tatuagens, o inusitado, tantas vezes” (HOFFMAN, 2005, p. 13); a menor quantidade de estudantes por professor¹³³ do Núcleo de Ensino pode ter constituído um facilitador desse processo capaz de compensar, em parte, o tempo de trabalho escolar subtraído por questões alegadas pela segurança.

Conhecer os estudantes e suas condições de aprendizagem não foi suficiente, porém, para a individualização de processos como seria de se esperar de um ensino orientado por avaliações marcadamente formativas. Um trabalho pedagógico padronizado, incluindo as avaliações que por meio dele eram praticadas, foi uma rotina nas aulas observadas não só dentro de uma mesma turma ou em turmas de um mesmo ano escolar mas também em turmas de diferentes anos escolares, o que evidencia, mais uma vez, a carência de um currículo escolar orientador do trabalho escolar. Hoffman (2005, p. 13) alerta a respeito dos riscos da homogeneização de práticas ao afirmar que “tudo o que se baseia no coletivo, na turma inteira, do que só vale, ‘se vale para todos’, deixa muitos alunos no anonimato”. A uniformização de caminhos que conta com um padrão intelectual relativamente unificado contradiz, portanto, o direito e a possibilidade real que todos têm de aprender quando lhes são dadas as condições para tal, ou seja, quando são atendidos em suas diferentes demandas.

¹³³ A quantidade máxima de estudantes por professor variou conforme o número de turmas e a carga horária das disciplinas ministradas por eles. Se considerado, porém, o número médio de oito estudantes por turma e o número máximo de 14 turmas por professor (conforme ocorrido com disciplinas como Geografia, História, Educação Artística, Inglês e outras com 2 aulas semanais), pode-se garantir que os professores com mais estudantes trabalharam com uma média de 100 deles, enquanto nas escolas da rua um professor pode chegar a trabalhar com mais de 700 alunos.

Essa dinâmica do trabalho escolar remonta às bases da escola graduada promotora do ensino simultâneo centrado na ação do professor e na atenção conjunta dos estudantes (SILVA, 2008) sob as quais se organizou a educação básica brasileira e a recupera respondendo ao paradigma da educação como privilégio, ou seja, reservado a apenas uma parcela dos que a ela têm acesso. Isso responde, portanto, aos apelos do neoliberalismo quando seleciona apenas os que se adequam a um modelo previamente estabelecido e exclui aqueles que supostamente não são capazes ou não se esforçaram o suficiente para aprender. Considerando que o Núcleo de Ensino não costumava utilizar-se de reprovações para essa seleção, o meio social poderá encarregar-se de excluir os destituídos das aprendizagens que lhes deveriam ser, por direito, asseguradas.

O tempo socioeducativo apontado como dificultador de um ensino norteado por uma avaliação formativa foi ainda agravado pela alta rotatividade dos estudantes do Núcleo de Ensino. As constantes transferências da Unidade por razões de disciplina e segurança e a progressão da medida socioeducativa para a semiliberdade ou liberdade assistida tornaram ainda mais célere o tempo de trabalho junto a alguns estudantes. Quando motivadas por questões disciplinares, eram negligenciadas as condições de aprendizagem e o desempenho escolar dos estudantes transferidos, sendo a escola somente cientificada das decisões tomadas e encaminhadas, o que evidencia, mais uma vez, a prevalência de decisões originalmente administrativas visando ao controle da ordem e à docilização dos corpos por meio de mecanismos que possibilitem a vigilância e a sujeição dos jovens internos.

No que se refere aos casos de progressão ou regressão da medida socioeducativa, ou ainda concessão de benefícios como saídas especiais ou sistemáticas, sua concessão ficava a cargo da Juíza Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF cujas decisões eram tomadas com base nas informações a ela enviadas pelas Unidades de Internação por meio dos Relatórios Avaliativos; entre elas, o desempenho escolar dos estudantes. Esse processo avaliativo emergiu fortemente em meio às significações constituídas por professores e estudantes do Núcleo de Ensino acerca da avaliação desenvolvida nesse contexto e, por isso, será, a seguir, apresentado como mais uma categoria da pesquisa.

7. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E O QUARTO NÍVEL AVALIATIVO: ENTRE O DESEJO DE APRENDER E DE SER LIVRE

“A liberdade é a única força que move o preso” (GADOTTI, 1993, p. 134)

A conquista do sonho dos jovens internos de retornarem à vida em liberdade transita por diferentes caminhos que, ora se cruzam, ora se desenlaçam até o momento em que seus destinos são definidos, podendo suas investidas nesse sentido lograrem êxito ou não. Toda essa trajetória segue, em contexto socioeducativo, permeada por avaliações de toda ordem provindas de diferentes segmentos (profissionais da área da saúde, segurança, educação e assistência social; familiares, colegas, religiosos) até a avaliação final que, à época da pesquisa, ficava a cargo da justiça representada pela Juíza que responde pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas da Vara da Infância e da Juventude do DF. Essa última avaliação é, na realidade, uma reavaliação da medida socioeducativa imposta, nesse caso, de internação estrita.

As decisões dessa profissional quanto à manutenção, suspensão ou substituição da medida socioeducativa em cumprimento eram referenciadas por informações diversas a respeito dos socioeducandos a ela prestadas pelas Unidades, no máximo, a cada seis meses, ou sempre que solicitadas, por meio do documento intitulado Relatório Avaliativo. Cabe aos especialistas da equipe sociopsicopedagógica (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais) a elaboração desse documento, uma vez que são eles também os responsáveis pelo acompanhamento dos socioeducandos durante o cumprimento da medida socioeducativa, atendendo-os quanto às suas demandas e prestando contas ao poder judiciário competente quanto aos avanços, aos retrocessos e às permanências desses jovens ao longo desse processo.

As informações registradas pelos especialistas das equipes sociopsicopedagógicas nos Relatórios Avaliativos devem, portanto, ser capazes de comunicar sobre o desenvolvimento dos socioeducandos durante o tempo de cumprimento da medida. Elas são, então, de grande importância para a vida dos socioeducandos não só pela possibilidade que oferecem de acompanhar o seu desenvolvimento mas também pelas decisões judiciais que devem subsidiar a seu respeito.

A construção dos Relatórios Avaliativos deve referenciar-se nos Planos Individuais de Atendimento, comumente chamados de PIA. De acordo com Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas (BRASIL, 2004), o PIA

deve consistir no estabelecimento de metas objetivas a serem alcançadas pelo adolescente e pelo programa no curso da medida socioeducativa. Funciona ainda como um “contrato de adesão” através do qual o jovem se responsabiliza pelo cumprimento de suas obrigações, sabendo desde logo as regras que deverá cumprir. No mesmo sentido, vincula aos educadores, técnicos e executores de medidas a atuarem junto a outras instâncias do poder público e mesmo entidades não governamentais para o oferecimento dos serviços que o caso concreto demanda [...]. Além disso, o Plano Individualizado de Atendimento é o instrumento que possibilita a avaliação objetiva sobre o cumprimento da medida, evitando que sejam considerados apenas aspectos subjetivos no momento de sua reavaliação. As medidas socioeducativas privativas de liberdade – semiliberdade e internação – não comportam prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada no máximo a cada 6 meses, de acordo com o que dispõe os artigos 120 e 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2004, p. 35).

O documento assegura ainda que as informações e os dados constantes no PIA servem para o Poder Judiciário avaliar, com objetividade, a necessidade ou não de manutenção da sentença. Isso evitaria o risco de análises pautadas em relatórios de acompanhamento elaborados pelas equipes de atendimento ao jovem que, muito comumente, contêm percepções pessoais acerca da personalidade, do comportamento ou de aspectos pessoais do socioeducando, muitas vezes, influenciadas pela gravidade da infração por ele cometida, o que, segundo a lei, já foi objeto de discussão na imposição da sentença.

A maior precisão dos julgamentos com base em informações do PIA, se comparada com os dados registrados em relatórios produzidos por profissionais que acompanham os jovens internos, pauta-se, segundo o Guia, no fato de que a elaboração, o acompanhamento, as avaliações e reelaborações do PIA devem envolver, além dos educadores, os técnicos e executores das medidas, o jovem interno e a sua família.

É certo que o envolvimento dos socioeducandos e seus familiares no planejamento e monitoramento das metas estabelecidas¹³⁴, alcançadas ou que devem ser realinhadas ao longo do

¹³⁴ Como os jovens internos na Unidade de Internação pesquisada tinham mais de 18 anos e, por isso, vinham transferidos de outras Unidades, o PIA era elaborado na Unidade de origem, devendo passar por reformulações na Unidade destino. Em conversa informal, uma psicóloga da equipe sociopsicopedagógica informou que os socioeducandos participavam dessas revisões, mas o envolvimento de seus familiares era muito raro.

cumprimento da medida socioeducativa, pode, dependendo do diálogo instituído, resultar em registros mais coerentes com a realidade concreta. É certo, ainda, que, desse modo, potencializam-se tanto as condições para que um pacto compromissado em torno da ressocialização pretendida seja firmado quanto as chances de êxito decorrentes dessa empreitada.

Considerando, no entanto, que “o processo de elaboração do Relatório Avaliativo está diretamente relacionado à avaliação/reavaliação do PIA” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 4) e que a avaliação não constitui um elemento à parte, e sim inerente ao processo ao qual pertence, pode-se inferir que, enquanto parte do PIA, o Relatório constitui instrumental com condições de produzir informações capazes não só de subsidiar as decisões judiciais mas também de reorientar caminhos visando à retomada consciente pelo socioeducando do seu papel social.

O Relatório Avaliativo deve permitir, portanto, o acompanhamento do progresso pessoal e social dos jovens internos rumo ao alcance das metas e dos compromissos pactuados com esse adolescente e sua família e expressos no PIA, podendo estes serem reformulados durante o cumprimento da medida socioeducativa. O Registro reúne, desse modo, condições que lhe possibilitam integrar um processo avaliativo dialogado, mediador e formativo.

Os Relatórios Avaliativos da Unidade de Internação sede da pesquisa eram, como já informado, produzidos pelos especialistas da equipe sociopsicopedagógica que nela atuavam. Consoante com a afirmativa do PPP das Medidas Socioeducativas de Internação no DF (DISTRITO FEDERAL, 2013b) de que a “logística para reunir todo o grupo necessário para a construção, avaliação e acompanhamento do PIA” constitui uma das dificuldades que obstaculizam o trabalho com os Relatórios Avaliativos, sua construção dificilmente contava com todos os envolvidos no processo de ressocialização dos socioeducandos internos na Unidade de Internação investigada. Ao alijar estudantes e familiares do planejamento e acompanhamento do processo ressocializador do qual são particularmente interessados, o Relatório Avaliativo pode estar reafirmando o poder do qual se reveste a avaliação quando reproduz relações que constituem o corpo social, mantendo cada segmento em seus respectivos espaços. Avaliador e avaliado ocupam, desse modo, posições que os distanciam entre si assumindo perspectivas, por vezes discordantes, de objetivos que lhes são comuns.

O manual que orienta a elaboração dos Relatórios Avaliativos (DISTRITO FEDERAL, 2012) se atém, em grande parte, a aspectos técnicos para o seu preenchimento, como: dicas para uma boa redação, dados para identificação do socioeducando, dados do ato infracional por ele cometido, seu histórico familiar, metas estabelecidas no PIA e resultados alcançados e avaliação do processo socioeducativo seguido de um parecer com uma avaliação interdisciplinar.

Ainda de acordo com o manual (idem), é nos espaços destinados à avaliação do processo socioeducativo e à avaliação interdisciplinar que as informações prestadas pelo Núcleo de Ensino inserem-se mais incisivamente. Enquanto a avaliação interdisciplinar diz respeito a um parecer final com uma avaliação conjunta de todas as gerências que compõem a Unidade, a avaliação do processo socioeducativo consiste em uma análise qualitativa dos avanços e os retrocessos dos socioeducandos quanto ao cumprimento das metas estabelecidas no PIA. O espaço destinado a essa avaliação é assim dividido: Gerência de Segurança (metas alcançadas e/ou não alcançadas relativas ao comportamento do adolescente frente às regras e normas da Unidade); Gerência Sociopsicopedagógica (metas alcançadas e/ou não alcançadas relativas aos aspectos sociopsicossociais, ou seja, questões familiares, econômicas, relacionamentos e sociabilidade, entre outros, bem como os referentes à escolarização, profissionalização e às ações de esporte, cultura e lazer); e Gerência de Saúde (metas alcançadas e/ou não alcançadas relativas à saúde do adolescente). Cabe, então, ao Núcleo de Ensino, fornecer aos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica as informações referentes ao desempenho escolar dos estudantes.

Considerando que essas informações do Núcleo são prestadas, de modo especial, pelos professores, cabe ressaltar que, dos 22 docentes respondentes ao questionário, apenas três disseram recorrer ao PIA para o encaminhamento do seu trabalho, fazendo isso “quando [vê] necessidade”, para buscar “subsídios, inteirar-se mais da vida pregressa do jovem” ou “conhecer melhor o comportamento do aluno fora do ambiente escolar”. Seis professores que responderam ao questionário, dois entrevistados, a coordenadora e o supervisor do Núcleo de Ensino que também confirmaram não fazer uso do PIA para conduzir seu trabalho ou organizar o da escola alegaram não fazer isso por não terem acesso ao documento. Três desses profissionais atribuíram essa inacessibilidade às dificuldades nos trâmites da escola ou ao distanciamento entre as equipes de especialistas da GESPP e os professores. Do total de professores consultados a esse respeito,

três deixaram a entender que desconheciam a existência do PIA afirmando “pra te falar a verdade estou sabendo disso agora” ou “não atende à nossa realidade” ou ainda “somente o editado no SINASE”.

O Núcleo de Ensino informa à Unidade a respeito do desempenho escolar dos socioeducandos por meio de um documento chamado “Ficha Instrumental Pedagógica”, comumente chamada por professores, estudantes e demais funcionários de Unidade de “relatório”, nomenclatura que não será utilizada para evitar ser confundida com o Relatório Avaliativo da Unidade de Internação ao qual a Ficha Instrumental se integra.

A Ficha Instrumental utilizada ao longo da pesquisa foi elaborada no ano anterior e seu processo de construção foi relatado pela supervisora que atuou nesse período. Segundo ela, ao chegar ao Núcleo de Ensino, deparou-se com um modelo de ficha que foi por ela questionada, entre outros fatores, por ser totalmente objetiva e seus itens se reportarem, basicamente, a aspectos comportamentais e atitudinais dos estudantes, oferecendo pouca contribuição para a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores junto a eles. A antiga supervisora do Núcleo disse ter questionado ainda a inexistência de socialização do conteúdo dessa ficha com os estudantes, ficando limitada apenas ao preenchimento pelos professores.

Esse foi o quadro que demandou a reelaboração dessa ficha. Após uma reunião realizada com o grupo de professores para levantamento de sugestões, a então supervisora apresentou essas propostas à responsável pelo agora extinto NUEN para apreciação da equipe sociopsicopedagógica. Feito isso, a ficha retornou ao Núcleo de Ensino com novas contribuições para a composição da nova Ficha Instrumental.

Mesmo tendo sido criticada por vários interlocutores ao longo do estudo, inclusive por uma pedagoga da equipe de especialistas da GESPP da Unidade, a Ficha Instrumental não voltou a ser avaliada e ou reestruturada durante esse período. Foi dito a seu respeito “*contém aspectos repetitivos*”, “*deveria ser mais simples como o RFA (Registro Formativo de Avaliação)*”; “*muito vaga, muito vazia*”; “*as perguntas são muito difíceis de a gente responder*”; “*eu acho muito falha porque é muito direcionada*”; “*frágil, engessada*”; “*eu acho ela repetitiva, é bom quando a gente descreve (referindo-se ao RFA)*”; “*eu acho ela falha*”; “*Eu acho fraca, na verdade muito grande, muito extensa, bem pior, prolixa*”; e “*não é coisa de gente não. Deveria ser em forma de gráfico. Bastariam umas gravurinhas e pronto*”; entre outros comentários.

O RFA ou Registro Formativo de Avaliação foi citado pelo supervisor e pela coordenadora do Núcleo de Ensino como mais adequado para comunicar à Unidade o desempenho escolar dos socioeducandos. Trata-se de um instrumento avaliativo utilizado pelos professores da SEEDF que atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para descrever o processo de aprendizagem dos estudantes. O objetivo é possibilitar o acompanhamento da história de construção das aprendizagens e do desenvolvimento dos estudantes em determinado período, por meio da observação, da reflexão e das intervenções pedagógicas realizadas junto a eles. A maior adequação desse instrumento foi ainda confirmada por um pedagogo da equipe de especialistas da Unidade que, em uma conversa informal, disse que recebia dos professores que trabalhavam com as turmas dos anos iniciais do Núcleo de Ensino a Ficha Instrumental acompanhada do RFA e que isso possibilitava a eles maior compreensão da situação escolar dos socioeducandos¹³⁵ para a elaboração do Relatório Avaliativo.

Assim como o RFA, a Ficha Instrumental também constituía recurso avaliativo que envolvia aspectos de natureza pedagógica. Nela deveriam ser especificadas as dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes e as providências adotadas visando ajudá-los na sua superação; as potencialidades e habilidades por eles manifestadas no processo ensino-aprendizagem e as sugestões de ações para o aproveitamento delas; os conhecimentos dos estudantes referentes à leitura, interpretação e produção de texto; e à interpretação e resolução de situações que envolvem raciocínio lógico-matemático.

É importante destacar que as informações solicitadas na Ficha Instrumental a respeito das condições de aprendizagem dos estudantes não se limitavam a constatações. A essas descrições seguiam itens requerendo o relato das providências adotadas frente às dificuldades evidenciadas pelos estudantes e sugestões de ações para o aproveitamento de suas habilidades e potencialidades. A preocupação quanto ao encaminhamento de ações frente à verificação de determinada realidade indica interesse com o desenvolvimento de um processo avaliativo

¹³⁵ O RFA era composto de itens de caráter estritamente pedagógicos, como: os objetivos de aprendizagens propostos; o que o estudante aprendeu e o que ainda não aprendeu, considerando os objetivos propostos; o que foi feito para que ele aprendesse nesse período e como ele atendeu a essas intervenções; bem como o que ainda será feito para promover suas aprendizagens.

formativo, uma vez que “um aumento da ‘formatividade’ da avaliação passa por um esforço para compreender melhor como as coisas se passam a fim de aperfeiçoar o que pode sê-lo” (HADJI, 2001). O caráter formativo da avaliação é, portanto, potencializado pelo movimento que gera a partir do que se constata.

Contraditoriamente, 15 dos 25 professores consultados a esse respeito, por meio de entrevistas e questionário, afirmaram não se utilizarem das informações registradas nas Fichas Instrumentais para organizarem e desenvolverem o seu trabalho. Para esses professores, o registro das condições de aprendizagem dos estudantes parece não transpor esse patamar, limitando-o à condição de parecer técnico e burocrático inibidor de intervenções por ele fundamentadas. As descrições de encaminhamentos diante da realidade científica seriam, assim, uma atividade puramente formal que desprovê a avaliação de sua possibilidade formativa. A alienação do trabalhador, cujas raízes se encontram no modo de produção capitalista de exploração do homem pelo homem, destituindo-o do domínio do próprio processo de trabalho, sugere estar presente nesse processo quando professores se distanciam da dimensão política e humana que deve mediatizar o conjunto do seu trabalho, reduzindo-o a uma relação inanimada de trocas institucionais.

Embora tenha sido afirmado pela coordenadora pedagógica que as necessidades de intervenções informadas nas Fichas Instrumentais eram repassadas, também pelos professores referência, para as atas de conselhos de classe para que fossem providenciadas as devidas intervenções (pedagógicas, disciplinares ou das especialistas da equipe sociopsicopedagógica), elas se limitavam, segundo declarações da própria coordenadora e de uma pedagoga da equipe sociopsicopedagógica, a conversas¹³⁶ visando conscientizar os socioeducandos quanto à necessidade de melhorias. Falta, nesse caso, mais uma vez, investimento em estratégias de

¹³⁶ Apenas as intervenções disciplinares eram intensificadas em caso de reincidência de sua necessidade. Segundo a coordenadora do Núcleo de Ensino, essa intervenção era realizada em três momentos: primeiramente uma conversa; na segunda vez, a advertência era por escrito e; a partir da terceira intervenção, os estudantes eram colocados no M7 para cumprimento de medida disciplinar como forma de castigo.

ensino capazes de promover as aprendizagens dos estudantes e restabelecer, assim, conexão com as causas, os sentidos e compromissos que devem orientar o trabalho pedagógico voltado à superação da alienação imposta pela organização social mais ampla.

A Ficha Instrumental contemplava ainda aspectos de caráter comportamental, como: iniciativa, participação, comprometimento com as atividades pedagógicas solicitadas, frequência, respeito a colegas e professores, organização e cuidado com o material escolar e postura em sala de aula. A esse respeito eram solicitadas informações sobre um costume bastante comum entre os estudantes, o de ficar nas portas e janelas durante as aulas e outro não tão comum assim de solicitações, feitas pelos estudantes, para retornar aos módulos antes do término das atividades escolares.

Ao contemplar itens que permitiam estender a vigilância já tão ostensivamente exercida pela segurança ao ambiente escolar, a Ficha Instrumental possibilitava, também aos professores, o exercício do poder disciplinador que permite o controle “técnico-político” (FOCAULT, 1997) dos corpos dos estudantes, visando produzir indivíduos assujeitados e submissos. Quando deslocada de seu papel formativo-emancipador, a escola pode vir a constituir, dentro da Unidade, mais um recurso voltado ao “bom adestramento” (idem) daqueles que, em grande parte, dela se valiam como instância última para a apropriação de conhecimentos que os possibilitassem socializarem-se. A “vigilância hierárquica” (ibidem) que se organiza em um modelo piramidal de produção e distribuição do poder central entre todos os de alguma forma envolvidos no processo ressocializador dos jovens internos parece ter sido fortalecida pela inclusão, na Ficha Instrumental, de itens que permitem controlar não só os socioeducandos mas também os próprios encarregados de seu controle, que se veem compelidos a tal vigília.

A juíza titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF, a quem pertence o poder maior de decisão sobre o destino dos jovens internos, indicou contar com esses “observatórios” (FOCAULT, 1997) do comportamento dos socioeducandos para emissão de seus julgamentos. Ao explicar os critérios que utilizava para analisar as condições dos socioeducandos para progredir, regredir ou permanecer em igual situação na medida socioeducativa, a juíza disse pautar-se em quatro eixos: profissionalização, família, comportamento e escola. Em relação ao eixo escola a juíza assim se posicionou:

Dentro da escola, nós temos um eixo que é avaliado pelo próprio professor, né, não só com o comportamento dentro de sala de aula mas também em relação ao esforço que aquele adolescente empreende dentro da escola pra superar todas as dificuldades. Se ele faz todas as atividades pedagógicas, o meu interesse maior não é se ele tira uma nota boa, não é esse o meu interesse, o meu interesse é se ele se esforça pra estar presente na aula e não fica inventando um monte de doença pra ficar no quarto. Eu preciso saber se ele está desenvolvendo todas as atividades que são passadas a ele dentro da escola.

Considerando que o Núcleo de Ensino, por meio da Ficha Instrumental, se ocupava, em grande parte, de observar e informar a respeito da adequabilidade dos comportamentos dos socioeducandos a regras e padrões estabelecidos, pode-se inferir que o eixo “comportamento” por ela especificado pode adentrar outros eixos e ocupar um espaço maior que o idealizado a princípio. É possível aventar ainda que a avaliação praticada nesse espaço esteve a cargo do sujeitamento dos estudantes à manutenção da ordem institucional e, em consequência, da reprodução do atual modelo social que requer a adequação de comportamentos a modelos estereotipados a fim de reservar, a cada classe, o lugar que lhe cabe ocupar. A coação que forja a padronização de condutas ocorre por meio de mecanismos que são cruéis não só pela imposição de uma dada maneira de proceder mas, principalmente, pela sutileza dos modos como se apresentam, o que evita deixar transparecer suas reais intenções, como parece ser o caso do uso da Ficha Instrumental.

Depois de preenchidas, as Fichas Instrumentais eram bimestralmente encaminhadas aos especialistas da equipe sociopsicopedagógica da Unidade de Internação que incorporava as informações nelas contidas na produção do Relatório Avaliativo que era, semestralmente ou sempre que solicitado, enviado à Vara de Execução de Medidas Socioeducativas para análise e deliberação da juíza quanto aos rumos da medida socioeducativa de cada interno.

O julgamento da juíza, com base, entre outros aspectos, nas Fichas Instrumentais produzidas pelo Núcleo de Ensino, aponta esse documento como elemento central do processo avaliativo desenvolvido nesse espaço, sobrepondo-se até mesmo às notas/conceitos/menções e ou avanços/aprovações entre os anos escolares, costumeiramente tomados como preocupação maior dos estudantes das escolas da rua. Os julgamentos e as decisões a respeito do rendimento escolar também pareciam importar aos socioeducandos, porém pela possibilidade de constarem na Ficha Instrumental, o que os prejudicaria em relação às avaliações judiciais. Declarações enfáticas dos estudantes sugerem ser coerente o pressuposto de que as Fichas Instrumentais e os

Relatórios Avaliativos que elas comporiam eram suas principais preocupações e a motivação de grande parte deles para o trabalho escolar:

Eles (os estudantes) têm preocupação com aprovação, mas por causa do relatório. Por isso que o relatório aqui é o top da avaliação. (Professor Terra)

O que eu vejo de problema nesse relatório é que os meninos estão condicionados a fazer as coisas, boa parte deles, por conta do relatório. Vir pra escola ou às vezes é um aluno muito difícil e aí quando ele solicita o benefício à juíza ele começa a ser um aluno maravilhoso, demonstra as habilidades dele. Porém se ele não for contemplado com o saidão ele volta a ser aquele aluno que ele era antes, irresponsável, desorganizado, e nada é feito. Então os alunos estão condicionados a isso, eles sabem que o relatório vai fazer uma diferença e eu percebo que a escola deixa isso muito claro para o aluno quando o professor diz assim “Eu vou botar isso no seu relatório”. Isso pra mim é ridículo. Isso é ameaçar o aluno. (Professora Água)

A avaliação ajuda dependendo da forma como o relatório¹³⁷ é preenchido. O relatório sobe bom, através de nós. Quem faz o nosso relatório é nós. (GT7)

Quando o relatório da escola é negativo complica muito porque... o mais importante é o relatório da escola.. e aí complica muito o nosso desenvolvimento para ir embora. Aí a gente não melhora, o objetivo (a tendência) é piorar porque o cara fica só o ódio. Só ajuda se for positiva. (GF1)

A avaliação serve pra nos ajudar a ir embora. Óbvio. Sair desse lugar. (GF1)

Relatório? Meio da gente ir embora. (GF1)

A avaliação serve pra nos ajudar e pra nos prejudicar também, né? Depende da avaliação. Se for ruim vai prejudicar, se for boa vai ajudar. Ajuda a sair daqui e prejudica fazendo ficar aqui. (GF3)

A avaliação é como se fosse um relatório. Se a avaliação da escola for ruim, o relatório vai subir ruim. O da escola é o que pesa mais. (GF3)

A avaliação ajuda. Ajuda nós a sair daqui desse lugar. A ganhar nossa liberdade. No relatório que vai para a juíza, a parte da escola é a melhor. A avaliação do relatório da escola é a melhor. A mais importante. (GF2)

A avaliação ajuda a sair de saidão, porque eles (os professores) anota no relatório nosso comportamento. (GF7)

Avaliar é a forma como nós se comporta, a forma como nós age, o comportamento, o respeito, pelo relatório, pelas notas. (GF2)

Se você se comporta bem, seu relatório vai ser ótimo, mas se você atenta, quer destruir seu relatório. Vai ser ruim. Você mesmo é quem faz o seu relatório. (GF2)

¹³⁷ Os estudantes chamam de “relatório”, tanto a Ficha Instrumental como o Relatório Avaliativo. O contexto de suas falas é que permite reconhecer a qual instrumental estão referindo-se, embora, em algumas delas, ambos são admissíveis.

A principal... principal avaliação é da juíza. Para poder ir pra rua, ter liberação. O benefício tem que passar por ela. A gente aqui não tá nem... nem assim ligando tanto para o que os professores falam. A gente só quer que eles escrevam no nosso relatório. Por isso aqui na escola a gente tem de se esforçar o máximo pra ser avaliado bem que é pra no dia que subir o nosso relatório... a outra pessoa que vai avaliar a gente, ver como a gente está na escola, como a gente está no nosso módulo, o nosso comportamento é a juíza e ela vai determinar se a gente deve ou não continuar nesse lugar. A avaliação serve pra receber o benefício também, mas também ver se a gente tá aprendendo mesmo, né? (GF8)

A avaliação ajuda, por exemplo... deixa eu pensar... só pra eu ir embora mesmo. Eu faço tudo de bom, me comporto pra ter uma avaliação de boa pra ir embora. A preocupação é só ir embora. (GF9)

Eu já conversei com muitos e eu mesmo, eu já falei... eu só tô... a maioria que eu conversei fala: pô a escola é bobagem, a gente só vai só pra ter o comportamento pra subir pro relatório, pra gente poder ir embora, mas nem todos já pensa do mesmo jeito. (GF9)

A avaliação serve pro cara ir embora ligeiro. Por causa do relatório da Unidade. Vai pro relatório se o cara tá estudando. (GF3)

A avaliação ajuda a ir embora mais rápido. Se o cara não der mole, mas, se der mole, vai atrapalhar. (GF7)

A minha preocupação? É minha nota. Tudo pra mim evoluir de ano e poder ir embora e sair daqui com os estudos terminados e poder ser alguém na vida quando eu sair. Se não aprender, aí fica difícil, aí tem que correr atrás, tipo umas aulas de reforço, procurar um livro pra ler... (GF8)

Mesmo reconhecendo a justeza do anseio por liberdade dos jovens internos e compreender os esforços por eles movidos nessa direção, o excessivo apelo às Fichas Instrumentais como mecanismo avaliativo capaz de libertá-los fisicamente pode ter contribuído para subtrair do Núcleo de Ensino a possibilidade de favorecer, por meio de um ato educativo desalienante, o alcance da liberdade materializada pelo livre exercício de suas consciências (FREIRE, 1996).

Centrar nos juízos proferidos a seu respeito na Ficha Instrumental, como afirmado por grande parte dos estudantes, a justificativa maior para seus esforços frente ao trabalho escolar ou para a própria existência da avaliação desenvolvida nesse espaço pode conferir artificialidade ao trabalho pedagógico, uma vez que se mostra, assim, voltado a um fim útil cujo alcance não envolve, necessariamente, a conquista de saberes.

Ao conceder aos avaliadores, conforme dito pela professora Água, o poder necessário para ameaçar os estudantes, as avaliações registradas na Ficha Instrumental podem ter conduzido

estudantes a comportamentos estereotipados, temporários ou não, a fim de adequarem-se a normativas gerais e impostas unilateralmente e evitarem sanções e ou obterem recompensas que dela possivelmente emergiriam. Prevalece nesse contexto uma autoridade externa, dominadora, voltada à formação de uma consciência hospedeira e não uma consciência livre e criadora (FREIRE, 1996) oriunda, em grande parte, de processos educativos escolares favorecidos por uma prática avaliativa formativa.

Considerando a proeminência da avaliação judicial para os socioeducandos e que ela se pautava por informações a seu respeito comunicadas, entre outras formas, por meio das Fichas Instrumentais, é possível inferir que a avaliação realizada pelo e no Núcleo de Ensino registrada nesse instrumento não só influenciava a avaliação da juíza mas era também fortemente influenciada por ela.

Ao correlacionar-se a análises judiciais, as avaliações escolares desenvolvidas no contexto socioeducativo pesquisado assumem um formato diferenciado, indicando a existência de um quarto nível da avaliação que potencializa a necessidade de que o desempenho escolar dos socioeducandos seja analisado por todos os profissionais que, junto a eles, atuam e envolvam todas as informações produzidas a seu respeito. A importância da autoavaliação realizada pelo e no Núcleo de Ensino se acentua ao permitir não só o encontro dessas informações para a produção de Fichas Instrumentais mais coerentes com a realidade mas também a análise do trabalho pedagógico, de modo a organizá-lo e conduzi-lo visando uma formação voltada mais para a libertação de mentes que de corpos.

Diante desse cenário, amplia-se a necessidade de que as Fichas Instrumentais reflitam não só o olhar do Núcleo de Ensino a respeito do socioeducando mas também o trabalho pedagógico realizado nesse espaço visando promover avanços nas suas aprendizagens. A insatisfação da juíza quanto às informações escolares a ela encaminhadas indica haver dissonâncias quanto a esse propósito. Após ler trechos do Relatório Avaliativo de um socioeducando, ela declarou:

Eu não tenho nada de um professor me dizendo quais são... qual a evolução dele em sala de aula? Como ele entrou? Como ele está? O que se pretende fazer? Por quê? Eu tenho uma meta (referindo-se às metas do PIA) e aqui não são discriminadas as ações produzidas para que ele atinja aquele resultado. Como é que eu vou saber o que foi feito durante esse período aqui? Tá, ele foi pra escola, o que que foi trabalhado com ele na escola? O que que foi desenvolvido? O que que ele assimilou, o que que precisa ser feito? Ele precisa de um tratamento? Ele precisa de mais atenção? Ele

precisa usar óculos? Ele precisa de quê? Não sei... não tem nada! Eu tenho um parágrafo. O que me diz um parágrafo? Um parágrafo não dá, eu não tenho nada aqui de informação. Eu só tenho informação de que ele não é uma influência negativa nem se deixa influenciar negativamente. O que isso no âmbito escolar me diz do aprendizado? Só comportamento! Mais nada!

Embora não se possa afirmar que o Relatório Avaliativo tomado como exemplo pela juíza tenha sido encaminhado pela Unidade de Internação que sediou a pesquisa, a ênfase em observações referentes ao comportamento dos estudantes presentes nas Fichas Instrumentais do Núcleo de Ensino pesquisado¹³⁸ pode ter motivado, na juíza, reclamações semelhantes:

“possui bom relacionamento”, “é educado, respeitoso com os colegas e com o professor”, “é bastante cordial”, “ótima interação com os colegas, professores e ATRS”, “realiza todas as tarefas sem reclamar”, “encontra-se mais solícito e educado”, “faz as tarefas com capricho e atenção”, “é isolado na turma pelos demais colegas”, “aluno inteligente e participativo, assíduo, disciplinado”, “aluno tranquilo”, “obedece às regras da escola”, “realiza as atividades exigidas pelo professor”, “amigoso, disciplinado”, “entende que está em ambiente escolar”, “precisa ser mais responsável, com a entrega e execução de suas atividades”, “atrapalha o bom andamento das aulas”, “não gosta de fazer atividades, só sob pressão”, “tem comprometimento com a escola e atividades propostas”, “entusiasmado com os projetos da escola”, “gentil, apesar da timidez”, “organizado, boa conduta”, “caprichoso”, bem entrosado, com potencial, “aplicado, tranquilo”, “apresenta disposição nas atividades”, “não presta atenção”, “precisa ter um pouco mais de compromisso”, “conversa o tempo todo”, “atrapalha o bom andamento das aulas”.

Essa ênfase em aspectos procedimentais dos estudantes foi observada por uma das pedagogas da equipe sociopsicopedagógica da Unidade de Internação:

O relato dos professores foca mais no comportamento. Se é um jovem que conversa pouco, que não levanta pra ficar em pé na porta da sala ou próximo às janelas, então ele recebe uma boa avaliação dos professores, né? Se acontece o contrário, se é um menino que conversa com os demais, se é um jovem que tá atrapalhando a aula, a avaliação dele não é boa. Em relação à aprendizagem, a Ficha fica muito vaga. Então os relatos ficam mais focados mesmo no relacionamento interpessoal e do comportamento, né, que o jovem tem dentro da sala de aula. (Pedagoga 1)

Além dos aspectos requeridos na Ficha Instrumental, referentes ao comportamento dos estudantes, que possibilitavam aproximar a avaliação escolar do propósito de conformá-los a

¹³⁸ A juíza afirmou, em entrevista, não haver unicidade quanto ao formato das fichas utilizadas pelos Núcleos de Ensino do DF, mas que essa possibilidade já vinha sendo discutida com a responsável pela Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – GDHD – da SEEDF.

regras e padrões socialmente estabelecidos, o modo como eram preenchidas e utilizadas essas Fichas pelo Núcleo de Ensino pode ser apontado como aspecto com condições de distanciá-la de análises de cunho formativo, conforme demonstrou ser o desejo da juíza.

O preenchimento das Fichas Instrumentais era, no caso do Ensino Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de responsabilidade do professor referência de cada turma. Como já informado, esse professor atuava como um representante da turma, respondendo por ela frente às diferentes questões surgidas no ou requeridas pelo Núcleo de Ensino e sua designação era feita no início do ano letivo por meio de sorteio.

A Ficha Instrumental continha, além dos campos referentes ao comportamento e desempenho dos estudantes preenchidos pelo professor referência, espaços destinados a considerações de outros três professores que eram escolhidos aleatoriamente pelo próprio professor referência e por ele solicitados para a realização desse trabalho. A escolha desses colegas não seguia critérios pré-definidos e contava, em grande parte, com a disponibilidade de tempo e ou de boa vontade deles para a realização desse trabalho. Como nem sempre havia essa solicitude, esses espaços ficavam, por vezes, em branco ou eram preenchidos pelo próprio professor referência.

Mesmo quando complementados com considerações de colegas, os registros das Fichas Instrumentais configuravam, em sua maioria, impressões individualizadas e pontuais, o que pode constituir impeditivo para que esse instrumento represente, conforme se espera, o olhar do Núcleo de Ensino a respeito do desempenho escolar dos estudantes. Esse modo fragmentado de realizar os registros foi contestado tanto pelas pedagogas das equipes sociopsicopedagógicas quanto pelos próprios professores do Núcleo de Ensino que, além de contestá-las, apresentaram sugestões de como esse processo deveria acontecer:

Eu acho que (a Ficha Instrumental) deveria ser preenchida por todos os professores, né, não ter um professor referência pra isso. Porque o menino se comporta de maneiras diferentes nas matérias, eu digo tanto em relação ao comportamento quanto ao aprendizado dele né? Não é porque ele é bom em matemática que ele vai ser bom em todas as matérias. Então o que a gente tem pedido muito é pro professor referência... ele coloca lá, que o menino é ótimo, que ele realiza todas as atividades e não sei o que mais. Tá, isso é em todas as atividades? Em todas as disciplinas? Em todas as matérias? Ele não tem nenhuma dificuldade? Ele não está passando por nenhum problema? Né, então eu acho que ele deveria ser preenchido por todos os professores. Antes

de preencher, chamar o menino pra conversar... pegar o “carômetro”¹³⁹ porque nós já encontramos casos de várias confusões deles pensarem que era um menino e na verdade era outro, né? Ou de um relatório vir em um bimestre tudo bem e no outro vir totalmente ao contrário. Tá, mas o que aconteceu pra mudar tanto esse relatório? (Pedagoga 1)

Porque às vezes você tem um aluno que ele é ótimo sei lá, em matemática e calhou de naquele mês o professor de matemática preencher e o menino sai com uma ótima avaliação. Mas às vezes ele não é tão interessado... o comportamento dele, a forma como ele encara ali outras disciplinas. Então não reflete. Eu acho que o relatório não dá conta de materializar ali, na forma escrita, o cotidiano da escola. Primeiro que a escola ela não funciona sistematicamente com aula. Quando tem aula é muito via projeto e eu acho que o projeto teria que ter uma avaliação muito mais ampla, interdisciplinar. Já que se o projeto acontece assim, a avaliação também deveria ser assim e não se reduzir a um professor, entende? Ah, tá bom, vou funcionar por projeto, então a avaliação também tem que dar conta daquela forma de funcionamento, e não depois dar pra um professor fazer, porque se o projeto é interdisciplinar como é que depois você quer que um só professor preencha o instrumental? (Pedagoga 2)

No início a gente solicitava que viesse professor por professor. Eu defendi essa tese porque eu acho que pra gente é diferente, porque muitas vezes o professor de referência preenche pra todo mundo, só que eu não acho que dá. Não acho que contempla. Só que na época eles colocaram que eles não teriam tempo pra estar fazendo isso de todos os alunos. Eu acho muito melhor esse modelo que a gente propôs, mas ele foi rejeitado pelo grupo de professores. (Pedagoga 2)

Outra falha, outra falha (quanto à forma de preenchimento da Ficha Instrumental). Por exemplo, eu acredito que esse relatório ele tinha que ser preenchido pelos professores daquele aluno, todos os envolvidos. A gente tinha que ter uma reunião, um momento só pra preenchimento desses relatórios, que a gente discutisse, que a gente falasse sobre ele... porque há muitas divergências. O ano passado tinha relatório que em cima falava bem do menino e embaixo falava mal. Eu entendo, eu entendo que às vezes o aluno tem se saído muito bem comigo, porém ele não é com outro professor, isso é possível. Mas o que a gente podia fazer pra trabalhar em equipe pra esse aluno melhorar? Com aquele professor? Quais sugestões você tem pra dar? Entende? Então... isso é falho. (Professora Água)

Eu acho que poderia ser feito em conjunto também, né, sentarmos juntos, mas a escola não disponibiliza esse espaço. Nós já fizemos, coletivamente é melhor. (Professor Fogo)

Se ela (a Ficha Instrumental) não for preenchida coletivamente, inviável. Como é que eu vou dizer se ele tem potencialidades se eu sou professor de matemática? Então ela não reflete o que a escola pensa sobre ele, de maneira alguma. (Professor Terra)

¹³⁹ O “carômetro” era uma folha de papel com fotos impressas dos estudantes a fim de facilitar ou mesmo possibilitar o reconhecimento deles.

A afirmativa da coordenadora do Núcleo de Ensino de que as Fichas Instrumentais eram distribuídas com antecedência de 15 dias antes dos Conselhos de Classe para que as informações nelas registradas pudessem ser repassadas nesses momentos visando comunicar necessidades de intervenções (pedagógicas, disciplinares ou das especialistas da equipe sociopsicopedagógica) contraria as orientações distribuídas e trabalhadas com os professores no ano anterior ao da pesquisa. Segundo essas instruções, o preenchimento da Ficha Instrumental deveria considerar “as observações e os aspectos positivos apontados pelo colegiado de professores e pela coordenação pedagógica no Conselho de Classe” e ser condizente “com a avaliação formativa”, que pressupõe o seu preenchimento a partir das análises feitas pelo colegiado de professores.

As observações realizadas em campo e as respostas da maioria dos professores aos questionários, afirmando não recorrer a essas Fichas para organizar e desenvolver o seu trabalho, não confirmaram nem uma nem outra forma de trabalho, sendo esse instrumento devolvido à coordenadora, muitas vezes, antes mesmo da realização dos Conselhos de Classe. Dessa forma, as Fichas Instrumentais tendem a ser entendidas como um encargo a mais a ser cumprido e, dada a sua importância para que os estudantes readquiram a liberdade, servir como moeda de troca entre professores e estudantes, em vez de constituir-se instrumento capaz de contribuir para a promoção de melhorias no trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para o avanço das aprendizagens dos estudantes e de todos na escola, como seria de se esperar de um processo avaliativo formativo.

A análise de informações registradas nas Fichas Instrumentais confirmou, além da predominância de observações referentes ao comportamento dos estudantes, incoerências conforme mencionadas pelos interlocutores e outras por eles não mencionadas. Observações difusas como “acompanha as aulas”, “o aluno aprimora muito bem os conteúdos programáticos”, “aluno articulado”, “aluno tem iniciativa”, “compromisso nas atividades”, “o aluno tem um potencial maior do que apresenta”, “desenvolve bem o pensamento” ou “dificuldade em leitura e interpretação de dados” foram bastante comuns nas Fichas Instrumentais e dissociadas de esclarecimentos que possibilitassem transparecer as reais condições de aprendizagem dos estudantes. A ausência de informações parecia dificultar o trabalho das equipes sociopsicopedagógicas, conforme assinalado por uma pedagoga:

No caso dos elementos (itens da Ficha Instrumental), se eles fossem preenchidos de forma completa, né? Mas nem sempre. A gente recebe

relatório com risco assim, entendeu (mostrando uma Ficha Instrumental com espaços anulados)? Instrumental avaliativo com risco. Então se ele viesse integralmente preenchido com certeza seria mais relevante, para a nossa avaliação. (Pedagoga 1)

A gente percebe que os relatórios eles também vêm muito a mesma coisa pra todos os meninos, entende? Não que eles não tenham uma trajetória de vida muito parecida, porque a maioria aqui são meninos de periferia, que tem uma vida material muito precária. Esses elementos vão delineando algumas possibilidades que tornam muito parecida a história de vida deles aqui. A maioria os pais desde cedo largaram eles muito sozinhos porque precisava trabalhar na casa de outras pessoas, cuidando de outras crianças, enquanto eles, as crianças deles, ficavam aos cuidados da rua. Por terem a história de vida muito parecida, seus comportamentos são parecidos, mas isso não significa que é igual. E eu percebo que os instrumentais [as Fichas Instrumentais] vêm muito iguais, entendeu? (Pedagoga 1)

O preenchimento parcializado das Fichas pode ser um dos aspectos que explicam as indefinições ou incoerências nas respostas de alguns professores ou mesmo a ausência delas, conforme afirmado pelas pedagogas. À exceção de um item da Ficha iniciada pela frase “como você avalia o estudante...” solicitando a visão do professor respondente e outro que questionava a condição do estudante para interpretar e resolver problemas envolvendo raciocínio lógico-matemático que poderia ser respondida, em especial, por professores das disciplinas de química, física e matemática, os demais itens requeriam, necessariamente, a opinião do grupo de professores para que respostas mais esclarecedoras pudessem ser elaboradas. Conforme percebido pelo professor Terra, é inviável a um só professor citar as “potencialidades e habilidades manifestadas pelo estudante no processo ensino-aprendizagem”, conforme era solicitado na Ficha.

Quando requerida a proposição de ações interventivas visando promover a construção de saberes pelos estudantes, as respostas das Fichas analisadas denotaram ainda um alheamento docente que pode dificultar uma prática avaliativa formativa. A grande ausência de informações referentes às “providências adotadas” diante das poucas vezes em que foi admitida a existência de dificuldades de aprendizagem pelos estudantes foi um dos aspectos indicativos desse pressuposto. Expressões como “alega ter problemas de visão. Já foi avisado a diversos setores do centro” ou “estão sendo ofertadas atividades que o auxiliem na superação de tais dificuldades” ilustram essa autoisenção docente. As reincidentes negativas quanto à existência de dificuldades de aprendizagem pelos estudantes sugerem, mais uma vez, a condescendência de

grande parte de professores ao avaliar e ou a dificuldade de retratar, por meio da Ficha Instrumental preenchida por um professor, o real estágio de desenvolvimento do estudante.

Quanto a ações para o aproveitamento das potencialidades e habilidades, costumavam ser apresentadas sugestões como “*construção de estantes fixas nos módulos para material de leitura*”, “*clube de leitura*”, “*uso da biblioteca*”, “*círculo de leitura e debate*”, “*projetos pedagógicos e cursos profissionalizantes*”, “*oficina*” e “*entrada de material didático nos módulos*”, entre outras. Quando as sugestões eram dadas em relação a ações em parceria com os especialistas da equipe sociopsicopedagógica para suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes, constavam indicações de “*acompanhamento psicopedagógico*”, “*acesso a livros sobre diferentes temas para ampliação de conhecimento*”, “*aula de reforço quando necessário*”, “*acompanhar o desenvolvimento do aluno para auxiliar o mesmo quando necessário*” e “*fazer leituras motivacionais com os alunos e mostrar o real valor da educação e do conhecimento*”, entre outras.

Análises proferidas especialmente nos conselhos de classe, quando os estudantes eram responsabilizados pelos seus resultados e ou comportamentos, desvinculadas do trabalho desenvolvido junto a eles; grande parte das avaliações realizadas em sala de aula e das informações registradas nas Fichas Instrumentais parecem reafirmar o caráter unilateral incidente sobre a prática avaliativa do Núcleo de Ensino. Os estudantes pareciam acatar com certa naturalidade sua exclusão desses processos:

Avaliação é um conceito de todos... um conceito do outro que tá acima a ter um conceito sobre nós que tá aqui embaixo. Por quem está acima dentro do estabelecido pela legislação. (GF10)

Olha só... eu nunca concordei muito (com algumas atividades da escola), mas não tenho o poder de concordar ou discordar das coisas. Não... porque assim... de certa forma eu vou ter que... claro... cabe a mim ter a iniciativa de querer mudar, né? Mas isso tá muito acima de mim. (GF10)

Os professor perguntar pra nós? É lenda. Pra mim tanto faz. Tanto faz, tanto fez. Não vai mudar nada. Não muda nada, vai ficar sempre a mesma coisa. Não muda nada. (GF6)

A avaliação na escola serve pra ver se nós vamos ser aprovado ou não. Pra ver se nós vamos avançar de série ou se nós vamos continuar na mesma. Pra reprovar também. Pra ver como é que tá a pessoa, pra ver se a pessoa está em condição e dar nota. (GF7)

As exceções ficavam por conta de professores que, mesmo supostamente descrentes quanto ao sucesso de processos autoavaliativos junto aos jovens internos, investiam em

tentativas nesse sentido. No ano da pesquisa, a professora Água realizou a autoavaliação em um dos bimestres como procedimento avaliativo:

Eu sempre dou espaço pra que o aluno fale dele, do que ele aprendeu, do que ele achou, quais são as dificuldades dele, mas eu senti que aqui, quando eu fiz, alguns não quiseram fazer, né? Outros parece que não conseguiam colocar pra fora ou com vergonha ou com medo de ser prejudicado. Às vezes eles falavam assim “Ah não, professora, eu sou dez”, “Por que? Como tá o seu caderno? Você acha que você aprendeu? Você entendeu esse conceito aqui que eu trabalhei sobre DNA?”, “Mais ou menos”, “Então vamos fazer uma reflexão?” Não funcionou. Aí no terceiro (bimestre) eu fiz só em algumas turmas, porque tinha turma que eu não entrava. Com esses alunos eu observava a participação deles. (Professora Água)

O aparente descrédito da professora quanto às condições dos estudantes do Núcleo de Ensino para se autoavaliarem parece coerente com as opiniões deles próprios ao se reportarem a essa questão:

Já fiz autoavaliação. O professor de Português. Ele perguntou das notas. Você gostou da sua nota? Tá razoável? Tipo... tirei essa nota, você pode questionar. Tá pouca, tá muita. O que você quer? Questionar, né? É bom, né, ele perguntar tipo... a gente coloca, aí ele vê, né, o aspecto que a gente escreveu lá na autoavaliação. Eu coloquei lá, né, mereço essa nota, por isso, por isso e por isso. É bem legal, né? (GF4)

Já fiz autoavaliação. Ela (a professora) falou... Você quer... quanto que é a nota? Eu falei: 9. Aí ela deu 9 (risos). Não achei importante não. Se ela tivesse me avaliado eu podia ter ficado com mais. (GF7)

Às vezes é bom, às vezes não. Falar sobre mim tipo... das qualidades e dos defeitos. Quando fala dos defeitos a pessoa já tem a convicção que ele sabe que é errado. Mas as qualidades, já não sabe tanto. Porque não consegue olhar pras coisas boas dele, só pras coisas ruins. (GF9)

Já (sobre ter participado de uma autoavaliação). Mas eu não quis não... eu já sei o tanto que eu aprendi. Não precisa contar pra ninguém não. Eles (os professores) falam o que eu fiz. Melhor. Eles não vai acreditar. Se eles falam é porque tem alguma coisa. (GF7)

As considerações dos estudantes sobre participar da própria avaliação parecem convergir ainda com o modo naturalizado como viam sua não participação nesse processo. A baixa autoestima ao se autoanalisarem ou mesmo a descrença de que suas posições seriam, de fato, consideradas, sugere a existência de motivos que os levavam a creditar aos outros a função de avaliá-los. O contexto de conformação, submissão e aceitação das decisões alheias ao qual eram condicionados durante a quase totalidade do tempo vivenciado na Unidade de Internação e,

muito provavelmente, mesmo antes de sua detenção, pode ser a explicação para tais posicionamentos.

De acordo com Mészáros (2008), se considerada em seu sentido amplo, a educação em uma sociedade capitalista é “uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimidade que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas” (idem, p. 44). No que concerne à educação formal, o autor afirma que uma de suas principais funções é produzir tanta aceitação ou consenso quanto lhe for possível. Romper com essa lógica pressupõe, pela escola, a adoção de soluções que não podem ser formais, e sim, essenciais (ibidem). Isso implica abarcar a totalidade das práticas educacionais, incluindo as avaliativas.

Embora bastante válida a iniciativa de propiciar aos estudantes espaços-tempos participativos em que suas opiniões pareçam ser valorizadas, a natureza formativa da autoavaliação desenvolvida junto a eles parece ainda não ter sido alcançada. A aparente confusão feita entre autoavaliação e autonotação indica superficialidade nesse processo, sem garantias de reflexões sobre suas aprendizagens, o que lhe conferiria o sentido emancipatório da avaliação formativa.

A produção de efeitos formativos pela autoavaliação implica sua articulação a um trabalho pedagógico projetado com o compromisso de garantir a todos o direito de aprender, oferecendo oportunidades de pensar o que já foi aprendido, o que ainda não foi aprendido e os caminhos que possam vir a favorecer a conquista de novas aprendizagens. Informações produzidas a partir dessa prática servem não só aos próprios estudantes, visto que eles “aprendem mais quando interagem e compartilham suas ideias e com isso se desenvolvem individual e conjuntamente” (LIMA, 2017, p. 169), mas também aos professores que se utilizam das informações levantadas junto aos estudantes para reorganizar o seu trabalho. A esse respeito, Rudduck e Flutter afirmam que, “para controlar la mejora escolar, tenemos que ver los centros desde la perspectiva de los alumnos y eso supone sintonizar con sus experiencias e ideas y crear um nuevo papel para ellos como participantes activos en su propio aprendizaje” (idem, 2007, p. 107). A autoavaliação pelos estudantes favorece, portanto, a autoavaliação docente e, em decorrência, a sua autoformação.

Ao possibilitar superar o antagonismo que, em geral, marca as relações entre professores e estudantes quando a avaliação cabe apenas à autoridade docente, a autoavaliação pode auxiliar o socioeducando a se autoperceber como ser histórico em constante movimento de busca e de descoberta de uma visão totalizante do mundo que o possibilite compreender suas limitações, mas principalmente suas possibilidades de vir a nele atuar visando modificá-lo. Isso implica a união entre ensino dos conteúdos escolares e formação ética dos socioeducandos, prática e teoria, autoridade e liberdade, ignorância e saber, respeito ao professor e respeito aos estudantes, ensino e aprendizagem (FREIRE, 2015). O exercício da liberdade de se pronunciar a respeito do seu modo de ser e estar no ambiente escolar e sentir suas falas acolhidas para a tomada de decisões tende a contribuir para resgatar ou mesmo construir o próprio sentido de existência no mundo, algo já bastante deteriorado ou nunca existente em grande parte dos jovens presos.

No caso das Fichas Instrumentais, a participação dos estudantes foi oportunizada por uma professora (CN1) que preenchia esse instrumento junto aos estudantes, o que era muito apreciado por eles e desejado pelos demais:

No dia que eles (os professores) fosse fazer essa avaliação tinha que sentar com nós e ver o que nós acha, o que eles acham também e entrar num acordo. Tinha que falar no que nós precisa melhorar, no que nós precisa avançar e não tá só escrevendo o que eles acha de nós. (GF3)

Lógico que gostaria de participar na hora do preenchimento do relatório. Se eu tivesse errado e o professor colocasse coisas ruins no relatório eu concordaria, mas se eu não tivesse eu iria discordar. (GF2)

Lá na (referindo-se à outra Unidade onde esteve interno) é desse jeito. Quando vai fazer o relatório, senta o professor, o técnico, o gerente de segurança, os servidores, os internos e conversa. Tira as dúvidas que tem que tirar. Você fica sabendo o que tá rolando no relatório. Saber o que tá rolando no relatório é importante pra ficar ciente se eu fiz alguma coisa errada pra mim corrigir. (GF8)

Porque tem uns professor, tipo, por exemplo, no ano passado era a (nome da professora). Ela fazia os relatórios com nós. Sentava com nós, mostrava os itens e ela falava: vou marcar isso, você concorda? Ou não concorda? Tipo conversando, fazendo o nosso relatório. Nossos relatórios sempre, quase sempre saía do jeito que nós queria. Cabuloso! (GF9)

Ao abordar essa possibilidade, a professora Água pereceu mais uma vez duvidar quanto às condições dos socioeducandos para participarem desse processo:

Eu não sei se seria o ideal sabe, pela questão da maturidade. Entendeu? Muitos deles não têm maturidade pra entender que aquilo ali que eu coloco no relatório, as dificuldades que eles apresentam em leitura, interpretação...

eles não têm maturidade pra entender. Isso é geral, geral. Eles não têm essa maturidade. Quando eu faço um relatório com um aluno, eu estou basicamente colocando talvez o que o aluno quer ouvir. (Professora Água)

Se consideradas as raras chances que os socioeducandos tinham de expor suas convicções no âmbito de toda a Unidade de Internação e o desejo de liberdade que, para eles, importava acima de qualquer outro interesse e valia diferentes artimanhas, inclusive declarações fictícias quanto ao próprio progresso escolar, os receios da professora Água parecem compreensíveis.

É em contextos de silenciamento, doutrinação e submissão de toda ordem, a necessidade de dar voz aos socioeducandos se fortalece. É fundamental que jovens presos não sejam pensados como sujeitos passivos ou passíveis de projetos de terceiros, mas solicitados como coarquitetos e principais construtores de projetos que, embora assentem na perspectiva de uma liberdade futura, não limitem essa possibilidade à abertura de portões (SOUSA, 2011). Nessa direção, “há que se tomar a educação como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria” (ONOFRE, 2013, p. 57) e, desse modo, adquira uma visão crítica da realidade em que se encontra. A conquista de saberes veiculados pela escola favorecida por práticas autoavaliativas formativas não se dissocia dessa lógica.

Vale ainda destacar que a autoavaliação não implica, como parece pensar a professora Água, a aceitação passiva e acrítica dos pareceres daqueles que se autoavaliam. Trata-se de um diálogo permanente, pautado por critérios avaliativos e objetivos estabelecidos, preferencialmente, por ambas as partes envolvidas. Isso passa, necessariamente, por relações que envolvem ética, respeito e afetividade entre avaliadores e avaliados, no caso, entre professores e estudantes. A autoavaliação precisa, portanto, ser aprendida a fim de que sua construção se assente sobre bases formativas.

Espaços que propiciem ao estudante condições de participar efetivamente do trabalho da instituição, não apenas como meros espectadores e receptores de informações e decisões, mas como pessoas que compreendem a realidade em que se encontram inseridas e que, por isso, têm o que falar, podem constituir componente facilitador dessa aprendizagem. Dadas as condições da Unidade de Internação que adentram o Núcleo de Ensino e se mostram, em grande parte, adversas a esse contexto, o ensino de processos participativos como é o caso das práticas autoavaliativas formativas constitui um desafio que, em nome do compromisso político de

promover a autonomia necessária ao processo ressocializador dos socioeducandos, precisa ser enfrentado.

Prover os estudantes de condições que os possibilitem participar de suas avaliações, seja por meio da Ficha Instrumental, qualquer outro instrumento/procedimento avaliativo, passa, necessariamente, pelas devolutivas ou *feedbacks* dados a eles, visando cientificá-los de suas condições de desenvolvimento. Segundo Hadji (1994, p. 107), “a avaliação deve sempre fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis”. Para ser uma comunicação útil, a avaliação deve alimentar um diálogo permanente de modo a permitir ao estudante “cogerir, de facto, as suas aprendizagens, com o professor-facilitador” (idem, p. 108). Segundo Villas Boas (2008), o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do *feedback* para a total autogestão ou para o automonitoramento, quando o próprio estudante gera as informações necessárias ao prosseguimento de suas aprendizagens.

O uso *feedback* com o objetivo de propiciar aos estudantes condições para se autoavaliar e, assim, contribuir para favorecer suas aprendizagens, seja por meio de buscas próprias, seja por meio do realinhamento do trabalho docente, não parece ter sido uma rotina no Núcleo de Ensino.

As informações a respeito do desenvolvimento escolar dos socioeducandos, incluindo os registros feitos nas Fichas Instrumentais, eram, na maioria dos casos, retornadas a eles pelos pedagogos das equipes sociopsicopedagógicas que se utilizavam, em grande parte, do Relatório Avaliativo construído semestralmente.

A psicóloga é que dá pra nós de vez em quando. Quando sobe pra juíza. Daí nós vê o que o professor escreveu. Eles mesmo não mostram. (GF2)

Tipo... eu já vi preencher na sala. Só que eu nunca tive curiosidade. Já li o relatório, mas não foi o... tipo assim... feito pela escola. Esse da escola não. Eu só vejo o que eles fazem ao todo. Juntando todos. Aí eles entregam no módulo. Aí a gente lê. (GF4)

Eles (os professores) só chega e fala que preencheu o relatório. Eles nunca falam, não entregam pra nós. (GF5)

A parte da escola a técnica, às vezes, fala só as notas, se foi bem, se não pegou nenhuma advertência, aí tá tudo certo. Porque pra juíza, ela não quer saber se o cara tá bom, se... ela só quer saber se está estudando aqui dentro. (GF5)

Chega a avaliação de seis em seis meses, né? Com os técnicos que levam lá no módulo. E isso depende do técnico, não é? Se ele vai com a sua cara ou

não. Se você está com bom comportamento ou não, pra ele te mostrar passo a passo como tá seu comportamento. (GF10)

Eu não conheço (a Ficha Instrumental). Na verdade eu vi assim... de longe, mas nem toquei na verdade. Não cheguei a ler. Isso porque eu pedi pra um professor que me explicasse o que era essa ficha, o que tava escrito lá. Eu acho assim, que a ficha é boa, mas uma coisa que ninguém tem conhecimento... você só fica sabendo dessa avaliação aí, desse questionário se for solicitado... os professor só fala por alto. Fala: a gente tá fazendo o relatório de vocês, tal, mas...aí todo mundo: que relatório é esse? O que tá escrito? Eu gostaria que tivesse uma avaliação maior... não quer dizer de trocar por outra maneira. Radicalizar. Tirar essa aqui e colocar outra. Mas nós deveríamos ser mais informados. (GF10)

O resultado que a gente recebe é a cada seis meses, quando sobe um relatório pra juíza e esse relatório tem uma parte que é a parte pedagógica. A parte pedagógica é a parte que os professores escreveram. Aí a gente vai saber se os professores estão se agradando ou não do que a gente tá fazendo em sala de aula, se a gente tá progredindo ou regredindo. Quem dá esse retorno é o psicólogo ou o pedagogo. (GF8)

Seria muito melhor receber o resultado do relatório do professor porque além dele chegar pessoalmente e falar com a gente, se a gente não gostasse de alguma coisa... chegava nele e falava.... do que outra pessoa ir lá e ler e a gente vir aqui (na escola) bater boca, falar que fez alguma coisa e no relatório tá outra e gerar confusão. E aí a gente... certas pessoas desgostam e não querem mais estudar. Aí por isso eu achava melhor que os professores passassem pra gente. (GF8)

Nem sabia que era de dois em dois meses (o preenchimento da Ficha Instrumental) Achei que era de seis em seis também. Também... não muda nada porque o de lá (o Relatório Avaliativo) é o que faz eu sair. (GF4)

Ambos os períodos de tempo para a construção dos instrumentais (bimestral ou semestralmente) parecem inadequados para sustentar um processo avaliativo formativo que demanda um permanente olhar sobre o desenvolvimento dos sujeitos, visando a ações que possibilitem promovê-lo. Isso implica dizer que, independente do profissional que informava aos socioeducandos, entre outras coisas, a sua situação escolar, esse *feedback* não poderia restringir-se aos conteúdos das Fichas Instrumentais ou dos Relatórios Avaliativos. Os tempos demarcados para a elaboração e devolutiva desses registros subtraem, em parte, sua condição de possibilitar, a professores e socioeducandos, a apropriação permanente de informações necessárias para que adaptações e ajustes fossem adotados visando imprimir melhorias no processo ensino-aprendizagem. “Compreende-se porque se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua. [Sua] inscrição no centro do ato de formação se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação remediadora” (HADJI, 2001, p. 21). O

movimento dialético de permanente diagnóstico das condições de aprendizagem dos sujeitos e a adoção de medidas que a elas se seguem para a produção de uma nova realidade a ser conhecida asseguram o dinamismo necessário ao processo avaliativo formativo. A periodicidade bimestral comumente reservada pelas escolas ao processo parece estar sofrendo maiores prejuízos no Núcleo de Ensino não só por estar permitindo triplicar esse espaço de tempo mas também delegando a terceiros a comunicação das informações por ele produzidas em relação aos estudantes.

O acompanhamento do desempenho dos estudantes deve, portanto, valer-se de outros instrumentos/procedimentos avaliativos, reservando aos instrumentais legalmente solicitados (incluindo as notas bimestrais) o balanço pontual periódico de todas as avaliações e ações promovidas a partir delas. No Núcleo de Ensino, isso era feito por meio de diferentes atividades, como: exercícios escritos, provas, trabalhos artísticos e produção de textos, entre outros. O retorno dessas produções aos estudantes, no entanto, pareceu deficitário não só por centrar-se em momentos pontuais e ficar a cargo de terceiros podendo, por isso, ser distorcido por interpretações nem sempre coerentes com a realidade, mas também pela imprecisão ou mesmo omissão de alguns professores. Essa lacuna foi admitida pelo supervisor do Núcleo de Ensino e motivo de queixas por parte de muitos estudantes:

Isso, assim, tá tendo um conflito. Ano passado teve muito isso, a gente fazia um relatório, quando o menino tinha a informação do relatório ele (o especialista) chegava e falava assim “Não. Foram os professores que fizeram”. O que eu pedi para os professores é “Converse com o aluno”, Conversar com o aluno e dizer pra ele a verdade: “Você não participa das aulas, você não tem interesse, você parece que não quer crescer enquanto estudante, você não quer se tornar um cidadão do bem, então isso vai refletir no seu relatório”. Eu mesmo fazia desse jeito e inclusive tive retorno muito bom com relação ao interno na época, porque ele chegou pra mim e falou, “eu estava errado, vou mudar meu comportamento, porque eu preciso”. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

A gente gostaria de saber da escola como é que está a nossa situação, como é que está o nosso desenvolvimento... (GF2)

Eles (os professores) não fala pra nós. Nem nós pergunta. Nós queria ver como é que é. Ajudaria a ver a nossa avaliação, como é que nós estamos sendo avaliado por eles, né? A gente quer ver nosso desempenho, como é que nós tamo, no quê que a gente pode melhorar. (GF7)

O professor fala só se a gente tá bem ou não. (GF8)

Teve conselho de classe esses dias aí mas nós não sabe nada que acontece lá não. Nós só vai saber no que tá bom só quando nós recebe o relatório. De seis

em seis meses. Da técnica.. Aí que ela vai falar o que a gente precisa melhorar. (GF1)

No máximo uma nota. Aí pela sua nota você vê o que... vê o que precisa melhorar e o que não precisa. Se você for esperar o professor chegar e... hoje vou te analisar, vou te mostrar meu relatório, apontando isso, isso, isso e isso. Tá bom nisso, precisa melhorar nisso? Na maioria dos casos não. Tem alguns casos que são exceções. (GF10)

Aqui dentro seria muito bonitinho a gente dizer assim que a avaliação nos ajuda a pensar de uma maneira diferente. Mas na realidade a avaliação aqui nada mais é do que nos ajudar a sair... a tirar os pés daqui entendeu? Porque de certa forma não está mostrando onde é que a gente tá certo, onde é que a gente tá errado. Não está mostrando, não mostra isso. Muitas vezes eu tô cansado de ver pessoas... tem uns relatórios aqui da escola, uns relatórios do módulo que eles (os internos) não têm acesso. Eles não leem, entendeu? Aí ele fica pensando... Então, assim, poxa, como é que serve pra me ajudar se eu não tenho acesso? Entendeu? Então assim. Eles vai mandar pra juíza, a juíza vai ler, ela vai ter acesso e vai deferir ou indeferir a liberação. (GF10)

Mesmo sendo considerado necessário, o insuficiente retorno das avaliações ou a falta dele pelos professores, especialmente os registros feitos nas Fichas Instrumentais, foi explicado por dois interlocutores, em função do receio ou medo de um enfrentamento com o estudante:

Essa é a palavra correta, receio do aluno. Realmente tem isso. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Pois é, eu já vi vários colegas com muita insegurança a respeito do instrumento (Ficha Instrumental), então por isso que ele se torna falho também. O professor às vezes mente porque ele tem medo. Tem professor que às vezes fala “Ah, eu não tô nem aí, eu vou colocar no instrumental que ele vem drogado, que ele fica na porta, que ele fica na janela, que ele tá... Ah, mas eu não vou falar para ele Porque aqui realmente existem essas especificidades, aí ficou decidido realmente que seriam os técnicos, né? Mas quando eu estava em sala de aula eu construía o meu relatório junto com os meus alunos, e eu lia para eles tudo. Eu dizia “o aluno tá com problema de baixa autoestima, o aluno está desmotivado”. Eu conversava com ele, falava pra ele “Olha, eu tô colocando aqui não é falando mal de você, é porque a gente tá precisando de ajuda, a gente tá aqui pra te ajudar, e a juíza vai ler, como é que você quer que eu escreva aqui?” “Ah professora, mas... isso aqui é verdade não, mas eu posso modificar”. “Ah, então tá, tem um prazo pra entregar esse relatório, eu vou esperar a sua modificação e a gente coloca isso aqui. A gente deixa em aberto esse final aqui”. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Eu acho super necessário (que o feedback seja dado pelo professor), eu acho. Lógico que deveria ser dado, eu acho que o professor ele não deve se intimidar em falar algo que o aluno fez, primeiro porque ele (o estudante) já sabe o que ele fez e quando ele (o professor) se sente coagido o aluno já sabe que coagiu ele. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

A premiação ou punição resultante de processos avaliativos comparativos e classificatórios bastante presente em sociedades neoliberais que alimentam a crença de que o progresso ocorre na medida em que se acirram a competitividade e a individualidade dos sujeitos, pode ter constituído impeditivo para uma avaliação dialogada no Núcleo de Ensino. Situações como as ocorridas nesse espaço, em que o prêmio maior significava voltar à liberdade e a punição manter-se privado dela, podem servir para que a avaliação, particularmente a realizada por meio da Ficha Instrumental, assuma condições de amedrontar tanto estudantes quanto professores, distanciando-a ainda mais de seu objetivo educativo-formativo.

O sujeitamento de professores e estudantes a um propósito fortemente idealizado, condicionado, em parte, por um instrumento avaliativo, pode artificializar comportamentos de ambas as partes e desvirtuar a educação do verdadeiro sentido de sua existência. A condução dos estudantes à liberdade, pelos docentes, deve estar vinculada “à consciência, à reflexão sobre a vida, sobre a cidadania e sobre a dignidade que foi negada ao ser humano, mas que ainda é possível de ser reconquistada” (SOARES, MATIAS e VIANA, 2016, p. 87). Isso requer, necessariamente, processos escolares movidos, entre outros aspectos, por avaliações comprometidas com a promoção de aprendizagens que possibilitem a liberdade de ir e vir acompanhada da possibilidade de pensar e agir autonomamente. Não se trata, portanto, de dissociar a avaliação escolar da avaliação judicial que decide pela evolução da medida socioeducativa, mas de ampliar a sua condição de contribuir na promoção de aprendizagens libertadoras.

Além de intimidar o uso do *feedback* pelos professores, o medo do confronto com os jovens internos pode ainda ter influenciado a já mencionada condescendência de muitos professores ao avaliar.

Porque ele (o professor) tem que enfrentar o aluno. É o medo, é o medo. Eu acho que a intenção principal não é essa, não é (de tentar ajudar o estudante a ficar livre). No meu caso, eu não vou pro enfrentamento. Sim, eu não vou, então assim, é uma questão de medo e não ter respaldo de ninguém, não se tem, entende? (Professor Terra)

A avaliação e as aprendizagens que deveriam ser por ela favorecidas parecem estar, mais uma vez, sendo negativamente influenciadas por sentimentos aparentemente marcados por estigmas sociais que já contribuíram para encarcerar os estudantes do Núcleo de Ensino. O melhor princípio educacional para infratores de respeitá-los ao máximo e, numa mesma

proporção, exigir deles o máximo (MAKARENKO, 2016) parece não ter encontrado terreno suficientemente fértil no Núcleo de Ensino. A qualidade das relações estabelecidas entre professores e estudantes que, segundo Soares, Matias e Viana (2016), pode influenciar a promoção/conquista de aprendizagens parece, no contexto da pesquisa, ter sido tensionada por elementos inibidores desse processo.

“A afetividade contribui positivamente na aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como os docentes se relacionam com os educandos reflete diretamente nas relações dos alunos com o conhecimento” (SOARES, MATIAS e VIANA, 2016, p. 95). Investir na afetividade como suporte para a relação com o estudante interno por cometimento de ato infracional se reveste de singular importância uma vez que significa, por parte do professor, um nicho de oposição à lógica repressiva e autoritária que caracteriza outras dimensões do atendimento socioeducativo, especialmente a que concerne ao setor da segurança. Denota ainda caminhar na contramão de ideários sociais que associam o jovem infrator à figura do marginal incorrigível ou carente de assistência filantrópica capaz de auxiliá-lo na conformação e no desempenho resignado de seu papel social. A solidariedade entre educador e educando que abre possibilidade de aprendizagens democráticas (FREIRE, 2015) assume, em contexto socioeducativo, singular importância frente à possibilidade de aproximar o Núcleo de Ensino de sua condição de avaliar formativamente. O reconhecimento de que não se trata de uma tarefa fácil e rápida não deve intimidar ações firmadas no propósito de negação do real, especialmente quando este se mostra favorável ao arrefecimento do pensamento crítico, como no caso da realidade de meios socioeducativos de internação de jovens.

O medo de ir “*pro enfrentamento*” referido pelo professor Terra o impedia, além de expressar na Ficha Instrumental suas reais impressões a respeito do desempenho dos estudantes, utilizar-se da prova para avaliar. Esse era, segundo ele, o instrumento que, de fato, o possibilitaria verificar o que foi aprendido pelos estudantes.

Ela (a prova) é mentira porque, apesar de que cada aluno recebe a sua folha, a sua prova, eles copiam um do outro. Copiam, de fato. E a professora, o professor, faz vista grossa e deixa, e tem apenas aquele instrumento como um documento, né? Aquele aluno que copiou ele vai receber a nota daquele que não copiou. Então é assim uma mentira porque nós não conseguimos enfrentar essa situação. (Professor Terra)

Situações como essa, associadas à avaliação e ou às aprendizagens que poderiam ser por ela favorecidas, motivaram ainda afirmativas como “*isso aqui é uma mentira*” (P1) ou ainda “*eu sou uma mentira*” (Professor Terra).

Independentemente das convicções expressas pelo professor Terra quanto ao uso da prova como instrumento avaliativo e da falta de oportunidades propiciadas no âmbito do Núcleo de Ensino e fora dele para refletir a esse respeito, seu discurso denota haver contradição entre o que acredita e o que pratica, dissociando o sentido do trabalho que realiza do significado socialmente fixado do trabalho docente.

Segundo Basso (1998), “a articulação dialética entre as condições subjetivas e as condições objetivas, expressa pelas categorias significado e sentido, apresenta-se como um caminho para a compreensão do trabalho docente”. O significado socialmente atribuído ao trabalho do professor apontando-o como mediador entre os estudantes e o conhecimento a ser por eles construído parece estar, para o professor Terra, desconectado do sentido por ele concebido ao trabalho que realizava junto aos jovens internos.

A cisão entre sentido e significado social do trabalho, característico de sociedades capitalistas onde a exploração do homem pelo homem tende a descaracterizá-lo e torná-lo um simples meio de sobrevivência, pode explicar a contradição vivida pelos professores do Núcleo de Ensino que admitem ser o próprio trabalho um “faz de conta”. Essa ruptura pode explicar ainda os sentimentos de frustração sentidos por muitos deles, o que os leva, muitas vezes, ao adoecimento, como no caso da professora Água e de tantos outros profissionais que se licenciaram do trabalho ao longo do ano por problemas de saúde.

E aí vem toda uma deficiência na educação por conta do adoecimento dos profissionais. Por quê? Porque existe uma frustração, né? Primeiro de tudo é a frustração, então muitos até desistem. Eu conheço professores que desistem e vão pra outra atividade porque não querem voltar nunca mais para uma sala de aula... ou são licenciados. Não querem porque não conseguem mais acompanhar as mudanças dos alunos. Os alunos hoje são bem diferentes de antes. Minha formação foi tradicional. Eu tive professores tradicionais, eu era um bom aluno, era “caxias”. Na minha época, tinha muitos alunos como eu. Nós escutávamos o professor, era uma escuta sadia e tirávamos nota boa, né? Estudávamos até tarde. Aí existe uma frustração porque nós encontramos poucos alunos que se adequam ao sistema tradicional. (Professor Terra)

É frustração, essa é a palavra, frustração. Quando a gente fala com os colegas assim... para a gente tentar fazer um trabalho diferenciado para que eles (os estudantes) queiram mudar de vida e a gente começa a perceber que esse

aluno só chega pra você e fala “Meu mundo é o mundo do crime”, entendeu? Desestimula a gente. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

O trabalho se efetiva em meio a condições sociais e históricas que condicionam, embora não de forma determinante, o desempenho profissional. Para Marx, o trabalho é a própria essência humana, ou seja, o trabalho é o processo por meio do qual o homem busca transformar a natureza visando prover suas condições materiais de existência. Para além da subsistência física, “a atividade vital humana produz, ao mesmo tempo, a humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de objetivação” (BASSO, 1998, p. 4). O trabalho constitui, portanto, objetivação fundante do ser social, por meio e a partir da qual se desenvolveram outras objetivações.

A essencialidade que caracteriza o trabalho precisa, entretanto, ser interpretada a partir do espaço-tempo histórico em ele se desenvolve. Em uma sociedade capitalista assolada por desigualdades como a nossa, as condições objetivas podem tanto induzir, de antemão, ao exercício da atividade humana dissociada da consciência que o relaciona ao seu significado social, quanto produzir, no decorrer de sua realização, sentimentos de desânimo e frustração que também podem acarretar essa ruptura. Inspirado nas análises de Leontiev (1978) sobre a relação de sentido e significado, Basso (1998, p. 4) afirma que “sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-se alienadas”.

Um meio social pautado pelo estímulo a hábitos de consumo, mediados pelo mercado muito mais que por necessidades comuns de sobrevivência e progresso, pode induzir a opções por carreiras ou locais de trabalho nem sempre condizentes com suas aspirações, vocações e anseios. Escolhas profissionais pautadas pela limitação de oportunidades ou até mesmo pela busca por trabalhos elitizados e, por isso, melhor remunerados, são comuns em países em que a distribuição do capital econômico e cultural segue na esteira da categorização de classes que, em grande parte, define a possibilidade de acesso a cada um deles. O exercício alienado da profissão ganha, nesses casos, grandes chances de vir a se estabelecer.

Mesmo quando coincidentes com o almejado, as escolhas profissionais podem ainda deparar-se com situações objetivas limitadoras da concretude das intencionalidades vislumbradas que geram sensações de frustração e desânimo. Ao se associar às condições objetivas materiais em que a atividade se realiza, as condições subjetivas indutoras do seu trabalho (talento, gosto, aptidão e interesse, entre outras) se deparam frente a obstáculos ou dificuldades que produzem,

mais uma vez, sentimentos de fracasso e desestímulo e podem também conduzir à realização autômata de atividades, uma vez que passam a ser exercidas somente como meio de vida distanciadas de sua possibilidade mediadora de realização do profissional como gênero humano.

Em ambas as situações, são as condições materiais (reais ou impulsionadas por estímulos ao consumismo) que, em uma sociedade segmentada em classes, condicionam o trabalhador a vender sua força de trabalho, independentemente do sentido que ele atribui à atividade que realiza. A permanência em um ambiente de trabalho, como é o caso do Núcleo de Ensino pesquisado, onde a complexidade da realidade se acentua diante das especificidades que a caracterizam, e as decepções ao longo do exercício docente dificultam ou mesmo impedem o cumprimento de sua função social, podem torná-lo mais extenuante.

Então se você vem aqui e... faz diferença quase dois mil reais a mais, pesa. Aí você fica e acaba adoecendo, aí você acaba adoecendo e acontece como nessa semana, que teve dia que eu tinha cinco professores de licença para tratamento de saúde e três colocaram abono. Como é que eu vou fazer com esse grupo? (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Se esse ano eu não conseguir desenvolver o meu trabalho como eu sempre fiz por onde eu passei, não vale a pena. Essa gratificação aqui tá ficando medicações. Então se eu não puder chegar aqui e fazer com o meu aluno o que eu sonho em fazer, porque eu tenho essa característica, infelizmente, eu sou muito persistente, mas quando eu vejo que não vai dar eu adoço, eu não consigo ir. Esse é o quarto ano que eu tô aqui. No primeiro ano, eu fiquei muito tempo de atestado, no segundo ano, chegou setembro eu adoeci e esse adoeci em novembro. Então é uma repetição. (Professora Água)

As gratificações mencionadas pelos interlocutores dizem respeito ao pagamento, pela SEEDF, de valores adicionais a professores que atuam no ensino de adolescentes e jovens infratores¹⁴⁰. Segundo uma das professoras que realizava esse trabalho desde o tempo do CAJE, essas gratificações foram conquistadas paulatinamente pelos professores desde essa época e eram motivo de grande disputa da categoria para ingresso na socioeducação. Essa informação se

¹⁴⁰ A quantidade de gratificações e o valor de cada uma delas variavam entre os professores, dependendo do tempo de atuação na socioeducação. Cinco professores que atuavam desde o tempo do CAJE recebiam três gratificações, sendo que uma delas, denominada Vantagens Pessoais Nominalmente Identificadas – VPNI –, cujo valor era em torno de R\$2.200,00 (dois mil e duzentos reais), já havia sido incorporada ao salário. Os demais professores recebiam duas gratificações (Gratificação de Atividade de Ensino Especial – GAEE PROF – LEI 4075/07 – e Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição de Liberdade – GADERL – LEI 4075/07). Além das gratificações, os professores recebiam, até o final de 2015, uma vantagem pecuniária chamada Adicional de Insalubridade. Esse adicional foi suspenso no início de 2016, mas recuperada por alguns professores ao longo do ano por meio de disputa judicial. Tanto as duas últimas gratificações como o adicional de insalubridade giravam em torno de R\$600,00 (seiscentos reais) cada.

mostrou coerente com o processo seletivo realizado anualmente para a escolha desses professores e com o próprio campo de pesquisa onde professores abriam mão do direito de se licenciarem para a realização de estudos de pós-graduação, uma vez que isso significaria a perda de sua lotação naquela instituição.

Não cabe aqui discutir a validade de bonificações a parcelas do segmento docente em função do contexto de atuação, uma vez que remunerações dignas do trabalho docente são aqui defendidas para todos aqueles que o realizam, tornando-se válidas todas as conquistas nesse sentido. Vale lembrar, no entanto, que a parca remuneração dos profissionais da educação pode constituir fator indutor de tarefas, mesmo quando elas se deslocam dos objetivos sociais que justificam sua existência. A necessidade de acréscimos à remuneração mensal parece confirmar a permanência de alguns professores no Núcleo de Ensino, apesar do descrédito quanto às possibilidades de êxito no seu trabalho, se considerado o número de, pelo menos cinco professores, que exerciam outras atividades laborais como meio de complementar a renda.

A deserção do Estado social e econômico, ao associar a baixa qualidade das condições de trabalho dos professores à geração ilimitada e acelerada de desejos que se revestem de necessidades, pode estar, no Núcleo de Ensino pesquisado, impactando negativamente na qualidade do trabalho docente e nas aprendizagens viabilizadas por seu intermédio.

Considerando que as práticas sociais produzem subjetividade e que esta é tecida no contexto institucional pela rede de micropoderes que sustenta o seu cotidiano (BENELLI, 2014), a ótica sob a qual o trabalho era percebido e vivenciado por parte do corpo docente ganha significativas chances de se estender aos estudantes, especialmente por estarem esses jovens temporariamente privados do convívio diário com outras importantes instituições formadoras, em especial, com a família.

Talvez por constituírem eixos estratégicos que servem como parâmetro da ação socioeducativa (SINASE, 2006), escolarização e profissionalização foram também apontados pela juíza como eixos norteadores de suas análises sobre o desempenho dos socioeducandos no cumprimento da medida socioeducativa e de suas decisões quanto aos futuros encaminhamentos. São, portanto, duas relevantes categorias que permeiam o processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei.

Julião (2007) afirma que, no sistema penitenciário, trabalho e educação sempre foram vistos de formas diferentes, sendo o trabalho bem mais valorizado como proposta de programa de ressocialização. Não pareceu ser diferente no Núcleo de Ensino investigado, onde o interesse por ingressar no mercado de trabalho, após serem libertos, foi manifesto por muitos jovens ouvidos ao longo do estudo. Mesmo as atividades escolares pareciam, para alguns, servir apenas a esse propósito.

Ninguém gosta de estudar não. Depende do que vai vir pela frente. Tipo assim... você vai estudar pra não ganhar nada? Vai só estudar? Quero um emprego. Nós não gosta do estudo. Nós estuda pra ganhar um emprego. Por isso que nós estuda. (GF8)

O autor acrescenta, no entanto, que há os que valorizam mais a educação e existe ainda um grupo que acredita que trabalho e educação devem estar articulados. Essa articulação não foi percebida no campo de estudo, onde uma quantidade insuficiente de oficinas profissionalizantes (marcenaria, serigrafia, panificação, informática, etc.) foi oferecida na Unidade a um número também reduzido de estudantes, sendo eles escolhidos pelos integrantes das equipes sociopsicopedagógicas seguindo critérios avaliativos próprios.

Demonstrando preocupação com o destino dos jovens ao ganhar a liberdade, o supervisor do Núcleo de Ensino evidenciou acreditar em um trabalho de articulação com atividades laborativas, ao afirmar:

Já que esses jovens são de 18 a 21 anos, a gente colocaria aqui máquinas de trabalho, de cortar grama. Tem uma piscina ali embaixo, eu me proponho a ensinar como é que faz tratamento da água da piscina, porque eu sou químico, eu sei fazer isso. A gente faria um curso pra esses meninos fazerem estágio, trabalhar. não tem que tá pagando ninguém não ué... Rapaz, eu tô respondendo é processo porque tinha uns meninos trabalhando em um lava jato aqui. Diziam que estava fazendo exploração do menino aqui dentro. Como é que eu vou ressocializar? Aí o Estado vem falar... o promotor vem falar que não é... como é que fala? Que não é profissionalização, que isso é ocupação. Ora, mas se o menino tá se sentindo ocupado ele tá aprendendo uma profissão, ele tá se profissionalizando, se ele não tinha noção de como lavar um carro. Aí o Estado bota esse menino para se empregar? Não. O Estado manda ele pra rua, manda pra rua e ele vai pra quebrada, vai vender droga, vai matar, vai roubar. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

A visão apresentada pelo supervisor remonta ao ideário que prevaleceu no sistema prisional durante muitos anos de que “somente por meio da ocupação profissional do interno se conseguiria verdadeiramente sua reinserção social, tanto que a Legislação Penal vigente só

reconhece a remissão de parte da pena por meio do trabalho¹⁴¹” (JULIÃO, 2007, p. 42). Trata-se, portanto, de uma visão do ócio como lazer para alguns e como pernicioso para outros, especialmente para os pobres que precisam trabalhar o mais cedo possível a fim de evitar desvios de conduta.

Compreender o trabalho como meio de preparar os jovens internos para atuarem posteriormente no mercado de trabalho, independente da atividade por eles desenvolvida, associa-se ao modo desprovido de sentido como alguns professores do Núcleo de Ensino lidavam com o próprio trabalho. O exercício dessas atividades mostra-se, desse modo, em consonância com a relação homem-trabalho, característica das sociedades capitalistas onde predominam a exploração, o controle e a alienação, podendo, ainda, no caso de pessoas presas, assumir ares de castigo e punição. Interesses dominantes estariam, dessa forma, sendo satisfeitos ao tornar rentáveis e submissos jovens que, contraditoriamente, se encontram encarcerados sob o argumento de resgate do direito de exercer a cidadania que lhes fora antes negada.

Se percebido unicamente como meio de sobrevivência, o tráfico de drogas, muitas vezes citado pelos estudantes como profissão, estaria, assim, justificado, uma vez que foi o recurso encontrado por grande parte deles para suprir necessidades básicas próprias e de sua família. A deserção do Estado apontada pelo supervisor do Núcleo de Ensino, ao negar a esses jovens condições objetivas de educação, profissionalização e, conseqüentemente, de pertencimento social, conduzindo-os ao ingresso e, muitas vezes, ao reingresso no mundo do crime, mostra-se, assim, a grande propulsora de um sistema que se fortalece gera, cada vez mais, a necessidade de criação de novas Unidades para cumprimento de medida socioeducativa.

Fatores alienantes do trabalho docente, que podem ter não só influenciado a percepção de muitos jovens em relação ao trabalho mas também enfraquecido a educação escolar desenvolvida no campo de pesquisa, foram percebidos, entre outras formas, por meio das avaliações condescendentes e não dialogadas realizadas por meio de diferentes instrumentos e procedimentos que incluem, particularmente, as materializadas nas Fichas Instrumentais.

As contradições presentes na totalidade da realidade investigada indicam, assim, mediações que alimentam a política de enclausuramento de jovens por meio do fracasso das

¹⁴¹ Art. 126, da Lei nº 7.210/84.

próprias investidas, incluindo a educação escolar desses sujeitos. A reprodução do atual, desigual e injusto modelo social aumenta suas chances de permanência inalterada ou mesmo de fortalecimento, uma vez que pode suscitar, como quer a classe dominante, o sentimento de incapacidade do poder público, induzindo à necessidade de entregar ao setor privado a condução dessa política.

Vale lembrar que não se pode atribuir à escola a responsabilidade de, sozinha, promover as alterações necessárias ao sucesso do trabalho socioeducativo. Vale lembrar ainda quanto às condições extrapedagógicas que incidem sobre o processo escolar desenvolvido nesse contexto inibindo suas possibilidades de sucesso. A já mencionada superposição das ações de segurança e disciplina em detrimento de outras atividades e as que se seguem em relação ao uso das Fichas Instrumentais como mecanismo avaliativo constituem desafios a serem superados, sob pena de virem a ser, mais uma vez, encarados como fonte de desesperança.

7.1 O Núcleo de Ensino e a Unidade: retalhando a avaliação

Embora tenham sido alvo de críticas por diferentes interlocutores e motivado neles reflexões a respeito do melhor modo de fazê-lo, as Fichas Instrumentais, incluindo o modo como eram preenchidas e o seu conteúdo retornado aos estudantes, não foram, ao longo da pesquisa, alvo de reflexões ou discussões pelo coletivo da Unidade de Internação ou mesmo pelo Núcleo de Ensino. A aparente fragmentação do trabalho escolar, retratada por meio do olhar individualizado dos professores sobre os estudantes expresso nas Fichas Instrumentais, parecia estender-se ainda a outros espaços da Unidade de Internação incidindo sobre os Relatórios Avaliativos entregues à juíza.

Antes mesmo de aprofundar reflexões a respeito da realidade investigada, no que concerne ao aparente fracionamento do trabalho ali desenvolvido, incluindo, particularmente, a avaliação que nesse contexto era praticada, vale lembrar as especificidades que diferenciam o funcionamento de uma escola instalada no interior de uma Unidade que serve ao cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A incompletude institucional, princípio fundamental norteador dos programas e da rede de serviços voltada ao atendimento socioeducativo, defendida em documentos oficiais como o

Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas (2004), o SINASE (2006) e o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013), deve estender-se à gestão das escolas que funcionam em meio a esse contexto. Nessa direção, banir o entendimento de que uma política ou uma instituição em particular deva dar conta de todas as necessidades dos sujeitos por ela atendidos pode significar o caminho viável para integrar não só instituições e ou as políticas públicas mas também promover a intersetorialidade no trabalho que se desenvolve no interior delas, o que inclui a articulação das práticas desenvolvidas pelos Núcleos de Ensino e demais setores de uma Unidade de Internação.

Embora tenha sido reconhecida, tanto pelos profissionais do Núcleo de Ensino quanto pela equipe de especialistas da GESPP, a necessidade de conexão entre as duas esferas para tratar de questões referentes não só à Ficha Instrumental mas também ao desenvolvimento dos socioeducandos de uma maneira geral, essa integração não foi priorizada durante o estudo. A esse respeito foi dito:

Não existe (integração da escola com a equipe sociopsicopedagógica). Eu não tô reclamando da equipe técnica¹⁴². Eu também não vejo a escola buscar a equipe técnica, né? (Professor Terra)

Olha, pra mim, quanto mais quiserem vir participar (do trabalho), melhor. Pra mim, é importante contribuir, não só a técnica, mas também a Regional, a Secretaria, de todo lugar. Mas os professores alguns não sentem vontade, você vê que a técnica, o que acontece? A técnica, elas vinham, mas quando elas começavam a expor, a fazer a exposição delas o grupo não aceitava muito. (Professor Sol)

A relação é muito solta, a questão técnica eu acho muito solto, no entanto eu fui conversar com o diretor e pedi uma reunião com o diretor da Unidade pra chamar o responsável pelas técnicas pra falar que “Nós precisamos delas pra gente estar juntas resolvendo os problemas” e, mesmo assim, infelizmente elas não conseguiram. Tudo o que foi chamado nunca ocorreu. Pois é, muito triste, a gente até chegar no terceiro bimestre e não ter conseguido a proposta que a gente quis, isso me frustrou demais, muito mesmo. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Praticamente não existe (integração entre a equipe sociopsicopedagógica e os professores). Mas, assim, eu não ponho a culpa só neles não. Eu acho, assim, que se a equipe de pedagogas também quisesse fazer parte desse processo... (Pedagoga1)

¹⁴² A equipe sociopsicopedagógica era comumente chamada de “equipe técnica” e os especialistas que a compunham de “técnicos”.

Praticamente inexistente. A integração (entre a equipe sociopsicopedagógica e os professores) resume-se em a gente demandar os instrumentais pra gente cumprir a nossa demanda de relatórios, ofícios, PIAs, então se resume a isso e aos casos especiais, então aquele menino que ele é tido como dentro da normalidade do padrão, aquele que não dá alteração, ele nem é lembrado pra te falar a verdade. (Pedagoga 2)

Como já referido, a interlocução dos setores da Unidade limitou-se, em grande parte, aos encontros entre o supervisor, os coordenadores do Núcleo de Ensino e os gestores da Unidade onde, segundo o supervisor, predominavam assuntos referentes à organização dos eventos e ao fluxo da Ficha Instrumental Pedagógica. Segundo ele, essas reuniões eram

mais técnicas do que pedagógicas [porque] eles (a direção da Unidade) deixam mais a cargo da GESPP toda essa parte da educação. Deixam pro pedagogo, mas tem pedagogo aqui que por exemplo eu conheço porque solicitou um relatório, mas nunca participou de nada com a gente. Isso dificulta o trabalho realizado com os jovens, entendeu? [...] Intervenção de alunos com problema de atendimento, nós passamos pra eles e pouquíssimos, pouquíssimos foram atendidos. Por quê? Nós não sabemos, porque nunca deram retorno pra gente. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Além desses encontros, aconteciam, esporadicamente, visitas dos especialistas ao Núcleo de Ensino em busca de alguma informação junto ao supervisor ou à coordenadora, ou destes ao setor da Unidade ocupado pela Gerência Sociopsicopedagógica pelo mesmo motivo. A participação de pedagogos da equipe sociopsicopedagógica em Conselhos de Classe aconteceu uma única vez ao longo do ano, embora tenha sido afirmado pela Coordenadora do Núcleo que um cronograma com datas e horários era sempre enviado com antecedência à GESPP. A pedagoga participante afirmou ter sido bastante proveitoso esse momento, uma vez que possibilitou a ela a apropriação de informações relevantes ao desenvolvimento do seu trabalho junto aos socioeducandos.

O Núcleo de Ensino demonstrou compartilhar da ideia de valorização desses momentos ao apontar, no seu PPP, o Conselho de Classe como um dos espaços-tempos em que seria “possível estreitar essa parceria para além dos estudos de caso solicitados” (2016, p. 27), por meio do compartilhamento de experiências realizadas no ambiente escolar. Os estudos de casos eram reuniões convocadas pelo Núcleo de Ensino ou pelos profissionais da equipe sociopsicopedagógica para tratar de encaminhamentos, elucidar fatos, discutir ocorrências disciplinares e/ou situações específicas que envolviam os socioeducandos. Eram, portanto,

momentos em que prevaleciam discussões de aspectos negativos ou fragilidades dos estudantes, em especial, as relacionadas a infrações de natureza comportamental.

Diferente disso, o conselho de classe deve consolidar-se como um momento rico de discussão que visa promover a transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, encontrar meios para promover avanços nas aprendizagens dos estudantes. Segundo Villas Boas, “trata-se de um órgão colegiado em que atuam os professores das diversas disciplinas, com a equipe pedagógica da escola” (2010, p. 81). No caso do trabalho socioeducativo em que as avaliações escolares estendem-se para além do âmbito da escola e podem interferir em decisões definidoras do próprio destino dos socieducandos, o conselho de classe ganha relevância e sugere a necessidade de ampliação desse espaço. O envolvimento de outros setores da Unidade, especialmente da equipe sociopsicopedagógica indica ser importante, não só para que as análises realizadas nesse espaço sejam enriquecidas pelas diferentes visões acerca do desempenho dos socieducandos mas também para que o trabalho de ambos os setores se fortaleça visando melhor prover os jovens internos de condições para aprenderem, desenvolverem-se e ganharem de volta a liberdade com condições de usufruir dela com liberdade também de pensamento.

A exposição/apropriação de diferentes informações sobre os estudantes e o trabalho junto a eles realizado poderia ainda contribuir para que disfunções apontadas, em particular por interlocutores de ambas as equipes, ecoassem em forma de reflexões necessárias ao estabelecimento de um pacto em busca de conquistas capazes de superar os diferentes e numerosos entraves interpostos nesse percurso. O ideal neoliberal de alcance do sucesso com base em características e esforços individuais que incide sobre os sujeitos particularizando seus posicionamentos sobrepõe-se, assim, a estratégias de união que serviriam à contraposição da subjetividade dominante que condena jovens infratores desconsiderando as condições histórico-materiais que implicam a configuração de suas atuais condições de vida.

Uma das dissonâncias elencadas pelas pedagogas colaboradoras do estudo foi em relação às contradições encontradas entre a informações descritas nas Fichas Instrumentais e nas cartas elogio concedidas pelos professores aos estudantes que, segundo eles, destacaram-se positivamente. De acordo com uma delas, “às vezes a gente percebe que na carta elogio o aluno vem assim, nível [citando o nome de escolas consideradas de excelência], aí quando você vai ver o relatório [a Ficha Instrumental], o menino não quer nada, não quer fazer dever, não quer

nada, então, assim, tem muita contradição, muita” (Pedagoga 2). Essa informação foi confirmada pelo supervisor do Núcleo de ensino ao afirmar que

as cartas não foram feitas de forma adequada, mas os professores queriam ajudar o menino: “eles podem ficar mais interessados na aula e tudo o mais”. Aí dão cartas para todos os jovens. Acontece que no relatório você vê uma coisa (avaliação negativa) e recebe uma carta elogio. Então não é dizer que o menino não faz nada na minha aula e dar uma carta elogio pra ele. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Reclamações a esse respeito levadas ao Núcleo de Ensino por essa pedagoga conduziram à diminuição do número de cartas elogio, que ficaram, a partir do 2º semestre, restritas somente aos estudantes que fossem considerados destaque por todo o grupo de professores.

Além das incoerências entre as Fichas Instrumentais e as cartas elogio que poderiam ser minimizadas por meio do uso de espaços coletivos, como os conselhos de classe, para discussões a respeito do desempenho dos estudantes, reflexões sobre o próprio uso desses recursos poderiam ser proveitosas nesses momentos.

Considerando que a Ficha Instrumental constituía, no campo de pesquisa, dispositivo mediador das informações prestadas pela escola à equipe sociopsicopedagógica a respeito do desempenho dos estudantes e que essas informações seriam presencialmente discutidas em encontros reunindo os dois setores, seu uso poderia, assim, ficar restrito a casos esporádicos de solicitação pela juíza de Relatórios Avaliativos em momentos não previstos.

Quanto às cartas elogio, seu uso pareceu ser bastante naturalizado no Núcleo de Ensino. Não houve nem mesmo quem soubesse, com precisão, afirmar o período em que teve início. Essa prática foi apreciada com e sem ressalvas, contestada e refletida pelos interlocutores do estudo:

Olha, as cartas (elogio), eu acho que elas são motivadoras, nada mais do que isso. Sou favorável, até mesmo porque aquele que não recebe pode querer ser como o que recebeu. (Professor Terra)

Eu não sei por que inventaram isso (cartas elogio). Eu não estava aqui no dia, só pode. Eu não sou muito a favor, eu acho que foi a [citando o nome da coordenadora] que colocou pra mim que é pra valorizar o menino. Eu não consigo ainda ver nessa dimensão, porque não considero importante, tá? Eu não fui contagiada ainda por essa carta elogio. De repente o texto da carta elogio é um menino perfeito. Eu tenho esse menino perfeito? (Professor Fogo)

Olha, eu posso dizer pra você assim, não fica claro quais são os aspectos que estão sendo levados em consideração pra dar uma carta elogio pra um aluno.

É válido, claro, você ser elogiado é muito válido, mas por que você tá sendo elogiado? Quais aspectos são relevantes pra esse aluno ser... Obviamente faltam critérios. Tem professor que não dá carta elogio porque não gosta dele, e ele é um ótimo aluno. “Esse menino não, tá doida? Misericórdia, não!” Como é isso? (Professora Água)

Não, eu não acho que não deva existir, porque é claro que eles [os professores] encontrando um elemento a mais, na minha opinião, né? É um elemento a mais que eles encontraram pra prender o menino em relação ao comportamento, pra ele se manter mais quieto na turma. Eu diria até que é um instrumento de ameaça, né? “Você vai ficar quieto e fazer as atividades e não vai atrapalhar a aula, porque se você fizer o contrário não vai ter a sua carta elogio”. Então, em minha opinião, é um instrumento de ameaça que eles fazem aos meninos pra mantê-los quietos. (Pedagoga 1)

Eu acho que um elogio é importante. Acho que pra esses meninos é importante. Eles já são carentes de tanta coisa, quando eles recebem da técnica deles às vezes eles falam “Nossa, professora!” É, porque as cartas elogio eu entrego nas mãos das técnicas. Elas que entregam [para os estudantes].(Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Quando eu conversei [com os professores], eu falei, “Carta elogio é pra realmente elogiar aquilo que é bom”, porque nós temos alguns jovens que nós sabemos que eles não são bons, entendeu? [...] A carta elogio deve ser realmente para aquele aluno que é 10. Mas ela deve existir, eu creio que ela deve existir, mas em outro contexto. Não porque o aluno pede. Tem menino aqui que recebeu carta porque o professor pediu, “Ah, foi o aluno que pediu”. Cortei. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Em um cenário onde vivem pessoas que convivem com avaliações predominantemente negativas, elogios são certamente bem-vindos e até necessários à construção de uma autoimagem positiva que os possibilite projetar-se enquanto produto, mas, principalmente, como produtores de sua história no mundo. O poder conferido aos que elogiam como forma de premiar aqueles que supostamente são merecedores de tais julgamentos pode, no entanto, fazer ruir atitudes que se destacam pela nobreza de suas intenções, especialmente quando são praticadas em espaços onde o mérito se mostra compatível com comportamentos subservientes e passivos ao que foi unilateralmente estabelecido. Os riscos de condicionar os socieducandos a uma adaptação ao mundo em vez de contribuir para inseri-los nele para melhorá-lo, estariam, provavelmente, sendo ampliados. O hoje (pre)dominante pensamento neoliberal ganha, desse modo, fôlego para permanecer impassível, dissolvendo sonhos de mudança que contam com uma prática educativa consolidada por meio de uma prática avaliativa formativa facilitadora da formação integral dos sujeitos.

Acreditar nas cartas elogio como meio de motivar os que não a receberam a lutarem por esse privilégio, como declarou o professor Terra, parece reproduzir o discurso dominante da competitividade pautado na lógica mercadológica que impera no sistema capitalista. O Núcleo de Ensino estaria, assim, contribuindo para a reprodução desse modelo, uma vez que se sustenta por representações sociais que consideram dignos de mérito aqueles que valoram e perseguem ideais, mesmo que isso signifique render-se aos desmandos de seus colonizadores. A situação de subalternidade cultural e econômica que tão fortemente marca e segmenta, encarcerando adolescentes e jovens, pode estar, assim, sendo fortalecida por entendimentos que tendem a manter inalterados os lugares reservados a cada classe social.

Análises críticas quanto ao uso da carta elogio, pelos profissionais que dela se valem, poderiam contribuir para desmistificá-la enquanto força motriz capaz promover melhorias no desempenho dos estudantes, motivo para o qual supostamente foi criada. Desnaturalizar as cartas elogio implica a necessidade de tornar o seu uso passivo de desconfiança, rompendo com os rótulos que a justificam e dispensam um exame mais aproximado das verdades que por meio delas foram estabelecidas e que, por isso, aparentam estar prontas. Uma vez analisadas, as cartas elogio poderiam agregar valor ao trabalho desenvolvido no Núcleo de Ensino ou mesmo serem abolidas caso superadas as convicções de suas benesses.

Espaços para avaliações conjuntas sobre o desempenho dos estudantes e as formas utilizadas para registro dessas análises, bem como a respeito do trabalho desenvolvido visando a melhorias no seu planejamento e desenvolvimento, não pareciam ser, propriamente, uma prioridade no campo de pesquisa. O principal canal de comunicação entre o Núcleo de Ensino e as equipes sociopsicopedagógica foi estabelecido por meio dos encaminhamentos feitos pelo conselho de classe de professores requerendo intervenções dos profissionais da Unidade. Segundo a coordenadora do Núcleo de Ensino, foi ela quem introduziu essa sistemática de trabalho após perceber a necessidade de um trabalho conjunto com os especialistas e os insucessos das investidas que objetivavam obter a participação deles nos conselhos de classe:

Houve chamamento, houve sim (da equipe sociopsicopedagógica) pras intervenções psicológicas (referindo-se às intervenções encaminhadas aos especialistas). Não pra um trabalho junto. Porque na verdade a forma de trabalho é diferenciada, né? Ela vai trabalhar lá. A gente passa pra ela assim “Ó, esse aluno não está tendo atendimento, esse aluno está faltando atendimento, esse aluno está necessitando disso, esse aluno está reclamando

demais, tá precisando de um psicólogo pra conversar mais”. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

A sistemática adotada para estabelecer conexão entre o Núcleo de Ensino e a Unidade foi, no entanto, alvo de críticas:

Eles fazem uma lista dos meninos, só que eles não colocam os motivos também não. “Solicitamos intervenção psicológica do jovem, tal tal tal”, não fala os motivos. Não se sabe quais foram os motivos que levaram essa solicitação, né? Agora no último eu peguei vários motivos porque eles estavam falando no conselho de classe. Mas assim... depois morre por aí, né? Depois não tem retorno. (Pedagoga 1)

Eles indicam lá o que tem que ser feito, né, os encaminhamentos que devem ser tomados. Eles falam intervenção, não é? No dia que participei do conselho, eu percebi assim que eles falam lá na hora, mas com que fundamento, não é? O que está levando eles a crer que o menino precisa de intervenção? Pelo que eu entendi, quanto mais agitado o menino é, quanto mais o comportamento dele não está de acordo com o que eles querem, se é um menino que desacata o professor, que responde, aí é intervenção pedagógica, intervenção disciplinar... (Pedagoga 1)

Esse cenário de desarticulação opõe-se a um entendimento entre o Núcleo de Ensino e os demais setores da Unidade de Internação que contraria a política intersectorial firmada entre a SEEDF e a SECRIANÇA por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 2/2013, que prevê compromisso ético, político e social dos profissionais que atuam junto aos socioeducandos, de auxiliá-los no restabelecimento de seus projetos de vida, o que inclui voltar a usufruir o direito que lhes confere de gozar a liberdade em condições para isso. Parece prevalecer, nesse contexto, um diálogo entre surdos em que cada ator social tem a sua esfera de ação e não deseja ser incomodado, mas se vigiam mutuamente por meio de suas práticas (HENRIQUES, 2006). Avaliações conjuntas e coerentes com a realidade vivenciada por todos e cada um dos socioeducandos poderiam apontar caminhos possíveis para a busca de ações nessa direção.

A falta de tempo em função das condições de trabalho propiciadas pelas Secretarias (SEEDF e SECRIANÇA) foi alegado por ambas as equipes para justificar o distanciamento; entre elas,

sabe quando falta... não sobra tempo? Essa é a verdade assim, não é disfarçando, não é nada disso, eu acho que existe uma falta de recursos, de pessoas. Eu acho que faltam pessoas pra trabalhar. (Coordenadora do Núcleo de Ensino)

Como já mencionado, a estrutura organizacional para o atendimento socioeducativo passou por alterações a partir do governo eleito para o DF ao final de 2014. Reformulações na

política de escolarização dos socioeducandos aconteceram desde o nível central influenciando o trabalho desenvolvido nos Núcleos de Ensino.

Criado no governo anterior (final de 2011), o Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas – NUEPMS, então vinculado à Coordenação de Educação em Direitos Humanos – COEDH –, da Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB – da SEEDF, contava, então, com uma equipe de 7 profissionais que se ocupavam especialmente da promoção e do acompanhamento de políticas voltadas à educação escolar dos adultos privados de liberdade e dos adolescentes e dos jovens autores de ato infracional. Posteriormente esses profissionais ficaram encarregados de gerir, exclusivamente, a escolarização dos socioeducandos e o sistema prisional ficou a cargo da Coordenação responsável pela gestão da Educação de Jovens e Adultos – EJA (Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – CEJAd).

Sob a égide do novo governo, a antiga COEDH foi nomeada Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidade e Temáticas Especiais de Ensino – COETE – e, vinculada a ela, foi criada uma Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais – DICET – que, por sua vez, engloba a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – GDHD, hoje responsável pelo trabalho desenvolvido no âmbito das escolas que atendem a jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Essa Gerência contava, no ano da pesquisa, com seis profissionais que se ocupavam, além da escolarização dos socioeducandos, de todas as demais políticas voltadas à promoção e defesa dos direitos sociais e ao respeito às diferenças em todas as escolas da rede pública do DF, como é o caso da prevenção ao abuso sexual, ao racismo e à homofobia, entre outras.

Essa nova composição inviabilizou, segundo a Gerente da GDHD, a realização periódica de Coordenações Pedagógicas Intrasetoriais¹⁴³ e Intersetoriais¹⁴⁴, conforme previsto nas Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A Coordenação Pedagógica Intrasetorial efetiva-se por meio de encontros pedagógicos envolvendo coordenadores pedagógicos dos níveis central, intermediário e local e visa integrar os diferentes níveis de gestão pedagógica para subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas

¹⁴³ Aconteceu apenas 1 encontro no início do ano letivo.

¹⁴⁴ Não aconteceram ao longo do ano da pesquisa.

escolas que atendem a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A falta desses encontros foi lamentada pelo supervisor do Núcleo de Ensino pesquisado:

Não houve, mas essa intrassetorial ela é fundamental. Eu já falei “olha, vocês pecaram esse ano, nós precisamos de um intercâmbio maior entre as unidades”, vocês que estão aqui em cima é que têm que articular mais. Nós sentimos essa necessidade de fazer mais reuniões mas aqui não acontece, entendeu, por exemplo, nós temos um projeto bacana em (referindo-se à outra Unidade) que nós podíamos estar aproveitando pra cá. Entendeu, nós podíamos estar aplicando esse projeto aqui, mas não existe essa integração, “Eles podiam trazer esse projeto pra cá e nós poderíamos socializar o projeto aqui da Consciência Negra. eu não sei se você viu no site, foi comentado, elogiado, entendeu?” (Supervisor do Núcleo de Ensino)

A única Coordenação Pedagógica Intrassetorial ocorrida no ano da pesquisa aconteceu no início do ano letivo e foi abordado, por meio de uma palestra, o tema “Avaliação Formativa e Organização do Trabalho Pedagógico nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação do Distrito Federal”. Foi, portanto, um momento formativo que possibilitou aos participantes ouvir a respeito da organização escolar em ciclos para a socioeducação e o papel da avaliação formativa nesse contexto. Ressaltaram-se ainda a importância de espaços coletivos como os conselhos de classe para uma prática avaliativa formativa e o uso instrumentos e procedimentos avaliativos nessa perspectiva. O encontro foi bem avaliado pelos participantes do Núcleo de Ensino, porém os estudos nele iniciados não voltaram a ser tratados no âmbito da instituição.

Nesse mesmo encontro, foi lembrada a importância da realização quinzenal da Coordenação Pedagógica Intersetorial que, segundo as Diretrizes Pedagógicas para a Socioeducação (2014a), são

encontros pedagógicos intersetoriais [que] visam promover a interlocução entre os sujeitos responsáveis pelas diferentes políticas públicas e atores presentes nas Unidades de Internação [...], criando espaços para o planejamento coletivo, debates, estudos e construção de estratégias/possibilidades de intervenções pedagógicas, entre outros.

O documento alerta quanto à imprescindibilidade desses encontros para o planejamento, acompanhamento e a avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas nas Unidades de Internação, por possibilitarem apoios administrativo e pedagógico necessários à realização dessas atividades, devendo acontecer de 15 em 15 dias.

Uma vez considerada a insuficiente quantidade de Coordenações Pedagógicas viabilizadoras da articulação dos diferentes níveis e setores que compõem as Secretarias (SEEDF

e SECRIANÇA) ou mesmo a inexistência delas, bem como a redução, pela SEEDF, do número de profissionais para atuar na gestão central do trabalho escolar desenvolvido junto aos socioeducandos como justificativa para tal situação, o investimento pelo Estado em políticas de humanização, reeducação e reinserção social de jovens encarcerados parece estar caminhando em sentido contrário aos direitos declarados por meio de suas legislações.

Embora a conexão entre a quantidade de profissionais e a qualidade do trabalho por eles realizado seja permeada por diferentes fatores, o substancial aumento de atribuições conferidas à equipe responsável pela escolarização em contexto socioeducativo pode ter posto em risco a política educativa anunciada pela SEEDF por meio de suas orientações legais (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b; 2014-2016). A responsabilização do poder público, por meio de legislações, não garante, por si só, a viabilidade de propostas, especialmente quando elas se colocam na contramão de ideais que admitem igualar oportunidades, mas não resultados. A implementação de preceitos dessa natureza demanda, entre outros aspectos, um efetivo trabalho de formação dos profissionais principais responsáveis por sua concretude no âmbito das escolas e dos Núcleos de Ensino, objetivando revisar concepções e práticas. Contar com profissionais qualificados e em quantidade suficiente para esse trabalho mostra-se, portanto, necessário.

Foram, no entanto, as mudanças promovidas, no mesmo período, dentro das Unidades de Internação que pareceram, aos olhos de alguns interlocutores, os principais dificultadores da articulação intersetorial na Unidade de Internação investigada:

Uma coisa que a gente já solicitou várias vezes, várias vezes, é que tenha pontos, canais de comunicação formalmente instituídos entre equipe pedagógica e escola. E não tem. Antigamente a gente tinha um Núcleo de Ensino [NUEN], mas ele saiu da estrutura da Secretaria da Criança. A gente tinha a Gerência Pedagógica e abaixo dela a gente tinha três núcleos, o Núcleo de Profissionalização, o Núcleo de esporte, cultura e lazer e o Núcleo de Ensino. Que tinha que ter, mas acabou! Foi extinto, então tipo assim, a gente tinha um servidor da secretaria que fazia essa mediação entre equipe pedagógica da secretaria e equipe de professores da escola. Isso morreu, isso acabou. (Pedagoga 2)

As mudanças referidas pela interlocutora dizem respeito ao acúmulo, pela Gerência Sociopsicopedagógica, das funções antes desempenhadas pelos Núcleos que a compunham, mas foram extintos: Atividades, Esporte, Cultura e Lazer e de Ensino (NUEN). Segundo essa pedagoga, o acúmulo de atividades que foram, desde a reestrutura administrativa das Unidades, atribuídas às equipes dessa Gerência tornou inviável a maior proximidade não só com o Núcleo

de Ensino mas também com as demais Gerências da Unidade (segurança e saúde), conforme estabelece o SINASE, ao alertar para a necessidade de “garantir uma dinâmica institucional que possibilite a contínua socialização das informações e a construção de saberes entre as diferentes categorias profissionais dos programas de atendimento” (2006, p. 48).

Mesmo quando respeitada a relação numérica estabelecida pelo SINASE (2006) para a composição da equipe especialista de, no mínimo, dois assistentes sociais, dois psicólogos e um pedagogo para o atendimento de até 40 adolescentes internos, como era o caso da Unidade de Internação pesquisada, o acúmulo de atribuições que ficou a cargo desses profissionais, após as mudanças na estrutura administrativa, indica a existência de dificultadores para uma dinâmica integradora do atendimento socioeducativo na Unidade de Internação sede da pesquisa.

O fato de o NUEN ter sido criado com o objetivo de promover a articulação entre a equipe sociopsicopedagógica e o Núcleo de Ensino, sua dissolução foi, em especial, citada como principal motivo do distanciamento entre eles. Como já mencionado, o NUEN era um dos Núcleos vinculados à GESPP; o profissional responsável pelo NUEN ocupava, até o ano anterior ao da pesquisa, uma sala próxima à secretaria do Núcleo de Ensino e atuava com o objetivo de promover a articulação entre a equipe sociopsicopedagógica e o Núcleo de Ensino (escola) da Unidade.

Ao referir-se à articulação da rede de atendimento socioeducativo, o PPP das Medidas Socioeducativas de Internação no Distrito Federal já apontava, em 2013, a comunicação intersetorial no interior das Unidades (p. 109) como uma das dificuldades presentes na busca por um atendimento de qualidade aos socioeducandos e às suas famílias. Declarações da supervisora pedagógica que atuou no ano anterior ao da pesquisa no Núcleo de Ensino pesquisado confirmam essa fragmentação no período de sua gestão, o que indica que a existência do NUEN, por si só, não vinha garantindo a desejada articulação, conforme expresso no Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Ensino:

Cabe ressaltar a importância de um trabalho bem articulado e de apoio entre as equipes técnicas que atendem aos adolescentes e à escola, pois a função de mediação e intervenção dos pedagogos junto aos alunos e suas respectivas famílias é de extrema importância para o processo educativo e de ressocialização dos adolescentes. (PPP do Núcleo de Ensino, 2016, p. 27)

A supervisora pedagógica que atuou no período em que foi iniciada a construção desse documento informou que, embora não tenha sido possível envolver os estudantes e seus familiares, esse processo contou, além dos professores do Núcleo de Ensino, com a participação dos demais setores da Unidade (administração, segurança, especialistas, profissionalização e saúde) por meio de questionários. Segundo ela, os cinco instrumentos respondidos pelas equipes prestaram informações que serviram para subsidiar a elaboração do PPP do Núcleo, especialmente porque a Unidade não havia ainda elaborado o próprio PPP. Essa realidade, mantida ao longo da pesquisa, contraria o SINASE (2006) quando estabelece que

as Unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo deverão construir seu projeto educativo contendo os princípios norteadores de sua proposta, o entendimento do trabalho que se quer organizar (o que queremos, por quê?), os objetivos (geral e específicos) e a organização que vai se dar para alcançar estes objetivos, tais como modelo de gestão, assembleias, equipes e outros, o detalhamento da rotina, o organograma, o fluxograma, o regimento interno, regulamento disciplinar, onde se incluem procedimentos que dizem respeito à atuação dos profissionais junto aos adolescentes, reuniões das equipes, estudos de caso, elaboração e acompanhamento do PIA. (SINASE, 2006, p. 42)

A inexistência de um planejamento da Unidade foi apontada, pela ex-supervisora do Núcleo de Ensino, como aspecto que dificultou a elaboração Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Ensino. Segundo ela, ao investir em ações nesse sentido, propôs à direção da Unidade que o PPP fosse feito por eles, sem obter, porém, o esperado retorno. Esse aspecto foi confirmado por uma das pedagogas entrevistadas:

Eu acho inclusive que cabe à escola provocar esse movimento de construção, por entender que quem é da educação já tem essa expertise do que é um projeto político-pedagógico, como se constrói, quais que são os elementos que o estruturam. Então, assim, eu acho que houve a provocação pra construir, só que, como na minha avaliação naquela época, o diálogo entre escola e os outros profissionais da Unidade estava extremamente desgastado. Acabou que a escola construiu sozinha. Houve essa tentativa de se construir. Houve. Não tô negando. Só que foi uma construção isolada. Aí depois morreu o assunto. (Pedagoga 2)

A construção de um planejamento por uma escola, cujo funcionamento depende fundamentalmente e interfere na organização da instituição que a comporta, foi também lembrada por essa pedagoga:

Eu inclusive questioneei essa questão com a antiga supervisora, porque me chegou um questionário pra responder... um questionário para a construção do projeto político pedagógico. Eu respondi o questionário, mas quando eu fui entregar falei assim “Olha, não concordo como tá sendo construído esse

projeto político-pedagógico, porque primeiro a Unidade tinha que ter um projeto político-pedagógico e dentro dele a escola, porque a escola é uma dimensão de todo esse corpo aqui. (Pedagoga 2)

O SINASE confirma a necessidade de que o trabalho da escola seja construído em consonância com o previsto para os demais setores da Unidade ao afirmar que as entidades que executam as medidas socioeducativas de internação devem “construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação” (2006, p. 59).

Diante da falta de um PPP da Unidade, o documento referência mais próximo lembrado pelas pedagogas interlocutoras foi o Projeto Político-Pedagógico das Medidas Socioeducativas de Internação no Distrito Federal (2013b). Silva (2017), no entanto, nos lembra que o PPP diz respeito a um planejamento no nível micro que permite manter coerência com as políticas públicas e as diretrizes elaboradas em níveis macro e meso, respectivamente. Embora se refira a níveis de planejamento elaborados no campo educacional, as considerações da autora se adequam aos trabalhos desenvolvidos em contexto socioeducativo, uma vez que são predominantemente de natureza sociopedagógica e “sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania” (SINASE, 2006, p. 46).

A mediação das decisões e das orientações planejadas pelos governos (federal, estadual, distrital ou municipal) e por órgãos regionais descentralizadores, por meio do projeto político-pedagógico construído e desenvolvido no âmbito das Unidades de atendimento socioeducativo, é confirmada pelo próprio SINASE (2006) quando concebe ser o dirigente dessas instituições o

principal articulador e gestor da execução das ações da Política Estadual e [...] mediador entre os princípios e as diretrizes dos sistemas socioeducativos, nacional e estadual, e os projetos pedagógicos do atendimento socioeducativo, criando espaços para que as atividades ocorram com a participação efetiva dos diferentes segmentos institucionais. (p. 41)

A organização do PPP das Medidas Socioeducativas de Internação no DF (DISTRITO FEDERAL, 2013b) constituiu, segundo o próprio documento, uma das ações desenvolvidas pela SECRIANÇA com o objetivo de implantar políticas públicas voltadas à promoção dos direitos infanto-juvenis e, desse modo, garantir os cuidados essenciais nessa etapa da vida. Um documento criado na perspectiva de contribuir para a implementação de ações de amplitude tão abrangentes, como é o caso das políticas públicas, não consegue responder às especificidades e particularidades que marcam as diferentes realidades institucionais encarregadas da

materialização de tais programas. O próprio PPP das Medidas Socioeducativas de Internação no DF admite tal limitação quando propõe o desafio de que o projeto seja instituído “no cotidiano do trabalho nas unidades de internação, como referência para a organização da ação pedagógica dessa medida socioeducativa [nesse caso, de internação], visto que expressa a intencionalidade político-pedagógica de um projeto de socioeducação e de sociedade” (idem, p. 12). O documento adverte ainda para o fato de que o aperfeiçoamento da metodologia e dos procedimentos de atendimento socioeducativo requer, entre outros aspectos, a inclusão dos socioeducandos e seus familiares e da comunidade na construção dos planos de ação da Unidade.

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo – PDASE (DISTRITO FEDERAL, 2016), formulado em atendimento ao previsto no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) e aprovado pelo Conselho da Criança e do Adolescente – CDCA, confirma essa demanda ao apresentar como uma de suas metas de gestão, a elaboração anual de um plano de execução do PDASE por parte de cada unidade de atendimento socioeducativo.

Uma vez que “os planos são registros do processo de elaboração consciente e crítica do planejamento” (SILVA, 2017, p. 30) e que os projetos político-pedagógicos constituem planejamentos que permitem adequar, intencional e coletivamente, o ideal ao real a partir do movimento de articulação dos interesses individuais e coletivos (VEIGA e ARAUJO, 2007), a necessidade de que a amplitude desse documento se reduza a realidades mais localizadas a fim de atender às suas peculiaridades parece se comprovar.

Para intervir em uma realidade específica, o PPP de uma instituição educativa deve contemplar aspectos que atendam às suas particularidades. Ao estabelecer as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, o SINASE (2006) elenca o Projeto Pedagógico como ordenador de ação e gestão desse atendimento. Acrescenta que esses Projetos devem ser claros, escritos em consonância com os princípios do SINASE e conter, minimamente,

objetivos, público-alvo, capacidade, fundamentos teórico-metodológicos, ações/atividades, recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe. Este projeto será orientador na elaboração dos demais documentos institucionais (regimento interno, normas disciplinares, plano individual de atendimento). Sua efetiva e consequente operacionalização estará condicionada à elaboração do planejamento das ações (mensal, semestral, anual) e consequente monitoramento e avaliação (de processo,

impacto e resultado), a ser desenvolvido de modo compartilhado (equipe institucional, adolescentes e famílias) (SINASE, 2006, p. 47).

Nessa perspectiva, o PPP sinaliza com a possibilidade de intervir em uma realidade presente sem desconsiderar a história que a antecede, mas que precisa ser modificada, visando assegurar o direito já declarado pelo Estado por meio de legislações como o SINASE, porém limitada por terrenos ainda inférteis para a sua concretude.

Para além do cumprimento dos objetivos oficiais para os quais foram criadas, as instituições produzem, no entanto, certa subjetividade em seus vários e diferentes sujeitos ao mesmo tempo em que se constitui por meio de suas práticas. No concerne às concepções e ao uso do planejamento, Silva (2017) nos alerta para a ambiguidade que tem marcado o tratamento dado pelos profissionais e pelas instituições educativas ao ato de planejar. Isso ocorre, segundo a estudiosa, porque vivenciamos a transição entre uma visão reducionista de crença na planificação como mecanismo capaz de garantir o alcance dos objetivos nele estabelecidos por meio do uso de recursos e do desenvolvimento de ações avaliadas de forma eficiente e eficaz e a total descrença nesse recurso, concebendo-o como uma prática ultrapassada e, portanto, desnecessária. Essa ambivalência aponta para a necessidade de superação da contradição presente em planejamentos que, embora atendam ao previsto nas orientações legais, se limitam à dimensão técnica e mecânica de sua elaboração em detrimento de sua dimensão política que permite compreender e explicitar “por que”, “para que” e “para quem” (idem, p. 26) se planeja.

A alienação presente na rejeição ou no descrédito em práticas fundamentais, como é o caso do planejamento coletivo do trabalho educativo, pode estar impedindo a conquista, pelo grupo da Unidade de Internação pesquisada, da autonomia necessária para administrar conflitos e questionamentos que emergem das diferentes situações e dos diversificados papéis desempenhados pelos profissionais de cada setor ou gerência. Direitos humanos como a inclusão social, cultural e econômica de jovens que vivenciam a privação da liberdade, por terem sido lesados pela inacessibilidade a muitos deles, podem, mais uma vez, estar sendo colocados em risco frente às condições objetivas da Unidade de Internação sede da pesquisa.

Essa premissa ganha maior solidez se considerado que, além de dificultar a construção do PPP do Núcleo de Ensino, as pedagogas da equipe sociopsicopedagógica viam, na ausência de um planejamento construído pela Unidade, uma lacuna promotora de desarticulação do trabalho da própria Gerência Sociopsicopedagógica.

O que a gente precisa aqui é de procedimento. Direção, Gerência, aqui não tem procedimento, sabe? Cada um vai fazendo o seu trabalho e procurando encontrar uma forma. Tinha que ter um planejamento, né? Não temos isso, então assim, eu fico muito triste, no próximo concurso de remanejamento eu vou tentar sair daqui, vou querer ir pra outra Unidade. Eu vou procurar sair daqui porque... eu tô muito cansada, sabe? Eu tô triste, eu vou pra casa triste, eu fico imaginando assim... o que eu poderia fazer? Às vezes eu me cobro: o que eu poderia fazer pra esses meninos ficarem melhor? Cumprir de forma responsável essa medida socioeducativa, ter uma possibilidade de ressocialização, e assim eu vejo que tá tão pouco ao meu alcance, né? Eu gostaria de fazer mais por eles (Pedagoga 1)

A aparente frustração manifestada pela interlocutora frente ao modo “ilhado” e improvisado como desenvolvia o seu trabalho e, principalmente, diante dos impactos negativos desse formato sobre o atendimento socioeducativo prestado aos jovens internos poderia ter sido minimizada por um planejamento pensado conjuntamente pelos sujeitos que então vivificavam a realidade da Unidade. Vale lembrar que a individualização dos profissionais da Unidade no exercício de suas funções incidia, segundo essa mesma pedagoga, sobre a elaboração dos Relatórios Avaliativos. Embora essa avaliação fosse realizada por todos os setores da Unidade, a falta de uma construção conjunta no processo de elaboração do Relatório Avaliativo pode ter motivado às já mencionadas incoerências apontadas pela juíza em relação aos registros encaminhados pelo Núcleo de Ensino por meio das Fichas Instrumentais.

A proposição de direcionamentos comuns via construção coletiva de um PPP poderia contribuir para retirar setores e ou gerências da Unidade de Internação pesquisada do isolamento que impulsionava cada profissional a buscar, por conta própria, os melhores ou mais viáveis caminhos para a realização de suas atividades. A intersetorialidade que caracteriza o modelo de gestão proposto pelo SINASE (2006), PNAS (2013) e PDASE/DF (2016) ganharia maiores chances de se instituir e o Núcleo de Ensino, como parte constituinte e constituída por essa totalidade, poderia ter seu elo de comunicação com os demais setores fortalecido.

Os ganhos advindos a partir de uma proposta de trabalho construída e avaliada sistemática e coletivamente pela Unidade de Internação se estendem ainda pela oportunidade de envolvimento dos socioeducandos e seus familiares nesse processo. Isso porque a construção de um projeto de trabalho, incluindo os percursos, decisões e trilhas, deve levar em conta as necessidades da comunidade escolar, a fim de avançar para firmar-se como um grande acordo coletivo que sustenta a autonomia responsável dos processos decisórios.

A participação dos estudantes e seus familiares não foi conseguida, conforme assentido pela ex-supervisora do Núcleo de Ensino, nem mesmo no processo de construção do Planejamento do trabalho escolar, o que indica a ausência de importantes indicadores para as necessárias transformações daquele espaço e um desestímulo à participação desses mesmos segmentos nas avaliações desse projeto.

A construção democrática de um PPP constitui a assunção, pelo coletivo escolar, do desafio de construir alternativas para as mudanças necessárias à melhoria do trabalho escolar. “Elencar problemas, estabelecer metas, projetar mudanças significam iniciar um processo de mudança a partir da escola” (MALAVASI, 2009, p. 175), incluindo os estudantes e seus familiares. Quando isso não ocorre e o PPP lhes é imposto, não poderá atingir seus objetivos, já que lhes foi negado o direito de contribuir na sua definição. A importância da participação das famílias e dos estudantes do Núcleo de Ensino participante deste estudo se estende para além do planejamento do trabalho escolar, devendo envolver-se no PPP da própria Unidade de Internação que o comporta.

O distanciamento entre as famílias e os Núcleos de Ensino foi destacado pela juíza titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF como aspecto deficitário no cumprimento pela escola do papel que lhe cabe para a ressocialização dos jovens internos.

O que eu acho que ainda não é feito pela escola dentro do sistema e que deveria ser feito seria basicamente chamar os pais, conversar com os pais, ver como os pais lidam com a escola do filho... porque um dia ou outro ele vai sair dali e será que o pai, a mãe, o responsável daquele adolescente vai dar continuidade. Vai ser esforçar para que aquele adolescente continue na escola. Porque sozinho, muitas vezes, é difícil que isso aconteça. E isso eu ainda não vejo. Infelizmente eu não vejo. Um Orientador [Educativo] dentro das escolas do sistema socioeducativo fazendo esse papel que nas outras escolas é feito, ou seja, reuniões de pais e mestres... eu ainda não vi. Ou seja, verificar como o filho está na escola. Não vi ainda acontecer, pelo menos não chegou ao meu conhecimento. Se tem realmente eu ainda não tive acesso a essa informação, mas acho de extrema importância os pais, os responsáveis participarem desse processo, porque muitas vezes eles próprios não dão a devida importância ao estudo e, quando eles participam desse processo isso pode até gerar neles vontade de estudar, de progredir, de incentivar o filho. Isso realmente eu ainda não tive conhecimento, você pode até me dizer se isso é feito ou não, mas que eu saiba não.

A concordância do supervisor do Núcleo de Ensino a esse respeito parece confirmar a importância do envolvimento das famílias no processo de ressocialização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Quando a gente tem um jovem aqui que a família está presente, que busca, que auxilia esse jovem, ele realmente começa a pensar diferente. Quando não tem, cai na mão do crime aí fora e o crime bate mais alto, fala mais alto, e recompensa melhor esse jovem do que trabalhar numa empresa privada, ou em qualquer outro lugar. Então acontece muito isso. (Supervisor do Núcleo de Ensino)

Antes mesmo de abordar as diferenças que distinguem uma escola que funciona no interior de um contexto complexo como são os casos das instituições que mantêm presos sob a tutela do Estado os sujeitos que nelas vivem, impõe-se a necessidade de ressaltar que a proximidade entre pais/mães/responsáveis e escola constitui um desafio que não se restringe a espaços com semelhantes características.

Segundo Malavasi (2009), as famílias costumam ser chamadas à escola somente para entrega de notas ou para festas comemorativas, o que as desestimula, uma vez que sua participação fica, assim, limitada a concordar com o que já foi decidido pela instituição. A escola, por sua vez, não se mobiliza para trazer esses familiares para o seu interior por desacreditar nessa possibilidade ou mesmo considerá-la dispensável ou incômoda. A autora acredita que, diante do quadro de constante ausência das famílias do cotidiano da escola, cabe a essa instituição “a tarefa de recolocar aos pais a importância de sua participação, devolver-lhes o lugar que sempre lhes pertenceu, consolidar a presença deles e oferecer-lhes condições seguras e reais de acolhimento” (idem, p. 178).

Iniciativas nessa direção implicam mudanças de concepções comuns em sociedades excludentes como a nossa, delineadas pela estratificação social que se justifica e se naturaliza a partir das diferenças individuais que caracterizam os seres humanos, quando o divisor se encontra nas diferentes oportunidades oferecidas a cada classe que a compõe. A valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros constitui uma forma de manter sob o manto da incapacidade e sem perspectivas de transformação dessa realidade aqueles que não detêm os saberes legitimamente reconhecidos e impostos como únicos. A esse respeito, Esteban assegura que

a imposição de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto único de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da *ignorância* a única alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado. (ESTEBAN, 2002, p. 17, grifo da autora)

O afastamento de pais, mães e ou responsáveis das escolas em geral e do Núcleo de Ensino pesquisado pode ainda estar fundamentado em uma aceitação tácita de que a “ausência de determinados conhecimentos [...] transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade”. Dessa forma, os conhecimentos elaborados a partir das experiências pessoais deixam de ser valorizados, transformando o “potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade” (idem). Assim concebido, o conhecimento passa a atender a interesses hegemônicos, uma vez que podem ser silenciadas vozes que, ao terem desvalorizado seu saber, terminam por desvalorizá-lo também, construindo uma autoimagem negativa e percebendo-se incapaz de atuar construtivamente em instituições como a Unidade de Internação e no próprio meio social.

O estímulo ao envolvimento das famílias é defendido na Constituição Federal (1988), quando estabelece a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser “promovida e incentivada a colaboração da sociedade”; e na LDB, (9394/96), quando atribui aos estabelecimentos de ensino “a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. A professa intenção do Estado de promover a interlocução entre as famílias e as instituições escolares é, no entanto, negada quando deixa de oferecer as condições necessárias para que esse diálogo se efetive.

Os processos participativos de uma escola que funciona no interior de uma Unidade de Internação são, como deduziu a juíza, diferentes de uma escola externa a esse contexto, e isso complexifica ainda mais a relação família-escola. Instâncias de deliberações colegiadas, como conselho escolar e associação de pais, ou mecanismos de participação, como a eleição para diretor, ainda não são ainda uma realidade, ficando restritos à escola vinculante. Mesmo não sendo viável atribuir à figura do Orientador Educacional a total responsabilidade de viabilizar espaços para práticas de comunicação entre a escola e os familiares dos estudantes, a ausência desse profissional pode, conforme suposto pela juíza, constituir objeção a essa aproximação. Fragilidades nesse sentido constituem contradições que precarizam ou impedem a prática do

modelo de gestão democrática previsto pelo Termo de Cooperação Técnica nº 2/2013 e pela Lei de Gestão Democrática nº 4.751, de 2/2012.

Além da falsa verdade, histórica e socialmente construída, de rotular como ignorantes aqueles que não dominam os conhecimentos legitimamente valorizados e da estrutura organizacional diferenciada do Núcleo de Ensino, a grande distância da maior parte das residências dos socioeducandos, associada ao baixo poder econômico desses jovens e de suas famílias, pode ter contribuído para manter e ou ampliar o distanciamento desses segmentos dos espaços de discussão, o planejamento e a avaliação do trabalho desenvolvido na e pela Unidade de Internação. O pouco envolvimento dos estudantes e de pais, mães ou responsáveis na construção do Plano Individual de Atendimento – PIA e em atividades avaliativas desse planejamento, como é o caso das Fichas Instrumentais e dos Relatórios Avaliativos, reforçam esse pressuposto e ampliam a cisão de segmentos em espaços criados, a princípio, para trabalhar em sentido contrário.

O SINASE (2006) prevê, como metodologia de gestão, o compartilhamento coletivo do poder em processos decisórios, desde o “planejamento à execução das ações” (2006, p. 40), com o objetivo de solucionar as diferentes questões levantadas cotidianamente no âmbito da Unidade. Para isso, o documento propõe dispositivos que possibilitam a participação e articulação das famílias e dos demais integrantes da comunidade socioeducativa, a saber: gestão participativa; diagnóstico situacional dinâmico e permanente; assembleias; comissões temáticas ou grupos de trabalho; avaliação participativa; redes externa e interna à instituição; equipes técnicas multidisciplinares; e projeto pedagógico, incluindo a elaboração de uma rotina para a Unidade e ou o programa de atendimento.

Todos esses mecanismos implicam o pensar colegiado como princípio norteador do trabalho que se pretende organizar e realizar (o que queremos, por que queremos) visando o alcance dos objetivos que se pretende alcançar. A construção do projeto educativo é aspecto fundamental desse processo e o envolvimento de todos os segmentos da comunidade socioeducativa se apresenta de grande importância para torná-los partícipes também de sua execução e avaliação.

8. NA IMPOSSIBILIDADE DE CONCLUIR...

Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Cecília Meireles

Segundo Gatti (2007, p. 58-59),

em ciência, o que se busca são aproximações da realidade em que vivemos; aproximações que sejam consistentes e consequentes, pelo menos por um certo tempo. Porém, como conhecimentos aproximativos não são dogmas, são conhecimentos orientadores por um certo tempo, sempre revisáveis ou superáveis – nas áreas humano-sociais com mais razão, visto o caráter transformador do homem em sua própria história pessoal e comunal.

O eterno inacabamento do homem e da história que o cria e por ele é criada torna inconclusa qualquer análise e ou proposição que a partir dela se faça. É essa perene incompletude, mantida pelo movimento que vivifica e dinamiza a existência humana, das coisas e dos fatos, que impossibilita apresentar nesta pesquisa, resultados conclusivos e definidores da avaliação como elemento do trabalho pedagógico desenvolvido em contexto socioeducativo.

A perspectiva consiste, portanto, na possibilidade de, a partir de um intenso e aprofundado estudo crítico-analítico da avaliação praticada em um Núcleo de Ensino do Distrito Federal encarregado da escolarização de jovens internos por cometimento de ato infracional, apontar aproximações que instiguem o repensar e o redirecionamento de práticas educativas e avaliativas desenvolvidas junto a esses sujeitos.

Especificidades que particularizam contextos de clausura impelem à necessidade de que as escolas neles imersas sejam analisadas a partir de suas complexas e contraditórias realidades, sem desconsiderar os condicionamentos impostos pelo meio social que as comporta, bem como o percurso histórico de suas existências e das existências dos indivíduos que as animam, em especial daqueles que justificam sua criação: os adolescentes que infringiram a lei.

Ao serem submetidos à internação, os adolescentes infratores perdem, temporariamente, um dos direitos basilares que cabe aos cidadãos que vivem em nações democráticas, colocando a liberdade em condição de sonho permanentemente alimentado e insistentemente perseguido. Considerando que “a maior parte dos meninos e das meninas em conflito com a lei tem uma existência dilacerada por sofrimentos, abandonos, rupturas, causando e alimentando graves problemas emocionais, dependência química, diversas doenças” (ZAMORA, 2005, p. 107)

parece viável afirmar que a impossibilidade de ir e vir por meio da reclusão representa, para grande parcela dos socioeducandos, apenas o complemento da subtração de sua liberdade. O enclausuramento desses adolescentes se inicia antes mesmo de serem internos, ao se verem impossibilitados de acesso a direitos como alimentação, saúde, moradia, lazer, escola. A exclusão social indica ser, assim, “não só o efeito, mas a própria essência das medidas de privação de liberdade” (GONÇALVES, 2005, p. 50).

Devolver aos adolescentes e jovens internos o pleno exercício de seus direitos é papel social do Estado e a Socioeducação constitui a atual política pública encarregada desse resgate. Imerso nesse contexto encontra-se o trabalho pedagógico escolar e, mais particularmente, a avaliação desenvolvida junto aos socioeducandos que, pela singular importância que ocupa no processo de ressocialização desses sujeitos, foi tomada como objeto da presente pesquisa, cujos resultados são neste trabalho sintetizados.

A avaliação desenvolvida no campo pesquisado pareceu andar na esteira do raciocínio imperante de sociedades capitalistas como a nossa, onde ideais neoliberais redefinem o papel do Estado que passa de provedor das necessidades da população, por meio de políticas públicas capazes de supri-las, para compensador das desigualdades produzidas pelas desastrosas relações de competição que condicionam ou até definem êxitos e insucessos em função das díspares condições econômico-sociais.

O modo condescendente como aparentou ser, em grande medida, conduzida a avaliação do desempenho dos estudantes sugere uma tentativa de compensar os jovens pelas míseras condições que vivenciavam antes e depois de seu aprisionamento. Mesmo desprovida do caráter classificatório que costuma excluir grande parte dos estudantes das escolas e das possibilidades de melhoria social que ela pode vir a favorecer, a avaliação no Núcleo de ensino pode ter se mantido excludente em função das aprendizagens que deixaram de ser, por meio dela, favorecidas. A pretensa solidariedade incidente sobre essa forma de avaliar, condizente com traços humanitários característicos da idade moderna que, associados à emergência da sociedade liberal no contexto de desenvolvimento do capitalismo, fez brotar a compaixão diante da miséria humana gerada pelas desigualdades sociais (RIZZINNI, 2011), pode desvelar-se bastante perversa se considerada a aparência vitoriosa que se configura sobre lutas que, na realidade, estão sendo perdidas.

A progressão continuada das aprendizagens, implícita na organização escolar em ciclos prevista nas Diretrizes que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto socioeducativo (DISTRITO FEDERAL, 2014a), pode estar, desse modo, sendo substituída pela promoção automática que prevê o adiantamento dos estudantes entre os anos escolares, independentemente das aprendizagens construídas no decorrer desse percurso. A seleção feita pela escola mostra-se, assim, camuflada por atitudes caritativas, mas não extinta, o que se conseguiria por meio de práticas solidárias que democratizam saberes e inclui todos, aplacando desigualdades e injustiças.

Esse é um processo que envolve, necessariamente, avaliações voltadas à formação integral dos sujeitos. Investir nessa direção pressupõe articular a avaliação que se pratica aos objetivos que se pretende alcançar, sendo estes construídos com a responsabilidade ética e política necessária a educadores que assumem o compromisso de escolarizar socioeducandos. Implicações dessa composição incidem ainda sobre os conteúdos e os métodos utilizados para ensinar que são, por sua vez, retroalimentados pela avaliação e pelos objetivos, cujo alcance seria favorecido por essa articulação.

A construção coletiva, pelos profissionais do Núcleo de Ensino, de uma proposta curricular pautada pelo currículo oficial e pela complexa realidade daquele espaço indica ser fator de grande importância para o (re)estabelecimento da conexão entre as categorias do trabalho pedagógico (objetivo/avaliação – conteúdo/método) e, em contrapartida, do papel mediador da avaliação no processo ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de projetos no e pelo Núcleo de Ensino, por vezes desconectados das reais necessidades formativas dos socioeducandos, pode exemplificar a presença de um currículo construído pelos profissionais que norteie suas práticas formativas e confira à avaliação o papel que lhe cabe de retroalimentar permanentemente esse processo.

Planejar um currículo coerente com a realidade concreta de uma escola, cujo trabalho se desenvolve junto a estudantes em situação de privação de liberdade, como é o caso do Núcleo de Ensino investigado, pressupõe considerar as vicissitudes e arbitrariedades que marcam o tempo nele vivenciado, impondo grandes desafios a serem enfrentados.

A prevalência das decisões oriundas da equipe de segurança sobre os demais setores da Unidade, incluindo o Núcleo de Ensino, constitui um desses desafios. Reduções e alterações

constantes dos períodos de aula e projetos, bem como o cancelamento de grande quantidade deles, trouxeram implicações com condições de colocar em risco o processo avaliativo e educativo que se espera de uma escola que se propõe contribuir para a ressocialização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa, o que diminui sua importância como instituição parceira nesse processo. A vigilância ostensiva da segurança, que centra esforços no controle de pensamentos e ações e coincide com interesses das classes economicamente dominantes que precisam de sujeitos que se submetam aos seus desmandos e explorações sem maiores contestações, parece assim reforçada pela prevalência de uma educação que prima mais pelo conformismo e pela adaptação ao que foi pré e unilateralmente definido que pela formação para o exercício da autonomia. A primazia da lógica disciplinar coativa baseada no modelo punitivo-repressivo desvela-se contraditória quando nega o alcance do objetivo formativo incorporado ao ato educativo comprometido política e ideologicamente com a construção de uma sociedade que prime pelo respeito não só às características naturais e sociais que individualizam os sujeitos mas, principalmente, aos direitos legais e humanos que os igualam.

Em instituições que têm como propósito maior a ressocialização de jovens acautelados por cometimento de ato infracional, a disciplina promovida pelos agentes de segurança deveria ser um instrumento pedagógico auxiliar, apropriado para a prestação de assistência moral e educacional por meio do exemplo, sendo este orientado por princípios idôneos e éticos, característicos de um educador (CAMPOS, 2005). A equipe de segurança pode, portanto, contribuir para o aproveitamento do tempo socioeducativo não só escolar mas educativo de um modo geral, uma vez que não se aprende e se avalia somente na escola e com os profissionais que nela atuam. As aprendizagens e avaliações acontecem também fora dela e, no caso da Unidade de Internação, em um tempo cronológico substancialmente maior.

Espaços democráticos de reflexão, formação, avaliação e planejamento dos trabalhos, envolvendo, além de outros setores da Unidade, profissionais do Núcleo de Ensino e da segurança serviriam, provavelmente, à promoção de uma articulação entre eles, suficientemente produtiva para assegurar maior quantidade e melhor qualidade do tempo de escolarização dos jovens internos. A revisão de concepções inclui-se nesse processo e envolve entendimentos acerca da educação veiculada pela escola, incluindo a avaliação que pratica e os próprios jovens que dela se utilizam para a sua formação.

Buscar conferir maior e melhor tempo de trabalho junto aos estudantes requer perceber esses jovens como sujeitos históricos com vidas marcadas por contradições que distanciam regras de necessidades, valores de desejos, crenças de impulsos, provocando neles comportamentos considerados antissociais que fazem da infração que cometeram muito mais um fenômeno social que um fato humano. Assim concebido, o ato ilícito distancia-se da “cultura delinquencial” (COSTA, 2013, p. 78) que vem, em um crescente, desenvolvendo-se no mundo e no Brasil a partir da segunda metade do século XX, o que gera antagônicos posicionamentos em relação à imputabilidade de adolescentes infratores, bem como aos modos mais apropriados de responsabilizá-los e ou puni-los.

Acreditar que os socieducandos, mais vítimas que algozes, são, tanto quanto qualquer outro ser humano, capazes de aprender, compreender o mundo e voltar a integrá-lo, tornando-o mais equânime, sugere ser um importante ingrediente na busca pela valorização e pelo aproveitamento do tempo escolar. Conceber a educação escolar como componente do sistema socioeducativo encarregado do papel formador que alicerça processos emancipatórios, porque abre caminhos para o (re)conhecimento de direitos e impulsiona movimentos no sentido de usufruí-los, bem como a avaliação como elemento dessa totalidade com condições de apontar disfunções comprometedoras desse processo e provocar rupturas que permitam superá-las, também demonstra grande relevância nesse processo. Assim entendida, a avaliação tende a dissociar-se de análises que se voltam ao controle do comportamento e da disciplinarização dos estudantes, priorizando a conformação destes em detrimento de sua formação, bastante comuns entre profissionais da segurança, e estendendo-se aos professores do Núcleo de Ensino investigado. A responsabilização unilateral dos socieducandos e de suas famílias, pela condição em que se encontram e pela superação desta isentando o Estado do cumprimento de seu papel social de equalizar oportunidades, também marcou parte significativa das avaliações presenciadas no campo de pesquisa que poderiam igualmente ser aplacadas por concepções diferenciadas, porque refletidas.

Desilusões e descrenças em relação ao próprio trabalho, bem como o seu exercício individualizado, característico de meios sociais em que o trabalhador vende sua força de trabalho fazendo dele um meio ritualizado de subsistência e não uma atividade que dá sentido à vida, podem ter contribuído para o aparente descrédito manifesto por muitos professores do Núcleo de

Ensino quanto às possibilidades de êxito da atividade que desenvolvem e, em decorrência, para a construção de aprendizagens pelos socioeducandos. Estratégias da ideologia neoliberal de alienação dos sujeitos que impede compreender que a divisão social classista faz da luta por uma educação que possibilite aos socioeducandos melhores condições de vida, uma luta em causa própria, parecem ter encontrado eco no campo empírico, minando forças no sentido de buscar alternativas de superação da realidade.

Considerando que a colaboração mútua é essencial para o êxito de ações, devendo estas serem planejadas, a necessidade de operar em uma lógica sistêmica mostrou-se premente no *locus* de pesquisa. A organização conjunta das atividades desenvolvidas no e pelo Núcleo de Ensino e sua articulação junto ao trabalho desenvolvido pelos demais setores da Unidade de Internação pareceram decisivas para qualificar a avaliação praticada nesse espaço, assim como o trabalho pedagógico como um todo. Nessa direção, espaços-tempos como os de coordenação pedagógica coletiva e de conselho de classe são aqui amplamente defendidos.

A Ficha Instrumental construída no e pelo Núcleo de Ensino e repassada às equipes que compõem a Gerência Sociopsicopedagógica para a elaboração do Relatório Avaliativo entregue à juíza da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF, para a tomada de decisões em relação aos socioeducandos, constitui um dos principais instrumentos avaliativos que demandaram um trabalho integrado dentro e fora do Núcleo de Ensino. Entendimentos concernentes a esse instrumento, desde a necessidade de seu uso, passando por sua composição e, especialmente quanto ao seu preenchimento, apresentaram-se parcializados e contraditórios, podendo acarretar implicações prejudiciais à melhoria do trabalho desenvolvido junto aos socioeducandos e, em decorrência, à sua progressão no cumprimento da medida socioeducativa.

O justo desejo de liberdade dos jovens presos colocou a avaliação feita pela juíza responsável pelas decisões a respeito do cumprimento da medida socioeducativa no centro do processo avaliativo desenvolvido no e pelo Núcleo de Ensino. Essa avaliação pareceu ser a principal preocupação da maior parte dos estudantes, contribuindo para distanciar a avaliação praticada naquele contexto de seu propósito maior de promover aprendizagens que auxiliem a reintegração social dos estudantes. Notas, aprovações e certificações, que comumente monopolizam as atenções dos estudantes das “escolas da rua”, eram também visadas pelos socioeducandos, porém pela importância desses resultados para sua libertação pela juíza. A

avaliação judicial integra-se, assim, à avaliação escolar, o que pode tê-la revestido do poder necessário para canalizá-la para fins nem sempre associados à construção de aprendizagens, ou seja, para fins distanciados de propósitos formativos.

Dadas as influências da avaliação judicial sobre a avaliação realizada no e pelo Núcleo de Ensino e desta para as análises a respeito do desenvolvimento dos socioeducandos pela juíza, pode-se inferir que, nesse contexto, a avaliação desenvolve-se em quatro níveis, reforçando a necessidade de articulação entre eles. Como instrumento mediador desse processo, a Ficha Instrumental evidenciou relevância em meio à prática avaliativa desenvolvida no e pelo Núcleo de Ensino, demandando cuidados quanto ao seu uso.

Por representar o olhar do Núcleo de Ensino sobre os estudantes e pela relevância do desenvolvimento escolar para as decisões da juíza, as informações da Ficha Instrumental deveriam explicitar, com a maior proximidade possível, as reais condições de aprendizagem dos estudantes. O registro dessas informações serviria, assim, não só para dar melhor conhecimento à juíza do desenvolvimento escolar dos estudantes mas, especialmente, para promover melhorias no trabalho pedagógico desenvolvido no e pelo Núcleo de Ensino e, em decorrência, na conquista de aprendizagens por todos, especialmente pelos estudantes. Desde que contemple aspectos que suscitem reflexões acerca da construção de aprendizagens pelos estudantes, e não do seu comportamento, o uso de registros para acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes pode compor um processo avaliativo formativo pela condição que assume ao permitir acesso a informações indicativas das intervenções necessárias ao seu contínuo progresso.

Se preenchida e analisada conjuntamente, a Ficha Instrumental pode ainda servir para suscitar reflexões autoavaliativas pelos professores, sobre o trabalho pedagógico escolar e pelos estudantes a respeito do próprio desenvolvimento, apontando necessidades e caminhos para melhorias. Informações geradas a partir do trabalho realizado pelos professores em sala de aula, bem como resultados obtidos nos exames externos, devem compor esse cenário e jogar luzes sobre essa busca. No caso de uma escola que funciona no interior de uma Unidade de Internação, análises dessa natureza demandam ainda o envolvimento de profissionais dos demais setores, promovendo a política intersetorial prevista no SINASE (2006).

Espaços de discussão que têm como foco principal o processo de aprendizagem dos estudantes devem contar com o maior número possível de informações a seu respeito.

Considerando que os próprios estudantes e seus familiares são os que mais e melhor podem contribuir nesse debate e que uma formação para a autonomia não prescinde da aprendizagem da participação de espaços-tempos avaliativos e autoavaliativos, o envolvimento desses segmentos demonstra ser indispensável. Dar voz aos sujeitos que são emudecidos pela aceitação tácita de que a ausência de determinados conhecimentos significa ignorância, transformando o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade (ESTEBAN, 2002), pode ser a oportunidade de explorar contradições e reforçar as possibilidades de construir uma educação que atenda ao interesse de todos. (Re)construir essa visão faz-se premente, pois “escutar as culturas silenciadas em nossa história é indispensável. Encontrar as trilhas apagadas pela imposição de uma lógica única é fundamental. Fazer emergir as perspectivas abandonadas é essencial para refazer a vida...” (ESTEBAN, 2002, p. 17).

Práticas dialogadas e compartilhadas permitiriam o *feedback* permanente a todos os envolvidos, em especial aos estudantes, o que amplia as chances de que processos avaliativos e autoavaliativos se desenvolvessem numa perspectiva formativa. Romper com a cultura da formação capitalista liberal que “modela e produz uma variação de subjetividade que culmina na categoria de indivíduo autossuficiente, autoconsciente, senhor de si mesmo [e] centrado no eu (BENELLI, 2014, p. 55) é indispensável à construção e ao êxito desse processo.

Não apenas se confirma, mas se amplia, assim, a tese previamente defendida de que a avaliação materializada em espaços onde predominam relações de poder, domínio, repressão e controle sobre pensamentos e corpos deve estender-se para além da sala de aula e envolver os demais níveis em que ela acontece. Por sugerir a existência de um nível avaliativo a mais no contexto socioeducativo investigado, a importância da autoavaliação realizada pelos profissionais que na Unidade atuam ganha destaque, constituindo fator determinante para que o tempo socioeducativo não signifique tempo perdido porque puramente punitivo, e sim tempo educativo porque revertido em possibilidades de aprendizagens. A criação de espaços coletivos de participação democrática que oportunizem a reflexão e o diálogo parceiro acerca do trabalho desenvolvido mostra-se, desse modo, imprescindível para a construção de um trabalho viabilizador de aprendizagens que permitam, aos socioeducandos e demais sujeitos que atuam junto a eles, a construção do pensamento crítico e autônomo, viabilizador do exercício pleno da cidadania.

Destaca-se, nesse processo, a assunção, pelos diferentes atores, das responsabilidades que lhes cabem e pelas quais devem lutar, compartilhando e agregando olhares e práticas em prol dos jovens internos. Isso implica uma caminhada que contraria a lógica neoliberal que sustenta o discurso hegemônico de culpabilização dos socioeducandos e de suas famílias pela infração cometida e por sua precária situação de vida. Requer, portanto, o enfrentamento de dificuldades que, se não compreendidas como desafios, podem ser decisivas para arrefecer forças, conduzindo ao “indiferentismo” (FREIRE, 2015, p. 65) que acomoda e reforça movimentos reprodutores acrílicos das desiguais, injustas e covardes relações sociais.

A aceitação da realidade como uma fatalidade e não como um processo social e historicamente construído pelo homem que, por sua vez, tem sua formação condicionada, mas não determinada por essa realidade, pode contribuir para a constituição de significações que atribuem ao planejamento e às avaliações que dele se faz ações voltadas ao cumprimento de formalidades puramente administrativas e ou burocráticas.

Superar tais significações envolve processos formativos que permitam compreender as implicações decorrentes de uma sociedade que se divide em classes formadas de acordo com o capital que acumulam, alimentando desigualdades que limitam substancialmente as bases sobre as quais são construídas as diferentes existências humanas, particularmente as dos mais pobres. Planejar e replanejar um trabalho que contrarie essa lógica demanda processos reflexivos permanentes, fazendo do par dialético avaliação/formação um todo indissociável e dinâmico.

A carência de um Projeto Político-Pedagógico pensado pelo coletivo da Unidade de Internação indica ter sido aspecto de singular importância para o esfacelamento e a incoesão de concepções e práticas existentes em seu interior que, por incidirem sobre o processo avaliativo, podem ter comprometido os instrumentos utilizados para o seu registro e, em decorrência, para as avaliações prestadas à juíza, cujas decisões definiam o destino dos socioeducandos quanto ao cumprimento da medida socioeducativa e, quem sabe, quanto às próprias vidas.

Se desprovidas de um planejamento que explicita os objetivos, as concepções e metas do grupo de algum modo envolvido na sua operacionalização, as avaliações e autoavaliações realizadas nas e pelas instituições se veem destituídas dos parâmetros necessários ao diagnóstico dos possíveis desajustes e à identificação dos reajustes necessários ao desenvolvimento de um trabalho coerente com os princípios que o sustentam ou deveriam sustentá-lo. No caso de uma

instituição que trabalha com jovens que cometeram ato infracional, a ressocialização desses sujeitos constitui o seu principal objetivo e o trabalho que desenvolve deve estar canalizado nessa direção. Isso subentende que todas as práticas desenvolvidas em seu interior devem priorizar as necessidades formativas desses sujeitos, independentemente dos esforços que certamente precisarão ser envidados para a superação dos obstáculos que se imporão nesse percurso, visto que interesses antagônicos e hegemônicos de manutenção da ordem social atuam em contraposição a objetivos que visam assegurar todos os direitos a todos os cidadãos.

No bojo desse cenário formativo, encontra-se, de modo especial, a educação escolar e a avaliação que desenvolve. Como elemento desse todo, o trabalho que se realiza visando escolarizar os socioeducandos deve ser de parceria não só entre os profissionais que se ocupam de realizá-lo mas também entre estes e os demais profissionais da instituição. Vista sob esta ótica, a educação escolar desveste-se de sua condição redentora capaz de, sozinha, dar conta da esperada transformação de sujeitos por meio de uma formação que os possibilitem resgatar a condição de viver, digna e criticamente, o direito à liberdade. Ao mesmo tempo, reveste-se da responsabilidade de, em meio à dinâmica carcerária, ampliar o acesso dos jovens internos aos bens culturais, fortalecer sua autoestima e sua consciência quanto aos direitos e deveres que lhes cabem, criando oportunidades para o seu reingresso na sociedade (JULIÃO, 2007). Em articulação aos demais elementos que compõem o trabalho pedagógico pensado e materializado nesse contexto, a avaliação destaca-se como recurso que, intencional e conscientemente revestida do propósito de ensinar para formar e não para conformar, acompanha a conquista de aprendizagens imprescindíveis à concretude desse processo.

Devolver à sociedade indivíduos que viveram o abandono do Estado desde antes de estar sob sua tutela e, por isso, conviveram com barreiras sociais sustentadas pela lógica do mérito que estratifica a sociedade e encarcera os miseráveis separando os “competentes” dos “incompetentes”, os “esforçados” dos “preguiçosos” e ou os “responsáveis e resignados” dos “irresponsáveis e insubmissos” implica o compromisso ético e político de corresponsabilizar-se em um processo que contraria esse movimento.

O crime cometido pelo Estado, ao eximir-se do cumprimento de seu papel e privar grande parte da população de seus direitos, se mostra-se cruel não só pela abrangência que alcança quando induz grande quantidade de jovens a delinquir e perpetua essa condição, dificultando ou

inviabilizando iniciativas que visam ensiná-los e ressocializá-los, mas também pela isenção que aparenta, fazendo crer que esse quadro ocorre devido a opções individuais e voluntárias. Nessa direção o cárcere compensa ao Estado, quando possibilita passar à sociedade a sensação de segurança por livrá-la do contato com “desvalidos” e ou “ignóbeis”, ao mesmo tempo em que se utiliza do tempo destinado a ressocializá-los para produzir indivíduos colonizados e rentáveis ao mercado mal remunerado.

Indignar-se diante disso e engajar-se, junto aos demais envolvidos, em um pacto que caminhe na contramão desse raciocínio, requerem compreender que o problema das instituições que encarceram encontra-se fora dos muros que as cerceiam e que a necessidade de sua existência justifica-se e potencializa-se em função do fracasso que geram. A articulação de forças nessa direção inclui, necessariamente, uma formação escolar que aponte aos socioeducandos e às suas famílias um futuro mais fraterno. Envolvê-los em processos avaliativos que favoreçam a conquista de conhecimentos indica ser indispensável em uma difícil, mas não impossível, caminhada que permita assegurar a quem sonha o justo direito de sonhar. Investir esforços nesse sentido requer de nós, educadores, pensar para além da realidade extrapedagógica sem, no entanto, fazer dela causa inibidora das responsabilidades éticas que nos cabem de ensinar a todos, independentemente das mazelas que os acometem. Em outras palavras,

não devemos gastar nossas energias com lamentações sobre a realidade, o que importa é a busca da melhor solução. Nesse sentido, os obstáculos não devem ser encarados como fontes para o desânimo e para a desesperança, mas sim como desafios que nos convidam a investir cada vez mais numa Educação que contribua, efetivamente, para a formação plena de nossos educandos. (SOARES, MATIAS e VIANA, 2016, p. 93)

Quando o desafio é formar plena e integralmente sujeitos massacrados pelo espaço-tempo social que lhes coube em uma sociedade que insiste em zelar por um “éden neoliberal” (WACQUANT, 2011, 14), os desafios se agigantam e, juntos, devem se agigantar as forças que permitem lutar em seu favor. Esta pesquisa perspectiva ser um contributo nessa empreitada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. *A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991.

AFONSO, Almerindo Janela. Notas sobre autoavaliação da escola pública como organização educativa complexa. *Elo*, 17, 13-22, 2010.

AGUIAR, Viviane de Araújo. *CAJE: retratos de um cotidiano de conflitos*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF: 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2508/1/Dissert%20Viviane%20de%20Araujo%20Aguiar.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2013, vol.94, n.236, pp. 299-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, 2006, v. 26, n. 2, 222-245.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro e MACHADO, Virgínia Campos. *Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações*. Cadernos de Pesquisa. 2015, vol.45, n.155, pp. 56-75.

_____. Palestra proferida pela professora doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar na Universidade de Brasília sobre a proposta metodológica de núcleos de significação. Em 12 de maio de 2017.

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. *A Gestão Escolar e o Direito à Educação de Socioeducandos Privados de Liberdade – DF*. Belo Horizonte-MG, 2015.

ALMEIDA, Marília Mendes de. *Construção de proposta de avaliação dos fatores de risco de proteção para uso de redes sociais para o uso de drogas no contexto das redes sociais, de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação apresentada ao programa de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

ALMEIDA, Miriam Rodrigues de. *Jovem Brasileiro em Situação de Risco: Contos, Relatos e Poemas*. Recife-PE, 2014.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, Leticia Toledo do. *Instituições de Internação para Adolescentes em Conflito com a Lei: A Inserção dos Amigonianos em Brasília*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2006.

AMIN, Andréa Rodrigues. *Evolução Histórica do Direito da Criança e do Adolescente*. In: MACIEL, Kátia F. L. Andrade. *Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos* (coord.). São Paulo: Saraiva, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional*. Brasília-DF: Liberlivro, 2005.

_____. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso no período de 05 a 29/05/2017.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre-RS: Artmed, 2006.

ARANTES, Esther Maria de M. *Estatuto da Criança e do Adolescente: doutrina da proteção integral é o mesmo que direito penal juvenil?* In: ZAMORA, Maria Helena (org.). *Para além das Grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

_____; MOTTA, Maria Euchares (orgs). *A criança e seus direitos: Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Menores em Debate*. Rio de Janeiro: PUC/Funabem, 1990.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. *Educação continuada na escola: Traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. UnB: Brasília, 2000.

_____; CAVALCANTE, Lindinalva de Souza; COUTINHO, Magno Sales. *Prova Brasil e Ideb: implicações das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico das escolas do Ensino Fundamental*. III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos. agosto 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Desktop/Desktop/Doutorado/Ivanildo/Ivanildo%20Prova%20Brasil%20e%20IDEB%202010.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Riode Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Outros Sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Brasília: Editora UnB, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vireira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2001.

_____. Las pruebas a gran escala em la educación. ¿Um problema pedagógico o un tema de gestión de la educación? In.: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa (orgs.). *Saberes e cotidianos em diálogo*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECCARIA, Cesare. *Dos Delitos e das Penas*. Trad. Torrieiri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BENELLI, Sílvio José. *Entidades Assistenciais socioeducativas: A trama institucional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso no período de 05 a 29/05/2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A. *O Projeto pedagógico da Creche e a sua Avaliação: A Qualidade Negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____.; PATRICK, Champagne. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRANCO, Bianca de Moraes, WAGNER, Adriana, & DEMARCHI, Karina Adriani. *Adolescentes infratores: Rede Social e Funcionamento familiar*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(1), 125-132. 2008.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*. Nota Técnica número 20. Brasília: 2015

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). *Atlas da Violência*. Rio de Janeiro, jun. de 2017.

_____. *Código de Menores*. Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927.

_____. *Código de Menores*. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

_____. *Código Penal do Império*. Lei de 16 de dezembro de 1830. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. *Código Penal para a Armada dos Estados Unidos do Brasil*. Decreto nº 18, de 7 de Mar de 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-18-7-marco-1891-526137-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Diário Oficial da União de 09 de janeiro de 2015*. Disponível em <file:///C:/Users/PC/Downloads/DOU-2015-01-Secao_1-pdf-20150109_150.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. *Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas*. Parecer CNE/CEB nº 8/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm. Acesso em 17 out. 2014.

_____. *Estatuto da Juventude*. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquentes – ILANUD e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. *Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas*. Brasil: 2004

_____. *Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964*. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128628/lei-4545-64>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. *Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009*. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de Ensino Fundamental e médio de todo o País e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L11988.htm>. Acesso: em 03 jun. 2017.

_____. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo – Diretrizes e Eixos operativos para o SINASE*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Conanda, 2013.

_____. *Relatório Unicef # ECA 25 anos: Avanços e Desafios para a Infância e a Adolescência no Brasil*. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 1996.

_____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). *Relatório elaborado pela Comissão Especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana*. Brasília-DF: 2004 Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cddph/relatorios/relatorio-c.e-caje>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CAMPOS, Fernando Soares. Adolescentes Infratores Acautelados: uma caricatura dos sistemas penitenciários. In.: ZAMORA, Maria Helena (org.). *Para além das Grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

CANCLINI, Néstor Garcia. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CARVALHO, Marlene Araújo; CARVALHO, Mirtes Gonçalves Honório de. *Avaliação da Aprendizagem: Uma Evolução Histórica*. In: II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Formação de Professores, Direitos Humanos e Diversidades Culturais: 2002. v. 1. p. 1-7. Teresina: EDUFPI, 2002.

CAZÉ, Ledervan Vieira; GUANABARA, Mithale Dayane Alves; MARQUES, Renata Kettury Barbosa. Educação Inclusiva como Instrumento de Ressocialização de Menores Infratores: um estudo de caso na cidade de Fortaleza-CE. In.: SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANA, Tania Vicente. (orgs.) *Educação em Espaços de Privação de Liberdade: descerrando grades*. Jundiá, Paco Editorial: 2016.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORRÊA, Oliene Isabek Sarmiento. *Avaliação do Sistema Público de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei no Município de Macapá e sua Eficácia como Instrumento de Garantia de Direitos e de Inclusão Social*. Dissertação apresentada ao programa de Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

COSTA, Graça dos Santos. *Diálogo entre Família e Escola em Contexto de Diversidade: Uma ponte entre expectativas e realidades*. Tese Doutoral da Universidade de Barcelona. Barcelona, 2009.

COSTA, Graciete Guerra da. *As Regiões Administrativas do Distrito Federal de 1960 a 2011*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília. Brasília-DF: 2011.

COSTA, Eliude Alves Ferreira da. *Adolescentes Infratoras: caminhos traçados pelas leis do Brasil e de Portugal*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

COSTA, Melissa de Paula Santos. *Conflitos e temores das mães de adolescentes egressos de medida socioeducativa de internação em Goiânia*. Dissertação de mestrado. Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Anápolis. Anápolis, 2014.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DAVOGLIO, Tércia Rita. *Instrumentos de avaliação de traços de personalidade psicopática em jovens sul-brasileiros: evidências de validade*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2012.

DIAS, Ana Cristina Garcia, ARPINI, Dorian Mônica e SIMON, Bibiana Rosa. *Um olhar sobre a família de jovens que cumprem medidas socioeducativas*. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 526-535. 2011.

DIAS, Elisângela Teixeira Gome. *Provinha Brasil e Regulação: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico*. Tese de Doutorado. Doutorado na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação pela Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. *Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal*. Brasília-DF: 2013a.

_____. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 93/2014.

_____. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº Parecer nº 223/2014.

_____. *Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre a gestão democrática do sistema público de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/6/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. *Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF – PDASE*. Brasília-DF: 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/Desktop/Doutorado/Plano-decenal-de-atendimento-socioeducativo-do-df-pdase.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. *Projeto Político-Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal*: Internação. Brasília: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2013b.

_____. Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. *Manual Sociopsicopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal*. Brasília, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. *Manual de Orientação: Relatórios Avaliativos – Medida Socioeducativa de Internação*. Brasília, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Circular Conjunta nº 10/2015 – SUBEB/SUPLAV*. Orientações quanto à obrigatoriedade do cumprimento da carga horária anual e diária nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas. Brasília-DF, 2015c.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2014b.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2014-2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Operacionais da educação de jovens e adultos*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2014-2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2014c.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas*. Brasília-DF, 2014d.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade-Série da Rede Pública de Ensino*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 283, de 2005*. Institui os Centros de Referência em Alfabetização. Brasília-DF, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 51, de 20 de abril de 2015*. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência para os Anos Iniciais – CRAI – do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília-DF, 2015a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 27, de 18 de fevereiro de 2016*. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da

Carreira Magistério Público do DF nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras e à organização dos atendimentos ofertados. Brasília-DF, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016*. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do DF nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público e do Analista de Gestão Educacional - Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF e unidades parceiras e sobre a organização dos atendimentos ofertados. Brasília-DF, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 210, de 9 de dezembro de 2015*. Aprova a Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e instituições conveniadas para o ano letivo de 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Termo de Cooperação Técnica nº 2/2013 entre a Secretaria de Estado de Educação do DF e a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF*. Brasília-DF, 2013d.

_____. Sindicato dos Servidores da Carreira Socioeducativa do Distrito Federal. *Cartilha da Operação SINASE*. Brasília-DF, 2015b. Disponível em: <<http://www.sindssedf.org.br/noticias/cartilha-da-operacao-sinase>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

DRAWIN, Carlos Roberto. Alienação e Reconhecimento: um marco teórico para nossa investigação. In: MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; NETO, Fuad Kyrillos; ROSÁRIO, Ângela Bucciano; SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa de; DRAWIN, Carlos Roberto. *Análise do Discurso de Adolescentes em Privação de Liberdade: reflexões sobre a luta pelo reconhecimento*. Curitiba-PR: CRV, 2015.

ESCUADERO, Escorza Tomás. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE: 2003, v. 9, n. 1, p. 11-43.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, Aprendizagens e Avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa e AFONSO, Almerindo Janela (orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2002.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-28.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. A Implementação do Projeto Político-Pedagógico na Escola fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Quem Sabe Faz a Hora de Construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas-SP: Papirus, 2007.

FEIJÓ, Maria Cristina; ASSIS, Simone Gonçalves de. *O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias*. Revista Estudos de Psicologia. Natal, 9(1), 157-166. Natal, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22391.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre o Currículo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2007. pp. 9-39.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Cláudia de O. (org.). *Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FIGUEIRÓ, Martha Emanuela Soares da Silva. *Acolhimento Institucional: A maioria e o desligamento*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1979.

FOGAÇA, Fabiane Ferraz Silveira. *Avaliação de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei em interações com familiares e amigos: uma análise de metacontingências*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luíz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 12, nº 39, p. 265-285, 1991.

_____; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

_____. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 12, nº 39, p. 265-285, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (org.). *Presídios e Educação*. São Paulo: FUNAP, p. 121-148, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília-DF: Liber Livro, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados e como redigir o relatório*. São Paulo-SP: Editora Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical; subsídios*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

GONÇALVES, Hebe Signirini. *Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional*. In: ZAMORA, Maria Helena (org.). *Para além das Grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação. (Ribeirão Preto, SP), v.12, n.24, p. 149-162, 2003.

GRABICOSKI, Bianca. *Avaliação de pais de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação apresentada ao programa de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

GROPPO, Luís Antonio. *A Gênese do Campo das práticas socioeducativas no Brasil: Educação Popular, Educação não Formal e Pedagogia Social*. XXXVI Reunião da Anped, Goiânia-GO, set./out. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt03_trabalhos_pdfs/gt03_2573_texto.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. *O Jovem Educando e o Jovem Voluntário, Segundo Gestores de Práticas Socioeducativas em Dois Municípios da Região Metropolitana de Campinas-SP*. XXXVII Reunião da Anped, Florianópolis-SC, out. 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3474.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

GÜNTHER, Hartmut. *Como Elaborar um Questionário*. Instituto de Psicologia, UnB. 1999. Disponível em: <<http://www.ftp.unb.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

_____. *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto Editora. Porto: 1994.

HENRIQUES, Maria Eulália de Faria. *Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: Estudo de caso, nº 2, p. 220-243, 2006*. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/298>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad.: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre-RS: Mediação, 2005.

HOLSTI, Ole Rudolf. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ; Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo-SP: EPU, 2003.

HUNGARO, Edson Marcelo. A Questão do Método na Constituição da Teoria Social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*. Campinas-SP: Autores Associados/ Brasília-DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

IASP – Instituto de ação social do Paraná. *Rotinas de segurança*. Cadernos do IASP. Curitiba: Imprensa oficial do Paraná. Curitiba, 2006.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Wellington Ferreira de. Alto lá! Uma nova ordem é possível: Contribuições do Materialismo Histórico à Pesquisa e às Políticas em Educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*. Campinas-SP: Autores Associados/ Brasília-DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e Trabalho como programas de reinserção social. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). *Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas*. São Carlos: EdUFScar, 2011.

_____. As Políticas de Educação para o Sistema Penitenciário. In.: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação Escolar entre as Grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

KETELHUT, Marcos Rogério Chiesa. *Ressocialização: depoimentos de professores e mães de adolescentes da Fundação CASA 2012*. Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2012.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. (trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Orlana Rachel Lisboa. *Avaliação do atendimento socioeducativo prestado as adolescentes do Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira. *Crianças e adolescentes entre a norma e a lei: uma análise foucaultiana*. Tese de Doutorado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Assis, 2007.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Adolescente e Ato infracional: Medida Socioeducativa é pena?* São Paulo: Malheiros, 2003.

LIMA, Erisevelton Silva. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. In.: Villas Boas, Benigna. *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2017.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. As Regularidades e Singularidades dos Processos Educacionais no Interior dos Presídios e suas Repercussões na Escolarização de Prisioneiros: uma relativização da noção de sistema penitenciário. In.: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação Escolar entre Grades*. São Carlos: EDUFSCar, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.

- MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Tatiana Belinky (Trad.). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MARINHO, Karlene Gonçalves. *Avaliação da implementação das Diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE no Estado do Ceará*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2010.
- MARTINS, Alice Fátima. *A Etnografia na Educação: Reflexões sobre a Metodologia Adotada em Pesquisa no Âmbito do Ensino Fundamental*. Caderno Linhas Críticas, v. 3, p. 36-42, 1997. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6720/5427>>. Acesso em: 13 jun. 2015.
- MARUSCHI, Maria Cristina. *Avaliação de adolescente em conflito com a lei a partir dos conceitos de risco e necessidade associados à persistência da conduta infracional*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2010.
- MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. (Trad. Torrieri Guimarães). São Paulo: Martin Claret, 2008.
- _____; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo-SP: Hucitec, 1999.
- MASCARENHAS, Ana Cristina Belém. A Contribuição do Materialismo Histórico-Dialético para a Análise das Políticas Educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*. Campinas-SP: Autores Associados/ Brasília-DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.
- MEDEIROS, Fernanda Cavalcanti de. *A inserção da família no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.
- MEIRIEU, Philippe. *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa- PT: Editorial Presença, 1998.
- MELO, Adriana Sales de. *Aula da disciplina “Estado, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília ministrada no dia 30 de março de 2015*.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer – Examinar para excluir*. (Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves). Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIRANDA, Valdir Lourenço de. *Envolvimento e responsabilidade da família no atendimento socioeducativo em meio aberto: Visão sistêmica e intervenção*. Dissertação de Mestrado em Políticas e Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei da Universidade Bandeirante Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2013.
- MOLON, Susana Inês. *A Questão da Subjetividade e da Constituição do Sujeito nas Reflexões de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 1995.
- MIRABILE, Mônica. *Avaliação na Medida: Um Estudo Sobre Possibilidades e Limites*. Dissertação de Mestrado, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo- SP, 2012.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2006.

MOSQUEIRA, Sáshenka Meza. *A demanda por avaliação psicológica de adolescentes infratores: reflexões a partir de narrativas de atores da justiça juvenil e de psicólogas de equipe técnica do juízo*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo- SP, 2013.

NASCIMENTO, Daniele Fajardo. *Avaliação Neuropsicológica e Desempenho Acadêmico*. Dissertação apresentada ao programa Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2013.

NETTO, José Paulo. Palestra intitulada *Introdução ao Método de Marx* oferecida pelo Programa de Pós-Graduação de Serviço Social da UnB proferida no dia 16 de abril de 2016 na Universidade de Brasília.

OLINDA, Ercília Maria Braga. Introdução: Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Cultura de Paz. In.: OLINDA, Ercília Maria Braga (org.). *Medida Socioeducativa de Internação: educa?* Fortaleza: Edições UFC, 2013.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes; RODRIGUES, Dayane Silva; SILVA, Nilcea Moreno. Descortinando Narrativas de Professores sobre Adolescentes e Socioeducação: desafios para a ação socioeducativa. In.: BISINOTO, Cynthia (org.). *Docência na Socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada*. Brasília: FUP-UnB, 2017.

OLIVEIRA, Alana Batistuta Manzi de. *Avaliação de adolescentes em conflito com a lei: adaptação transcultural do Inventário de Personalidade de Jesness*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2012.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar na Prisão: Controvérsias e Caminhos de Enfrentamento e Superação da Cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). *Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas*. São Carlos: EdUFScar, 2011.

_____. *A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas*. In: Educação & Realidade. v.38, n.1, p. 51-69. Porto Alegre, 2013.

_____. *Educação Escolar na Prisão: o olhar de alunos e professores*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.

_____. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em: <<http://www.cmoeriras.pt/amunicipal/Juventude/RedJuv/Documents/eu%20e%20os%20meus%20direitos%20%0frases%20jovens.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

OZELLA, Sérgio. *A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais*. In: _____. (org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.

PACHECO, José Augusto & MORGADO, José Carlos (2003). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora, 2002.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para o entendimento da Política Pública Social na Atualidade. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*. Campinas-SP: Autores Associados/ Brasília-DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999.

_____. *Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistêmica da Mudança Pedagógica*. In: ESTRELA, A. & NÓVOA, A. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Ensino. Brasília-DF, 2016.

RANCIÈRE, Jaques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: editora 34, 1996.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, Elaine Cristina de. *Políticas Públicas e Adolescência: Avaliação Participativa da Operacionalização das Diretrizes Pedagógicas do Sinase*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2010.

RIZZINI, Irene. *O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; RIZZINI Irma. *A Institucionalização de Crianças no Brasil: Percurso Histórico e Desafios do Presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 1956.

RUDDUCK, Jean; FLUTTER, Júlia. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid-PT: S.L. Ediciones Morata, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Maria Coeli Girão. *Uma luz no fim do túnel: avaliação da percepção dos socioeducandos egressos e familiares sobre a aplicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo em uma unidade de semiliberdade*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Nilzaléia da Silva. *A afetividade e autoridade na família em contexto de infração: um estudo sobre a FUNCAP*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCARFÒ, Francisco José; AUED, Victoria. *El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de*

la cárcel. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 88-98, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

_____; BREGLIA, Florencia; FREJTMAN, Valéria. Sociedade Civil e Educação Pública nos Presídios: Questões para Reflexão. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). *Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas*. São Carlos: EdUFScar, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *O projeto político-pedagógico: a saída para a escola*. Revista de Educação AEC. Ano 27, nº 107, abr/jun -1998, p.81-91

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Revista *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul/dez, 2005.

SILVA, Adaumir Arruda da. *A privatização de presídios: uma ressocialização perversa*. (In) *Compatibilidade com o Estado democrático de direito*. Rio de Janeiro: Revan, 2016.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. *Nove Aulas Inovadoras na Universidade*. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. O Planejamento no Contexto Escolar: pela qualificação do trabalho docente. In.: Villas Boas, Benigna. *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SILVA, Francisco Thiago. *Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais*. Rio Grande: Pluscom, 2015.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. *Entre Proteção e Punição: O controle sociopenal dos adolescentes*. São Paulo: Editora Unifesp, 2011b.

SILVA, Roberto da. Por uma Política Nacional de Educação para os Regimes de Privação de Liberdade no Brasil. In: LOURENÇO, Arlindo da; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: Enfoques e Perspectivas Contemporâneas*. São Carlos: EduFSCar, 2011a.

SOARES, Carla Poennia Gadelha. *Primeira Escola de Educação em Prisões: reflexões sobre avaliação da aprendizagem*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____; MATIAS, Avanúzia Ferreira; VIANA, Tania Vicente. Educação em prisões e humanização: reflexões a partir da colonialidade e da descolonialidade dos ser. In.: SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANA, Tania Vicente (orgs.). *Educação em Espaços de Privação de Liberdade: descerrando grades*. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suelly. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SORDI, Mara Regina Lemes de. *Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem*. Coleção Didática e Prática de ensino. XV Endipe p. 22-35, Belo Horizonte: Autêntica, 2010

_____. *Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de Ensino Fundamental*. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA Eliana da Silva. (orgs.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública. A rede*

municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.

SOUSA, Antonio Rodrigues de. Educação nas prisões: desenvolvimento de competências para o exercício da liberdade. LOURENÇO, Arlindo da; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: Enfoques e Perspectivas Contemporâneas*. São Carlos: EduFSCar, 2011.

SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa de. Responsabilidade Jurídica e Subjetiva no Cumprimento das Medidas Socioeducativas. In: MOREIRA, Jaqueline de Oliveira; GUERRA, Andréa Maris Campos; SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa (orgs.). *Diálogos com o Campo das Medidas Socioeducativas: conversando sobre a justiça, o cotidiano do trabalho e o adolescente*. Curitiba: CRV, 2013a.

SOUZA, Marco Antônio. Os Jovens Infratores e suas Leis numa Perspectiva Histórica. In: MOREIRA, Jaqueline de Oliveira; GUERRA, Andréa Maris Campos; SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa (orgs.). *Diálogos com o Campo das Medidas Socioeducativas: conversando sobre a justiça, o cotidiano do trabalho e o adolescente*. Curitiba: CRV, 2013b.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação na Escola Básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira. (org.). *Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

TAVARES, Patrícia Silveira. A Política de Atendimento. In.: MACIEL, Kátia F. L. Andrade. *Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos* (coord.). São Paulo: Saraiva, 2014.

TCHALEKIAN, Bruna Borba de Araujo. *Os Sentidos e Significados atribuídos por uma professora da rede pública de ensino de São Paulo aos impasses e dificuldades para a realização da atividade docente*. Projeto financiado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da PUC-SP e certificado pela coordenadora Wanda Maria Junqueira de Aguiar em 2/1/2014. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/iniciacaocientifica/22encontro/artigos-premiados-21ed/BRUNA-B-A-TCHALEKIAN.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

TRASSI, Maria de Lourdes. *Adolescência-violência: desperdício de vidas*. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação Classificatória e excludente e a inversão Fetichizada da Função Social da Escola. In: FERNANDES, Claudia de O. (org.). *Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Pensamento e Palavra. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VASCOLNCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In.: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). *Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____; ARAUJO, José Carlos Souza. O Projeto Político-Pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Quem Sabe Faz a Hora de Construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas-SP: Papirus, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1993.

_____. *Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio*. Linhas Críticas (UnB), v. 12, p. 75-90, 2006.

_____. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. In.: Villas Boas, Benigna. *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2017.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Seminário de Avaliação Educacional – palestra em 07 maio 2014*.

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

_____; SOARES, Enílvia Rocha Morato. *Dever de Casa e Avaliação*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da Miséria*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WOLCOTT, Harry F. Posturing in Qualitative Research. In> *The handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, INC. San Diego, Califórnia, 1991.

XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosanana César de. A Aula em Espaços Não-Convencionais. In: VEIGA, I. P. A. *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora, 2008.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOKOMISO, Celso Takashi. *Família, Comunidade e Medidas Socioeducativas: Os Espaços Psíquicos Compartilhados e a Transformação da Violência*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ZAMORA, Maria Helena. A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação de professores. In: ZAMORA, Maria Helena (org.). *Para além das Grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

ZENERATTI, Gabriella Mariano Munhoz. *A Dimensão Ética na Elaboração de Relatórios Sociais: reflexões sobre o cotidiano profissional*. 2015.154p. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

ZUIN, Poliana Bruno. *Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua*. Trilhas pedagógicas. V. 1, n. 1, p. 23-37, Ago. 2011.

APÊNDICES

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO À
JUÍZA TITULAR DA VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DA
VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Brasília-DF, de de 2015.

A Sua Excelência Senhora

Juíza Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

SGAN 909 Lotes D/E

70.790-090 – Brasília-DF

Assunto: **Solicitação de autorização para realização de pesquisa**

Senhora Juíza,

Solicitamos a Vossa Excelência autorização para realizar pesquisa no âmbito da Unidade de Internação do xxxxxxxxxxxxxxxx, com a necessária permissão para acesso às informações que venham contribuir para assegurar o rigor e a credibilidade requeridos em um trabalho científico, incluindo a consulta a documentos, bem como o acesso à Vara por parte da pesquisadora.

Esclarecemos que a pesquisa será realizada por Enílvia Rocha Morato Soares, matrícula nº 14/0072233, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação e constitui requisito parcial à obtenção do título de Doutora. O estudo, que será orientado pela Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, tem como título “A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI” e como objetivo central analisar a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido no Núcleo de Ensino da referida Unidade de Internação, bem como as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto para as aprendizagens dos socioeducandos e dos profissionais que nele atuam. Os dados serão levantados em campo por meio de:

- análise de documentos que orientam o processo socioeducativo, em especial os que tratam da escolarização dos jovens em conflito com a lei;

- análise de documentos que tratam da organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, das concepções e práticas avaliativas desenvolvidas junto aos socioeducandos;
- observação participativa em diferentes momentos e espaços em que a avaliação é refletida e praticada: aulas, coordenações pedagógicas individuais e coletivas, reuniões de pais e conselhos de classe, aplicação de exames externos, coordenações pedagógicas coletivas, avaliações institucionais (Dias Letivos Temáticos), incluindo reuniões entre a SEEDF/Regional de Ensino e a escola para orientações a respeito do processo;
- aplicação de questionários a pais/mães ou responsáveis, estudantes e professores; e
- entrevistas individuais e coletivas com estudantes, pais/mães ou responsáveis e profissionais (professores, gestores, coordenadores pedagógicos, orientador educacional e Equipe de Apoio à aprendizagem).

Ressaltamos o caráter sigiloso da pesquisa assegurando o anonimato da instituição e dos interlocutores colaboradores do estudo.

Respeitosamente,

Profa. Dra. MARIA ABÁDIA DA SILVA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília

Profa. Dra. BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS

Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília

TELEFONE: xxxxx.xxxx - E-MAIL: xxxxxxxxxxxx

ENILVIA ROCHA MORATO SOARES

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília

TELEFONE: xxxxx.xxxx E-MAIL: xxxxxxxxxxxx

**AUTORIZAÇÃO DA VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS
DA VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO DF
PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA**



TJDFT

Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

VEMSE

Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

SGAN 909, Módulos D/E | CEP 70790-090 – Brasília-DF
(61) 3103 3365 | 3103 0307 | vemse@tjdft.jus.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo **ENILVIA ROCHA MORATO SOARES**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), a visitar a _____ para realização de pesquisa a fim de subsidiar trabalho acadêmico intitulado *A organização do trabalho pedagógico e a avaliação na socioeducação: perspectivas e desafios para a escolarização de jovens em conflito com a lei*.

A pesquisa tem como objetivo central analisar a organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, o processo avaliativo desenvolvido na escola situada no interior da Unidade, bem como as implicações dessas práticas para as aprendizagens dos socioeducandos e, em decorrência, para sua reinserção no meio social.

Os dados serão levantados em campo por meio de análise de documentos que possam orientar o processo socioeducativo, em especial os que tratam da escolarização, e de documentos que tratam da organização do trabalho pedagógico e, especificamente, das concepções e práticas avaliativas desenvolvidas junto aos socioeducandos; observação participativa em diferentes momentos e espaços em que a avaliação é refletida e praticada (aulas, coordenações pedagógicas individuais e coletivas, reuniões de pais e conselhos de classe, aplicação de exames externos, coordenações pedagógicas coletivas, avaliações institucionais, reuniões entre a Regional de Ensino e a escola, entre outras; aplicação de questionários a pais/mães ou responsáveis, estudantes e professores; entrevistas individuais e coletivas com estudantes, pais/mães ou responsáveis, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, orientador educacional e equipe de apoio.

Os dias e horários das visitas para pesquisa deverão ser previamente acordados com a direção da Unidade e a pesquisadora se compromete a respeitar as orientações elaboradas pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude (anexa) e a utilizar os dados obtidos exclusivamente para subsidiar a pesquisa, sem divulgação sob outra forma, respeitando eventual sigilo profissional.



TJDFT

Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

VEMSE

Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

SGAN 909, Módulos D/E | CEP 70790-090 – Brasília-DF
(61) 3103 3365 | 3103 0307 | vemse@tjdf.jus.br

Ressalvo, ainda, que deverão sempre ser respeitados a voluntariedade de internos, seus responsáveis e profissionais em participar da pesquisa, bem como o determinado nos arts. 17 e 143 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais de crianças e adolescentes e sobre o sigilo na divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua a autoria de ato infracional.

Brasília-DF, 21 de setembro de 2015.

CARLA CHRISTINA SANCHES MOTA

Juíza de Direito Substituta

ORIENTAÇÕES DA VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



TJDFT

Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal

ORIENTAÇÕES PARA ESTUDANTES

A Justiça da Infância e da Juventude do Distrito Federal possibilita aos estudantes a coleta de dados, visita a unidade socioeducativa ou entidade de acolhimento, bem como realização de entrevistas em suas varas, desde que haja prévia solicitação autorizada pelo juiz competente, na forma estabelecida pelo Juízo.

A solicitação deve ser feita por escrito pelo professor da disciplina ou diretor do curso, em papel timbrado da instituição de ensino, seguindo um dos modelos e as orientações para envio disponíveis no site <http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/estudantes>, conforme o trabalho a ser realizado.

No caso de deferimento do pedido, os estudantes devem seguir as orientações abaixo, com o objetivo de que o trabalho seja realizado de forma produtiva, obtendo-se um melhor aproveitamento do tempo e da oportunidade, e de acordo com as normas estipuladas pela Justiça Infantojuvenil do DF.

- 1) Pesquisar e estudar o assunto previamente.
- 2) Preparar um roteiro de perguntas relativas ao tema proposto.
- 3) Ser pontual, respeitando o horário agendado.
- 4) Respeitar a duração da entrevista – até 50 minutos.
- 5) Ater-se ao tema solicitado para entrevista.
- 6) Firmar o compromisso de manter o sigilo das informações que estejam sob segredo de justiça, a fim de que a intimidade e a identidade das partes envolvidas sejam preservadas.
- 7) Estar ciente de que a entrevista será realizada com um profissional da área do tema abordado, que será indicado pela Assessoria Técnica ou pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude (VIJ) ou pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE), conforme o caso, não sendo facultado ao estudante escolher o entrevistado.
- 8) Comprometer-se a entregar na Vara uma cópia do trabalho após sua conclusão.

Quando o trabalho exigir filmagem ou fotografia, seja com profissionais da VIJ ou da VEMSE, seja em entidades de acolhimento ou unidades socioeducativas, os estudantes devem observar ainda as seguintes orientações.

- 1) Testar a carga e a capacidade de armazenamento do equipamento antes da visita.
- 2) Trazer profissional ou pessoa capacitada para realizar a filmagem ou o registro fotográfico, visando ao correto manuseio do equipamento.
- 3) Não fotografar ou filmar processos judiciais.
- 4) Não entrevistar crianças ou adolescentes sob a tutela da Justiça Infantojuvenil, a não ser por autorização expressa.



TJDFT

Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS
Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal

- 5) Utilizar recursos para impedir a identificação de voz e imagens de crianças e adolescentes, quando houver autorização para entrevista ou gravação de imagens em entidades de acolhimento ou unidades socioeducativas.
- 6) Trazer termo de autorização de uso da imagem e voz para ser assinado pelo entrevistado.

Estatuto da Criança e do Adolescente

Além das normas estabelecidas pela Justiça da Infância e da Juventude na realização dos trabalhos, o estudante deve obedecer aos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente que tratam da preservação da intimidade e da identidade.

"Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais."

"Art. 143. É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome."

"Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação."

**CARTA DE APRESENTAÇÃO À SUBSECRETÁRIA DO SISTEMA
SOCIOEDUCATIVO DA SECRETARIA DE ESTADO DE POLÍTICAS PARA
CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDE DO DF**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Brasília, de de 2015.

À Ilustríssima Subsecretária da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF,

Apresentamos a Vossa Senhoria a estudante **Enílvia Rocha Morato Soares**, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, matrícula nº 14/0072233, vinculada à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação. A estudante está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo central analisar a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido no Núcleo de Ensino situado no interior da Unidade de Internação Socioeducativa do xxxxxxxxxxxxx, bem como as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto para as aprendizagens dos socioeducandos e dos profissionais que nele atuam.

Dessa forma, solicito a colaboração de V. S^a no sentido de autorizar o levantamento de dados na referida Unidade de Internação, visando obter informações para análise.

Por oportuno, informo que todos os dados coletados em campo serão mantidos em sigilo, assim como será assegurado o anonimato da instituição e dos interlocutores colaboradores do estudo.

Esclarecemos, ainda, que o trabalho de levantamento de dados será acompanhado de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os resultados da pesquisa serão colocados à disposição dos interessados.

Destacamos, por fim, a importância da valiosa colaboração de V. S^a para o estudo, uma vez que as informações levantadas por meio do trabalho empírico serão de grande relevância. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. MARIA ABÁDIA DA SILVA
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília

Profa. Dra. BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS
Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília
TELEFONE: xxxxx.xxxx - E-MAIL: xxxxxxxxxxxxx

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO À
SUBSECRETARIA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DA SECRETARIA DE ESTADO
DE POLÍTICAS PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDE DO DF**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Brasília-DF, de de 2015.

À Senhora Subsecretária do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

Assunto: **Solicitação de autorização para realização de pesquisa.**

Senhora Subsecretária,

Solicitamos autorização de V. Ex^a para que Enílvia Rocha Morato Soares, matrícula nº 14/0072233, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, possa realizar pesquisa no âmbito da Unidade de Internação Socioeducativa do xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, com a necessária permissão para acesso às informações que venham contribuir para assegurar o rigor e a credibilidade requeridos em um trabalho científico.

Esclarecemos que a pesquisa proposta será orientada pela Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas e tem como título “A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI”. O estudo tem como objetivo central analisar a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido no Núcleo de Ensino situado no interior da referida Unidade de Internação, bem como as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto para as aprendizagens dos socioeducandos e dos profissionais que nele atuam. Os dados serão levantados em campo por meio de:

- análise de documentos que orientam o processo socioeducativo, em especial os que tratam da escolarização dos jovens em conflito com a lei
- análise de documentos que tratam da organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, das concepções e práticas avaliativas desenvolvidas junto aos socioeducandos;
- observação participativa em diferentes momentos e espaços em que a avaliação é refletida e praticada: aulas, coordenações pedagógicas individuais e coletivas, reuniões de pais e conselhos de classe, aplicação de exames externos, coordenações pedagógicas coletivas, avaliações institucionais (Dias Letivos Temáticos), incluindo reuniões entre a SEEDF/Regional de Ensino e a escola para orientações sobre o processo;
- aplicação de questionários a pais/mães ou responsáveis, estudantes e professores; e
- entrevistas individuais e coletivas com estudantes, pais/mães ou responsáveis e profissionais do Núcleo de Ensino e da SECRIANÇA (professores, gestores, coordenadores pedagógicos, e pedagogas da equipe de especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica).

Ressaltamos o caráter sigiloso da pesquisa assegurando o anonimato da instituição e dos interlocutores colaboradores do estudo.

Respeitosamente,

Profa. Dra. MARIA ABÁDIA DA SILVA
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília

Profa. Dra. BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS
Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO À
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE DA
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Brasília-DF, de de 2015 .

Ao Senhor Coordenador da Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal

Assunto: **Solicitação de autorização para realização de pesquisa.**

Senhor Coordenador,

Solicitamos autorização para que Enilvia Rocha Morato Soares, matrícula nº 14/0072233, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação possa realizar pesquisa no âmbito da Unidade de Internação Socioeducativa do xxxxxxxxxx, com a necessária permissão para acesso às informações que venham contribuir para assegurar o rigor e a credibilidade requeridos em um trabalho científico.

Esclarecemos que a pesquisa proposta será orientada pela Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas e tem como título “A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI”. O estudo tem como objetivo analisar a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido no Núcleo de Ensino da referida Unidade de Internação, bem como as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto para as aprendizagens dos socioeducandos e dos profissionais que nele atuam. Os dados serão levantados em campo por meio de:

- análise de documentos que orientam o processo socioeducativo, em especial os que tratam da escolarização dos jovens em conflito com a lei;
- análise de documentos que tratam da organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, das concepções e práticas avaliativas desenvolvidas junto aos socioeducandos;
- observação participativa em diferentes momentos e espaços em que a avaliação é refletida e praticada: aulas, coordenações pedagógicas individuais e coletivas, reuniões de pais e conselhos de classe, aplicação de exames externos, coordenações pedagógicas coletivas, avaliações institucionais (Dias Letivos Temáticos), incluindo reuniões entre a SEEDF/Regional de Ensino e a escola para orientações sobre o processo;
- aplicação de questionários a pais/mães ou responsáveis, estudantes e professores; e
- entrevistas individuais e coletivas com estudantes, pais/mães ou responsáveis e profissionais (professores, gestores, coordenadores pedagógicos, orientador educacional e Equipe de Apoio à Aprendizagem).

Ressaltamos o caráter sigiloso da pesquisa assegurando o anonimato da instituição e dos interlocutores colaboradores do estudo.

Respeitosamente,

Profa. Dra. MARIA ABÁDIA DA SILVA
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília

Profa. Dra. BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS
Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR TERRA

- 1) Qual é, em sua opinião, o papel ocupado pela educação escolar no processo de ressocialização dos jovens internos? Acredita que esta escola cumpre esse papel?
- 2) Qual o seu entendimento sobre a organização escolar em ciclos e a avaliação pressuposta nessa forma de organização?
- 3) As orientações contidas nos documentos orientadores da rede pública de ensino do DF¹⁴⁵ em relação à avaliação educacional são úteis para a sua atuação e dos docentes nesta escola? Por quê?
- 4) Como você concilia o ensino da sua disciplina com o reduzido número de aulas? E em relação ao desequilíbrio do tempo de aula entre as diferentes turmas?
- 5) O que pensa sobre os projetos desenvolvidos ao longo do ano?
- 6) Para você o que significa avaliar?
- 7) Você considera importante essa prática? Por quê?
- 8) Como você avalia os estudantes?
- 9) Quais instrumentos e procedimentos você mais utiliza?
- 10) Esses instrumentos/procedimentos possibilitam a você conhecer as condições de aprendizagens dos estudantes? Caso possibilitem, qual a influência dessas percepções sobre o modo como organiza e desenvolve seu trabalho?
- 11) Você encontra dificuldades para avaliar as aprendizagens dos estudantes? Caso encontre, quais?
- 12) Você se utiliza da ficha de acolhimento para organizar seu trabalho pedagógico em sala de aula? Como? Por quê?
- 13) Você utiliza o PIA para organizar seu trabalho pedagógico em sala de aula? Por quê? Como?
- 14) Você se utiliza das Fichas Instrumentais Pedagógicas preenchidas pelos(as) professores(as) para acompanhar e (re)organizar seu trabalho em sala de aula? Por quê? Como?
- 15) Quais as suas impressões a respeito da Ficha Instrumental Pedagógica em relação:
 - Aos aspectos nela abordados;
 - Ao seu preenchimento pelos professores (professor referência e outros); e
 - À sua relevância para a construção do Relatório elaborado pelos(as) especialistas e encaminhado à juíza.
- 16) Você não costuma apontar, em suas Fichas Instrumentais, ações de parceria com equipe de especialistas da GESPP para tratar de assuntos referentes à aprendizagem dos estudantes. Por quê?

¹⁴⁵ Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014), Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2016) e Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2014).

- 17) Os Conselhos de Classe interferem, de alguma forma, na organização do seu trabalho? Caso interfiram, de que forma?
- 18) O que pensa a respeito das cartas elogio?
- 19) A ausência de coordenações pedagógicas coletivas semanais interfere na organização e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico? Caso considere que sim, explique de que forma.
- 20) Qual a sua percepção a respeito da formação dos professores que atuam em contexto socioeducativo?
- 21) O trabalho pedagógico da escola como um todo costuma ser avaliado? Com que frequência? De que forma?
- 22) Os momentos de autoavaliação na e pela escola tiveram como foco os projetos desenvolvidos ao longo do ano. Você considera essa autoavaliação suficiente? Se não, que outros aspectos deveriam ser avaliados? Por quê? De que forma?
- 23) Você considera que o trabalho pedagógico desenvolvido na e pela escola é, de alguma forma, influenciado pelos exames em larga escala? Como?
- 24) Os exames externos interferem, de algum modo, na organização do seu trabalho? Caso considere que sim, por que e de que forma?
- 25) A devolutiva do conteúdo da Ficha Instrumental aos alunos, bem como as informações a pais, mães ou responsáveis o desempenho escolar dos jovens, é feita, semestralmente, pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica. Como isso ficou definido? O que pensa a respeito disso?
- 26) Você me disse, certa vez, que essa escola era uma mentira e que você próprio era uma mentira. Explique-me melhor essa afirmativa.
- 27) Você sugeriu uma forma de ensino em que acredita “funcionar” em um contexto como esse (referindo-se ao contexto socioeducativo). Explique-me melhor sua ideia.



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR FOGO

- 1) Qual é, em sua opinião, o papel ocupado pela educação escolar no processo de ressocialização dos jovens internos? Acredita que esta escola cumpre esse papel?
- 2) Qual o seu entendimento sobre a organização escolar em ciclos e a avaliação pressuposta nessa forma de organização?
- 3) As orientações contidas nos documentos orientadores da rede pública de ensino do DF¹⁴⁶ em relação à avaliação educacional são úteis para a sua atuação e dos docentes nesta escola? Por quê?
- 4) Como você concilia o ensino da sua disciplina com o reduzido número de aulas? E em relação ao desequilíbrio do tempo de aula entre as diferentes turmas?
- 5) O que pensa sobre os projetos desenvolvidos ao longo do ano?
- 6) Para você o que significa avaliar?
- 7) Você considera importante essa prática? Por quê?
- 8) Como você avalia os estudantes?
- 9) Quais instrumentos e procedimentos você mais utiliza?
- 10) Esses instrumentos/procedimentos possibilitam a você conhecer as condições de aprendizagens dos estudantes? Caso possibilitem, qual a influência dessas percepções sobre o modo como organiza e desenvolve seu trabalho?
- 11) Você encontra dificuldades para avaliar as aprendizagens dos estudantes? Caso encontre, quais?
- 12) Você se utiliza da ficha de acolhimento para organizar seu trabalho pedagógico em sala de aula? Como? Por quê?
- 13) Você utiliza o PIA para organizar seu trabalho pedagógico em sala de aula? Por quê? Como?
- 14) Você se utiliza das Fichas Instrumentais Pedagógicas preenchidas pelos(as) professores(as) para acompanhar e (re)organizar seu trabalho em sala de aula? Por quê? Como?
- 15) Quais as suas impressões a respeito da Ficha Instrumental Pedagógica em relação:
 - Aos aspectos nela abordados;
 - Ao seu preenchimento pelos professores (professor referência e outros); e
 - À sua relevância para a construção do Relatório elaborado pelos(as) especialistas e encaminhado à juíza.

¹⁴⁶ Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014), Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2016) e Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2014).

- 16) Você não costuma apontar, em suas Fichas Instrumentais, ações de parceria com a equipe de especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica para tratar de assuntos referentes à aprendizagem dos estudantes. Por quê?
- 17) Os Conselhos de Classe interferem, de alguma forma, na organização do seu trabalho? Caso interfiram, de que forma?
- 18) O que pensa a respeito das cartas elogio?
- 19) A ausência de coordenações pedagógicas coletivas semanais interfere na organização e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico? Caso considere que sim, explique de que forma.
- 20) Você mencionou, certa vez, que eu deveria abordar a formação docente em meu trabalho. Qual a sua percepção sobre a formação dos professores que atuam em contexto socioeducativo?
- 21) O trabalho pedagógico da escola como um todo costuma ser avaliado? Com que frequência? De que forma?
- 22) Os momentos de autoavaliação na e pela escola tiveram como foco os projetos desenvolvidos ao longo do ano. Você considera essa autoavaliação suficiente? Se não, que outros aspectos deveriam ser avaliados? Por quê? De que forma?
- 23) Você considera que o trabalho pedagógico desenvolvido na e pela escola é, de alguma forma, influenciado pelos exames em larga escala? Como?
- 24) Os exames externos interferem, de algum modo, na organização do seu trabalho? Caso considere que sim, por que e de que forma?
- 25) A devolutiva do conteúdo da Ficha Instrumental aos alunos, bem como as informações a pais, mães ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos jovens, é feita, semestralmente, pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica. Como isso ficou definido? O que pensa a respeito disso?



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA ÁGUA

- 1) Qual é, em sua opinião, o papel ocupado pela educação escolar no processo de ressocialização dos jovens internos? Acredita que esta escola cumpre esse papel?
- 2) Qual o seu entendimento sobre a organização escolar em ciclos e a avaliação pressuposta nessa forma de organização?
- 3) As orientações contidas nos documentos orientadores da rede pública de ensino do DF¹⁴⁷ em relação à avaliação educacional são úteis para a sua atuação e dos docentes nesta escola? Por quê?
- 4) Como você concilia o ensino da sua disciplina com o reduzido número de aulas? E em relação ao desequilíbrio do tempo de aula entre as diferentes turmas?
- 5) O que pensa a respeito dos projetos desenvolvidos ao longo do ano?
- 6) Para você o que significa avaliar?
- 7) Você considera importante essa prática? Por quê?
- 8) Como você avalia os estudantes?
- 9) Quais instrumentos e procedimentos você mais utiliza?
- 10) Esses instrumentos/procedimentos possibilitam a você conhecer as condições de aprendizagens dos estudantes? Caso possibilitem, qual a influência dessas percepções sobre o modo como organiza e desenvolve seu trabalho?
- 11) Você utilizou apenas uma vez, ao longo do ano, a autoavaliação com os estudantes. Explique-me melhor essa iniciativa isolada.
- 12) Você encontra dificuldades para avaliar as aprendizagens dos estudantes? Caso encontre, quais?
- 13) Você se utiliza da ficha de acolhimento para organizar seu trabalho pedagógico em sala de aula? Como? Por quê?
- 14) Você utiliza o PIA para organizar seu trabalho pedagógico em sala de aula? Por quê? Como?
- 15) Você se utiliza das Fichas Instrumentais Pedagógicas preenchidas pelos(as) professores(as) para acompanhar e (re)organizar seu trabalho em sala de aula? Por quê? Como?
- 16) Quais as suas impressões a respeito da Ficha Instrumental Pedagógica em relação:
 - Aos aspectos nela abordados;
 - Ao seu preenchimento pelos professores (professor referência e outros); e
 - À sua relevância para a construção do Relatório elaborado pelos(as) especialistas e encaminhado à juíza.

¹⁴⁷ Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014), Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2016) e Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2014).

- 17) A devolutiva do conteúdo da Ficha Instrumental aos alunos, bem como as informações a pais, mães ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos jovens, é feita, semestralmente, pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica. Como isso ficou definido? O que pensa a respeito disso?
- 18) Você não costuma apontar, em seus relatórios, ações de parceria com a equipe de especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica para tratar de assuntos referentes à aprendizagem dos estudantes. Por quê?
- 19) Os Conselhos de Classe influenciam, de alguma forma, na organização do seu trabalho? Caso interfiram, de que forma?
- 20) O que pensa a respeito das cartas elogio?
- 21) A ausência de coordenações pedagógicas coletivas semanais interfere na organização e desenvolvimento do seu trabalho pedagógico? Caso considere que sim, explique de que forma.
- 22) Qual a sua percepção sobre a formação dos professores que atuam em contexto socioeducativo?
- 23) O trabalho pedagógico da escola como um todo costuma ser avaliado? Com que frequência? De que forma?
- 24) Os momentos de autoavaliação na e pela escola tiveram como foco os projetos desenvolvidos ao longo do ano. Você considera essa autoavaliação suficiente? Se não, que outros aspectos deveriam ser avaliados? Por quê? De que forma?
- 25) Você considera que o trabalho pedagógico desenvolvido na e pela escola é, de alguma forma, influenciado pelos exames em larga escala? Como?
- 26) O seu trabalho é, de algum modo influenciado pelos exames externos? Caso considere que sim, explique de que forma isso acontece.
- 27) A reunião de pais realizada neste ano influenciou, de algum modo, o desenvolvimento do seu trabalho? Caso considere que sim, explique de que forma.



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SUPERVISOR PEDAGÓGICO

- 1) Qual é, em sua opinião, o papel ocupado pela educação escolar no processo de ressocialização dos jovens internos? Acredita que esta escola cumpre esse papel?
- 2) Qual o seu entendimento sobre a organização escolar em ciclos e a avaliação pressuposta nessa forma de organização?
- 3) Para você o que significa avaliar?
- 4) Você considera importante essa prática nesta escola? Por quê?
- 5) Você utiliza o PIA para organizar o trabalho pedagógico desenvolvido pela e na escola? Por quê? Se utiliza, de que forma?
- 6) Você utiliza as Fichas Instrumentais Pedagógicas preenchidas pelos(as) professores(as) para organizar o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola? Por quê? Se utiliza, como?
- 7) Quais as suas impressões a respeito da Ficha Instrumental Pedagógica em relação:
 - Aos aspectos nela abordados;
 - Ao seu preenchimento pelos professores (professor referência e outros); e
 - À sua relevância para construção do Relatório elaborado pelos(as) especialistas e encaminhado à juíza.
- 8) A devolutiva do conteúdo da Ficha Instrumental aos alunos, bem como as informações a pais, mães ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos jovens, é feita, semestralmente, pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica. Como isso ficou definido? O que pensa a respeito disso?
- 9) No início do ano, a coordenação propôs diferentes projetos para serem realizados ao longo do ano. Por que desenvolver o trabalho por meio de projetos?
- 10) Você considera importante a realização dos Conselhos de Classe? Por quê?
- 11) Eles (os Conselhos de Classe) influenciam, de alguma forma, na organização do trabalho desenvolvido na e pela escola? Caso influenciem, de que forma?
- 12) O que pensa a respeito das cartas elogio?
- 13) Os momentos de autoavaliação na e pela escola tiveram como foco os projetos desenvolvidos ao longo do ano.
 - a. Que medidas foram adotadas a partir dessas avaliações?
 - b. Você considera essa autoavaliação suficiente? Se não, que outros aspectos deveriam ser avaliados? Por que não foram avaliados?
 - c. Por que o espaço da coordenação pedagógica não foi, ao longo do ano, utilizado para estudos, reflexões e avaliações do trabalho realizado pelos professores em sala de aula?

- 14) Você considera que o trabalho pedagógico desenvolvido na e pela escola é, de alguma forma, influenciado pelos exames em larga escala? Como?
- 15) Qual a importância da formação continuada para a atuação nesta escola (sua e dos demais docentes)?
- 16) As orientações contidas nos documentos orientadores da rede pública de ensino do DF¹⁴⁸ em relação à avaliação educacional são úteis para a sua atuação e dos docentes nesta escola? Por quê?
- 17) Diante das adversidades vividas diariamente quanto à organização do horário, como garantir o número de horas-aula previsto legalmente?
- 18) Você me disse que não foi, ao longo do ano, convidado para encontros intersetoriais. De que modo essa ausência de encontros com outros setores influencia o desenvolvimento do trabalho pedagógico na e pela escola.
- 19) Você me disse ainda que o único assunto de cunho pedagógico tratado nas reuniões entre a escola e a Unidade foi em relação ao fluxo da Ficha Instrumental. Sente falta de discutir outros assuntos? Caso sinta, especifique quais e como eles poderiam auxiliar na organização e no desenvolvimento do trabalho desenvolvido na e pela escola.
- 20) Qual a influência do distanciamento do diretor da escola vinculante para a na organização e desenvolvimento do trabalho desenvolvido na e pela escola.
- 21) A devolutiva do conteúdo da Ficha Instrumental aos alunos, bem como as informações a pais, mães ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos jovens, é feita, semestralmente, pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica. Como isso ficou definido? O que pensa a respeito disso?

¹⁴⁸ Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014), Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2016) e Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2014).



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

- 1) Qual é, em sua opinião, o papel ocupado pela educação escolar no processo de ressocialização dos jovens internos? Acredita que esta escola cumpre esse papel?
- 2) Qual o seu entendimento sobre a organização escolar em ciclos e a avaliação pressuposta nessa forma de organização?
- 3) Para você o que significa avaliar?
- 4) Você considera importante essa prática nesta escola? Por quê?
- 5) Se utiliza das Fichas Instrumentais Pedagógicas preenchidas pelos(as) professores(as) para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola? Por quê?
- 6) Quais as suas impressões a respeito da Ficha Instrumental Pedagógica em relação:
 - Aos aspectos nela abordados;
 - Ao seu preenchimento pelos professores (professor referência e outros); e
 - À sua relevância para a construção do Relatório Avaliativo elaborado pelos(as) especialistas e encaminhado à juíza.
- 7) A devolutiva do conteúdo da Ficha Instrumental aos alunos, bem como as informações a pais, mães ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos jovens, é feita, semestralmente, pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica. Como isso ficou definido? O que pensa a respeito disso?
- 8) Se utiliza do PIA para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela e na escola? Por quê?
- 9) No início do ano, foi solicitado aos professores um planejamento anual. Para isso foi distribuída uma relação de conteúdos programáticos que, segundo a Vanessa, eram utilizados pelas turmas que compõem o programa Correção Idade-Série. Como você justifica a opção por esse material, uma vez que a organização escolar proposta para a socioeducação é em ciclos e os professores demonstram preferência pela organização segundo a EJA?
- 10) Você realiza o acompanhamento desses planejamentos? Em caso afirmativo, como isso é feito?
- 11) Os Conselhos de Classe influenciam, de alguma forma, na organização do trabalho desenvolvido na e pela escola? Caso influenciem, de que forma?
- 12) O que pensa a respeito das cartas elogio sugeridas nos Conselhos de Classe para as turmas e os estudantes?
- 13) Como são feitas as intervenções (pedagógica, disciplinar e das especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica) junto aos estudantes sugeridas nos Conselho de Classe?
- 14) Você considera útil o preenchimento da Ata de Conselho de Classe? Caso considere, qual a sua utilidade?
- 15) No início do ano, a coordenação propôs diferentes projetos para serem realizados ao longo do ano. Por que desenvolver o trabalho por meio de projetos?

- 16) Os momentos de autoavaliação na e pela escola tiveram como foco os projetos desenvolvidos ao longo do ano.
 - a. Que medidas foram adotadas a partir dessas avaliações?
 - b. Você considera essa autoavaliação suficiente? Se não, que outros aspectos deveriam ser avaliados? Por que não foram avaliados?
 - c. Por que o espaço da coordenação pedagógica não foi, ao longo do ano, utilizado para estudos, reflexões e avaliações do trabalho realizado pelos professores em sala de aula?
- 17) Você considera que o trabalho pedagógico desenvolvido na e pela escola é, de alguma forma, influenciado pelos exames em larga escala? Como?
- 18) Como a escola se utiliza dos dados obtidos a partir deles?
- 19) Você considera importante a realização dos Conselhos de Classe? Por quê?
- 20) Qual a importância da formação continuada para a atuação nesta escola (sua e dos docentes)?
- 21) As orientações contidas nos documentos orientadores da rede pública de ensino do DF¹⁴⁹ em relação à avaliação educacional são úteis para a sua atuação e a dos docentes nesta escola?
- 22) A reunião de pais realizada neste ano influenciou, de algum modo, o desenvolvimento do seu trabalho? Caso considere que sim, explique de que forma.
- 23) A devolutiva do conteúdo da Ficha Instrumental aos alunos, bem como as informações a pais, mães ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos jovens, é feita, semestralmente, pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica. Como isso ficou definido? O que pensa sobre isso?

¹⁴⁹ Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014), Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2016) e Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2014).



**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM AS PEDAGOGAS DA EQUIPE SOCIOPSIKOPEDGÓGICA DA
UNIDADE DE INTERNAÇÃO**

1. Em sua opinião, qual o papel ocupado pela educação escolar no processo de ressocialização dos jovens internos? Acredita que essa escola cumpre esse papel?
2. Segundo sua percepção, as atividades avaliativas desenvolvidas no âmbito da escola têm contribuído para a formação os estudantes?
3. Comente a respeito do processo de construção da Ficha Instrumental Pedagógica.
4. Quais as suas impressões sobre a Ficha Instrumental Pedagógica em relação:
 - Aos aspectos nela abordados;
 - Ao seu preenchimento pelos professores (professor referência e outros);
 - À sua relevância para a construção do Relatório elaborado pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica e encaminhado à juíza; e
 - Às decisões da juíza referentes ao cumprimento da medida socioeducativa.
5. O retorno do conteúdo da Ficha Instrumental Pedagógica para os socioeducandos e o atendimento a pais com informações a respeito da escola é realizado, segundo os estudantes, pelos(as) especialistas. Por que isso acontece? Como isso é feito sem que haja um trabalho articulado entre os(as) especialistas e a escola?
6. Como você percebe a integração entre a escola e os demais setores da Unidade de Internação (especialmente a equipe de especialistas) requerida pelo SINASE e a realidade aqui vivenciada.
7. Você costuma participar das atividades pedagógicas realizadas pela escola? Caso participe, especifique:
 - De que momentos costuma participar?
 - A(s) participação(ões) acontece(m) por iniciativa própria ou a convite da escola?
 - Qual o reflexo desses momentos para o desenvolvimento do seu trabalho?
8. O que pensa a respeito das cartas elogio pelos professores nos Conselhos de Classe?
9. Como costumam ser as intervenções sugeridas e ou solicitadas pelos professores nos Conselhos de Classe?
10. O PPP da Unidade encontra-se, segundo o diretor da Unidade, em construção. Qual a influência da inexistência desse documento para o desenvolvimento do trabalho da equipe de especialistas?

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO JUNTO AO JUIZ TITULAR DA VARA DA
INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO DF PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA
COM A JUÍZA TITULAR DA VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Brasília-DF, de de 2016.

A Sua Excelência o Senhor Juiz
Titular da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal
SGAN 909 Lotes D/E
70.790-090 – Brasília-DF
Assunto: **Solicitação de autorização para realização de entrevista**

Senhor Juiz,

Solicito a Vossa Excelência autorização para que a estudante Enílvia Rocha Morato Soares, matrícula nº 14/0072233, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, telefones xxxxxxxx e xxxxxxxx e e-mail xxxxxxxxxxxxxx realize, nessa Vara da Infância e da Juventude, entrevista com a juíza xxxxxxxxxxxxxxxx a respeito do tema A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI, para a elaboração de trabalho acadêmico como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Destaco que a referida pesquisa realizar-se-á em dia e horário definidos pela juíza, conforme sua disponibilidade.

Respeitosamente,

Profa. Dra. BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS

Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - telefones: xxxx.xxxx e xxxxx.xxxx



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A JUÍZA TITULAR DA
VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS
DO DISTRITO FEDERAL**

- 1) Segundo o seu entendimento, qual o papel ocupado pela educação escolar no processo de ressocialização dos jovens internos?
- 2) Acredita que os Núcleos de Ensino que funcionam no interior das Unidades de Internação do Distrito Federal cumprem esse papel, ou seja, eles têm cumprido a função para a qual foram criados?
- 3) O foco da minha pesquisa é o processo avaliativo que se desenvolve em um desses Núcleos de Ensino. Acredita que as práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto têm contribuído para a formação dos socioeducandos?
- 4) As informações levantadas em campo têm apontado a Ficha Instrumental Pedagógica preenchida pelos professores como instrumento avaliativo de grande importância, especialmente para os estudantes e seus familiares. Conhece como são produzidas e veiculadas essas informações (aspectos abordados, forma como é preenchida, incorporação ao Relatório Avaliativo construído pelos especialistas da Gerência Sociopsicopedagógica e retorno do seu conteúdo aos socioeducandos)?
- 5) Qual a importância das informações fornecidas pelos Núcleos de Ensino sobre os estudantes para as suas decisões referentes aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FICHA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

Caros(as) estudantes,

Para a realização e análise das informações levantadas por meio do Grupo Focal, preciso de alguns de seus dados pessoais, mas lembrem-se: não é necessário que se identifiquem.

Data: ____/____/____

- 1) Idade: _____
- 2) Estado civil _____
- 3) Número de filhos: _____
- 4) Cidade em que mora: _____
- 5) Quem responde por você? (grau de parentesco ou outro vínculo):
() Pai () Mãe () Outro: _____
- 6) Unidade de Internação de origem: _____
- 7) Ano de escolaridade: _____
- 8) Tempo de Internação (total): _____
- 9) Tempo de Internação na UNIRE: _____
- 10) Estava estudando quando foi internado?
() Sim () Não
Se não estava estudando, há quanto tempo havia parado? _____
- 11) Já foi reprovado?
- 12) () Sim () Não
Se já foi reprovado, quantas vezes? _____

Mais uma vez obrigada por sua colaboração,

Enílvia Morato



ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPOS FOCAIS COM OS ESTUDANTES

1. Esclarecimentos iniciais:

Este Grupo Focal é um dos procedimentos que estão sendo utilizados para levantamento de informações para uma pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, que tem como objetivo central *analisar a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido em uma escola no interior de uma Unidade de Internação Socioeducativa – UIS – do Distrito Federal, bem como as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto para as aprendizagens dos socioeducandos e de toda a escola*. Sua colaboração é de extrema relevância para o êxito deste trabalho. Vocês participarão de um debate que abordará a avaliação desenvolvida no contexto escolar nos três níveis em que ela acontece, ou seja, a avaliação das suas aprendizagens realizada pelos(as) seus(uas) professores(as) em sala de aula; a autoavaliação realizada na e pela escola; e os exames externos.

Lembrem-se de que se trata de um trabalho investigativo, portanto, não existem respostas certas ou erradas. O importante são os depoimentos sinceros de cada um de vocês. Procurem participar do debate lembrando sempre que tudo o que for dito será mantido em sigilo.

Desde já agradeço a colaboração de todos.

2. Exposição do objetivo do Grupo Focal

Este Grupo Focal tem como objetivo conhecer as reações, percepções e expectativas de vocês, estudantes, quanto às avaliações desenvolvidas no âmbito da escola: as avaliações das aprendizagens realizadas pelos professores em sala de aula, a autoavaliação realizada na e pela escola e os exames em larga escala.

3. Preenchimento de ficha com informações a respeito dos estudantes participantes do grupo focal

4. Questões problematizadoras:

- a) Para vocês, o que significa avaliar?
- b) Para que serve a avaliação realizada por esta escola?
- c) Ela tem em sido útil para vocês? Em caso afirmativo, de que forma?

- d) Vocês recebem informações de como ela é desenvolvida? Caso recebam, especifiquem: De que forma? Com que frequência?
- e) Vocês costumam participar de avaliações realizadas na escola (autoavaliação da, na e pela escola; avaliação de projetos; avaliação do trabalho dos profissionais que atuam na escola, etc.)? O que pensam a esse respeito?
- f) Já tiveram, nesta escola, a oportunidade de se autoavaliar? Em caso afirmativo, contem como foi essa experiência.
- g) O que pensam a respeito das Fichas Instrumentais Pedagógicas (relatórios) preenchidas periodicamente pelos professores?
- h) Vocês entendem que a avaliação realizada nesta escola poderia ser feita de outra forma? Caso pensem que sim, especifiquem como.
- i) Vocês estão satisfeitos/as com as atividades desenvolvidas pela escola? Caso não estejam, o que poderia melhorar?
- j) Vocês costumam ser avaliados pelos professores(as) por meio de observações, comentários, gestos e olhares? Como costumam ser essas avaliações?
- k) O ENEM é importante para vocês? Por quê?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS

Caros pais, mães ou responsáveis,

Este questionário é um dos instrumentos utilizados para levantamento de informações para uma pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, cujo objetivo central é analisar a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido em uma escola no interior de uma Unidade de Internação Socioeducativa – UIS – do Distrito Federal, bem como as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto para as aprendizagens dos socioeducandos e de toda a escola. Sua colaboração é de extrema relevância para o êxito deste trabalho. Aqui você encontrará questões relacionadas aos três níveis em que a avaliação acontece, ou seja, a avaliação do desempenho dos estudantes realizada pelos(as) professores(as) em sala de aula; a autoavaliação realizada na e pela escola; e os exames externos.

Trata-se de um trabalho investigativo, portanto, não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua manifestação sincera. Procure responder a todas as questões lembrando sempre que suas informações serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço a sua contribuição.

1) Para você o que significa avaliar?

2) Para que serve a avaliação realizada por esta escola?

3) A avaliação realizada nesta escola tem em sido útil para o seu filho?

() Sim () Não

Caso a avaliação desenvolvida na escola esteja sendo útil, especifique de que forma.

4) Você recebe informações de como a avaliação é desenvolvida?

() Sim () Não

Caso esteja sendo informado, especifique:

a) De que forma?

b) Quando?

c) Quantas vezes ao ano?

5) Caso não conheça ou não concorde com a avaliação realizada nesta escola, como gostaria que seu filho fosse avaliado?

6) Você está satisfeito/a com as atividades desenvolvidas pela escola?

() Sim () Não

Caso não esteja satisfeito/a ou não as conheça, que atividades gostaria que fossem desenvolvidas?

7) Outros comentários/observações:

Para concluir o questionário, preciso de alguns de seus dados pessoais, mas lembre-se: **não** é necessário identificar-se.

1) Grau de parentesco ou outro vínculo:

2) () pai () mãe () responsável: _____

3) Estado civil:

() solteiro () casado () separado () outro: _____

4) Idade: ____ anos

5) Número de filhos: _____

6) Grau de escolaridade: _____

7) Profissão: _____

8) Renda familiar: _____

9) Ano de Escolaridade em que o(a) filho(a) ou depende estuda: _____

Mais uma vez obrigada por sua colaboração,

Enílvia Morato



QUESTIONÁRIO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS)

Caros(as) professores(as),

Este questionário é um dos instrumentos utilizados para levantamento de informações para uma pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, cujo objetivo central é *analisar a avaliação como componente do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido em uma escola no interior de uma Unidade de Integração Socioeducativa – UIS – do Distrito Federal, bem como as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas nesse contexto para as aprendizagens dos socioeducandos e de toda a escola*. Sua colaboração é de extrema relevância para o êxito deste trabalho. Aqui você encontrará questões relacionadas aos três níveis em que a avaliação acontece, ou seja, a avaliação do desempenho dos estudantes realizada pelos(as) professores(as) em sala de aula; a autoavaliação realizada na e pela escola; e os exames externos.

Trata-se de um trabalho investigativo, portanto, não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua manifestação sincera. Procure responder a todas as questões lembrando sempre que suas informações serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço a sua contribuição.

- 1) Para você o que significa avaliar?

- 2) Você considera a avaliação uma prática importante para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido **em sala de aula**?

() Sim () Não

Por quê?

- 3) Quais os instrumentos e/ou procedimentos você costuma utilizar para avaliar os estudantes? Justifique suas opções.

- 4) Villas Boas (2008¹⁵⁰) alerta para a importância da avaliação informal (observações, comentários, gestos e olhares) no processo avaliativo dos estudantes, uma vez que ela ocupa mais tempo do trabalho escolar do que a avaliação formal. De que forma costuma avaliar informalmente os estudantes?

- 5) Você considera a avaliação uma prática importante para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido **na escola**?

() Sim () Não

Por quê?

- 6) O trabalho pedagógico de uma escola que funciona no interior de uma Unidade de Internação deve ser organizado e desenvolvido de modo a atender às necessidades do socioeducando. Para isso, diferentes componentes devem articular-se, a fim de contribuir para o alcance dos objetivos estabelecidos. Os componentes do trabalho pedagógico abaixo listados influenciam o desenvolvimento do seu trabalho? De que maneira?

- Conselho de classe:

- Autoavaliação da, na e pela escola:

- Coordenação pedagógica coletiva (estudos, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e na escola):

- Reunião de Pais:

¹⁵⁰ VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação*. Campinas-SP: Papirus, 2008.

- 7) Os exames externos (Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil e ENEM) influenciam, de alguma forma, o seu trabalho?
() Sim () Não

Caso influenciem, de que forma?

- 8) Já realizou ou está realizando algum curso referente à socioeducação?
() Sim () Não

Em caso afirmativo, quais e em que período?

| Nº | Curso | Ano de realização |
|----|-------|-------------------|
| 01 | | |
| 02 | | |
| 03 | | |
| 04 | | |
| 06 | | |
| 07 | | |
| 08 | | |
| 09 | | |
| 10 | | |

- 9) Tem tido outras oportunidades de formação continuada?
() Sim () Não

Em caso afirmativo, quais?

- 10) As orientações contidas nos documentos orientadores da avaliação educacional na rede pública de ensino do DF¹⁵¹ têm sido úteis para a sua atuação nesta escola?
() Sim () Não

Em caso afirmativo, de que forma?

¹⁵¹ Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014), Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014-2016) e Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2014).

11) Costuma recorrer ao Plano Individual de Atendimento (PIA) para organizar e desenvolver o seu trabalho pedagógico?

() Sim () Não

Por quê?

12) Costuma recorrer às Fichas Instrumentais Pedagógicas preenchidas pelos(as) professores(as) para organizar e desenvolver o seu trabalho pedagógico?

() Sim () Não

Por quê?

13) Concorda com a forma como a escola vem desenvolvendo os projetos pedagógicos?

() Sim () Não

Por quê?

14) Outros comentários/observações:

Para concluir o questionário, preciso de alguns de seus dados pessoais e profissionais, mas lembre-se: **não** é necessário identificar-se.

1) Grau de escolaridade: _____

2) Anos de exercício no magistério: _____ anos

3) Anos de exercício na socioeducação: _____ anos

5) Ano(s) de escolaridade ou função em que está atuando: _____

6) Componente curricular de ingresso na SEEDF/atuação: _____

7) Vínculo empregatício: () Efetivo () Contrato Temporário

Mais uma vez obrigada por sua colaboração,

Enílvia Morato

**SÍNTESE DA CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DAS SIGNIFICAÇÕES
CONSTITUÍDAS POR PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE A AVALIAÇÃO**

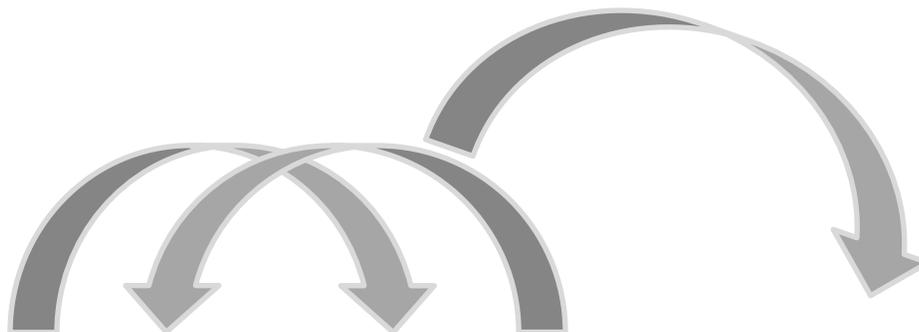
Núcleos de Significação – Estudantes

| Pré-indicadores | Indicadores/ Conteúdos temáticos | Núcleos de Significação |
|--|---|---|
| Comportamento Respeito Capacidade Caráter Modo de agir Mudança | Avaliação para disciplinarização e controle | Escolarização: educação para emancipação ou para subordinação? |
| Práticas formativas e avaliativas Alguns professores sim, outros não Escola daqui, escola da rua | Projeto Político-Pedagógico | Organização do trabalho pedagógico: entre a intencionalidade e a casualidade |
| | Vivificando o PPP | |
| | Organização curricular e o direito de aprender | |
| Projetos Aulas e falta delas Segurança Avaliação condescendente | Gestão democrática | Vicissitudes e arbitrariedades do tempo socioeducativo |
| | Trabalho pedagógico: projetos | |
| | Avaliação e compensação | |
| | Avaliação e coação | |
| | A sobreposição da segurança sobre a educação | |
| Aprendizagem Responsabilização Autoavaliação Avaliação informal ENEM Certificação Trabalho | Autorresponsabilização | A avaliação e a ideologia neoliberal em contexto de máxima exclusão |
| | O caráter unilateral e pontual da avaliação | |
| | Avaliação informal | |
| | Autoavaliação e autoimagem | |
| | Avaliação propedêutica e utilitarista | |
| | Avaliação, aprendizagem e resistência | |
| Relatório Avaliação positiva e negativa Avaliação pela Unidade e pelo Núcleo de Ensino Desejo de liberdade Feedback | A Ficha Instrumental como instrumento avaliativo | A socioeducação e o quarto nível da avaliação |
| | Relatório: construção e uso | |
| | Avaliação e <i>feedback</i> | |

Núcleos de Significação – Professores

| Pré-indicadores | Indicadores/ Conteúdos temáticos | Núcleos de Significação |
|--|---|---|
| Ressocialização Disciplinarização Tradicional Eficiência Mudança Comportamento Prova Integração | Trabalho pedagógico e Avaliação: a integração e o coletivo | A Organização do Trabalho Pedagógico em contexto socioeducativo |
| | Ensinar para examinar e ou certificar | |
| | Avaliar para verificar, premiar/punir, compensar ou aprender-ensinar? | |
| | Autoavaliação e formação | |
| | Autoavaliação: oportunizando a fala do estudante | |
| | Organização curricular e PPP | |
| | O trabalho e o tempo pedagógico | |
| | Documentos orientadores e trabalho pedagógico | |
| Segurança Coação Medo Relatório Avaliação Frustração Mentira | Adoecimento docente | O medo, a frustração e a avaliação |
| | O relatório: instrumento, preenchimento e uso | |
| | Relatório: <i>feedback</i> | |
| Motivação Interesse Responsabilização ENEM | Interesse e motivação para o estudo | Ideal liberal de educação |

Núcleos de Significação – Estudantes e Professores



| Núcleos de Significação (Estudantes) | Núcleos de Significação (Professores) | Estudantes e Professores |
|--|---|--|
| Escolarização: educação para emancipação ou para subordinação? | A Organização do Trabalho Pedagógico em contexto socioeducativo | Tempo Socioeducativo e Trabalho Pedagógico: avaliar para formar ou para conformar? |
| Organização do trabalho pedagógico: entre a intencionalidade e a casualidade | O medo, a frustração e a avaliação | |
| Vicissitudes e arbitrariedades do tempo socioeducativo | Ideal liberal de educação | O Contexto Socioeducativo e o quarto Nível Avaliativo: entre o desejo de aprender e o de ser livre |
| A avaliação e a ideologia neoliberal em contexto de máxima exclusão | | |
| A socioeducação e o quarto nível da avaliação | | |

HORÁRIOS INDIVIDUAIS DOS PROFESSORES

Horário Pedagógico por Professor(a)

MATUTINO

| PROF. : P1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1º | ... | 6A | CI | F | 8A |
| DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA | 2º | CI | 6A | | O | 8A |
| | 3º | C | 8A | CC | L | 6A |
| TURMAS: 6AB - 8A | 4º | 6B | 6B | | G | CI |
| | 5º | 8A | 6B | | A | 6B |
| | 6º | 6A | ... | | | X |

| PROF. : P2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1º | ... | 1A | CI | F | 8B |
| DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA | 2º | ... | 1A | CI | O | 8B |
| | 3º | C | CI | CC | L | CI |
| TURMAS: 8BC - 1A | 4º | 8B | 8C | | G | 8C |
| | 5º | 1A | 8C | | A | 1A |
| | 6º | 8C | 8B | | | X |

| PROF. : P3 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1º | ... | 1D | CI | F | 1B |
| DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA | 2º | CI | 1D | CI | O | 1B |
| | 3º | 1C | 1B | CC | L | 1C |
| TURMAS: 1BCD | 4º | 1D | 1C | | G | CI |
| | 5º | 1B | 1C | | A | 1D |
| | 6º | 1C | ... | | | X |

| PROF. : P4 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1º | 3A | B | CI | F | ... |
| DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA | 2º | 2B | 2B | CI | O | 3A |
| | 3º | C | CI | CC | L | 3A |
| TURMAS: 2AB - 3A | 4º | A | 2A | | G | 2A |
| | 5º | CI | 2A | | A | 2B |
| | 6º | ... | 3A | | | X |

| PROF. : M1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 H | 1º | 2A | F | CI | 6B | 2B |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | 2º | 2A | O | CI | 6B | 2B |
| | 3º | 6A | L | CC | 2A | 6B |
| TURMAS: 6AB - 2AB | 4º | C | G | | 6A | 6A |
| | 5º | 6B | A | | 6A | ... |
| | 6º | ... | | | 2B | X |

| PROF. : M2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1º | ... | F | CI | ... | 8C |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | 2º | 8C | O | CI | 8B | 8C |
| | 3º | 8A | L | CC | 8B | 8B |
| TURMAS: 8ABC | 4º | C | G | | 8A | CI |
| | 5º | CI | A | | 8A | 8A |
| | 6º | 8B | | | 8C | X |

| PROF. : M3 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1º | 1B | F | ... | ... | 3A |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | 2º | 1B | O | CI | 3A | 1D |
| | 3º | 1C | L | CC | 3A | 1D |
| TURMAS: 1ABCD - 3A | 4º | C | G | | 1A | 1C |
| | 5º | 1D | A | | 1A | 1C |
| | 6º | 1A | | | 1B | X |

| PROF. : CN | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1º | 8C | F | ... | 8B | 6B |
| DISCIPLINA: CIÊNCIAS NATURAIS | 2º | 6B | O | CI | 6A | 6A |
| | 3º | 8B | L | CC | 8A | 8C |
| TURMAS: 6AB - 8ABC | 4º | C | G | | 8C | 8A |
| | 5º | 6A | A | | 6B | 8B |
| | 6º | 8A | | | ... | X |

| PROF. : F | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 h | 1º | 2B | F | CI | 1D | 1C |
| DISCIPLINA: FÍSICA | 2º | 1A | O | CI | 2A | 1A |
| | 3º | 2A | L | CC | 2B | 1B |
| TURMAS: 1ABCD -2AB - 3A | 4º | C | G | | 1B | 1D |
| | 5º | 3A | A | | 1C | ... |
| | 6º | ... | | | 3A | X |

| PROF. : Q | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 h | 1º | ... | F | ... | 1B | 1A |
| DISCIPLINA: QUÍMICA | 2º | 1D | O | CI | 1D | 1C |
| | 3º | CI | L | CC | 1C | 2A |
| TURMAS: 1ABCD - 2AB - 3A | 4º | C | G | | 2B | B |
| | 5º | 2A | A | | 3A | 3A |
| | 6º | 2B | | | 1A | X |

| PROF. : B | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 h | 1º | 1C | F | ... | 1A | 2A |
| DISCIPLINA: BIOLOGIA | 2º | 3A | O | CI | 1B | CI |
| | 3º | 1D | L | CC | 1D | 1A |
| TURMAS: 1ABCD -2AB - 3A | 4º | C | G | | 1C | 3A |
| | 5º | 2B | A | | 2B | 1B |
| | 6º | ... | | | 2A | X |

| PROF. : H1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 h | 1º | 6A | 6B | ... | 3A | F |
| DISCIPLINA: HISTÓRIA | 2º | 8B | CI | ... | 8C | O |
| | 3º | 6B | 3A | CC | 6B | L |
| TURMAS: 6AB- 8BC - 3A | 4º | 8C | 6A | | 8B | G |
| | 5º | C | 8B | | CI | A |
| | 6º | ... | 8C | | 6A | |

| PROF. : H2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1º | 8A | 2A | ... | 1C | F |
| DISCIPLINA: HISTÓRIA | 2º | CI | 8A | ... | 1A | O |
| | 3º | 2B | 2B | CC | 1B | L |
| TURMAS: 8A - 1ABCD - 2AB | 4º | 1C | 1A | | 1D | G |
| | 5º | C | 1B | | 2A | A |
| | 6º | ... | 1D | | 8A | |

| PROF. : G1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1º | B | ... | ... | A | F |
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | 2º | A | 6B | ... | CI | O |
| | 3º | C | C | CC | 6A | L |
| TURMAS: 6AB - 8ABC | 4º | 6A | B | | 6B | G |
| | 5º | C | 6A | | C | A |
| | 6º | 6B | A | | B | |

| PROF. : G2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14h | 1º | ... | C | ... | 2A | F |
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | 2º | CI | B | ... | 2B | O |
| | 3º | A | 2A | CC | CI | L |
| TURMAS: 1ABCD 2AB - 3A | 4º | 3A | 2B | | 3A | G |
| | 5º | C | D | | D | A |
| | 6º | B | A | | C | |

| PROF. : FIL*/SOC | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 h | 1º | ... | 3A | ... | 2B* | F |
| DISCIPLINA: FIL/SOC | 2º | CI | C | ... | C* | O |
| | 3º | 3A* | A | CC | A* | L |
| TURMAS: 1ABCD 2AB - 3A | 4º | 2B | D | | 2A* | G |
| | 5º | C | CI | | B* | A |
| | 6º | 2A | B | | D* | |

| PROF. : EF1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 h | 1º | ... | 8B | | F | |
| DISCIPLINA: ED. FÍSICA | 2º | | C | | O | |
| | 3º | | 6A | CC | L | |
| TURMAS: 6AB - 8ª - 3A | 4º | | CI | | G | |
| | 5º | | 8A | | A | |
| | 6º | ... | 6B | | | X |

| PROF. : EF2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1º | | | | 8C | F |
| DISCIPLINA: ED. FÍSICA | 2º | | C | | | O |
| | 3º | | | CC | | L |
| TURMAS: 8 1ABCD - 2AB | 4º | | | | | G |
| | 5º | | | | | A |
| | 6º | ... | ... | | ... | |

| PROF. : A1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 h | 1° | 6B | 8A | ... | F | 6A |
| DISCIPLINA: ARTE | 2° | 6A | 8B | CI | O | 6B |
| | 3° | C | 6B | CC | L | 8A |
| TURMAS: 6AB - 8AB -3A | 4° | 8A | 3A | | G | 8B |
| | 5° | 8B | CI | | A | ... |
| | 6° | 3A | 6A | | | X |

| PROF. : A2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | 1A | ... | ... | F | 1D |
| DISCIPLINA: ARTE | 2° | 1C | 8C | CI | O | 2A |
| | 3° | C | 1C | CC | L | 2B |
| TURMAS: 8C 1ABCD - 2AB | 4° | 1B | 1B | | G | 1A |
| | 5° | 8C | 2B | | A | 8C |
| | 6° | 1D | 2A | | | X |

| PROF. : I | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | 1D | 8C | CI | F | ... |
| DISCIPLINA: INGLES | 2° | CI | 2A | CI | O | CI |
| | 3° | 1B | 8B | CC | L | C |
| TURMAS: 6AB - 8ABC 1ABCD - 2AB - 3A | 4° | 1A | 8A | | G | 6B |
| | 5° | 1C | 3A | | A | 6A |
| | 6° | ... | 2B | | | X |

| PROF. : ESP | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | F | 1B | CI | 6A | ... |
| DISCIPLINA: ESPANHOL | 2° | O | 3A | CI | 8A | ... |
| | 3° | L | 1D | CC | 8C | C |
| TURMAS: 6AB - 8ABC 1ABCD - 2AB - 3A | 4° | G | CI | | CI | 2B |
| | 5° | A | 1A | | 8B | 2A |
| | 6° | | 1C | | 6B | X |

VESPERTINO

| PROF. : P1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 H | 1° | CI | 6C | CI | F | ... |
| DISCIPLINA: LINGUA PORTUGUESA | 2° | 6C | 6C | CI | O | 8E |
| | 3° | 8E | CI | CC | L | 8E |
| TURMAS: 6CD - 8E | 4° | 6D | 6D | | G | 6D |
| | 5° | C | 6D | | A | 6C |
| | 6° | ... | 8E | | | X |

| PROF. : P2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | 8H | 8G | ... | F | 8F |
| DISCIPLINA: LINGUA PORTUGUES | 2° | CI | G | CI | O | 8F |
| | 3° | 8F | H | CC | L | 8G |
| TURMAS: 8FGH | 4° | 8G | CI | | G | H |
| | 5° | C | CI | | A | 8H |
| | 6° | ... | 8F | | | X |

| PROF. : P3 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 H | 1° | ... | ... | CI | F | 1E |
| DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA | 2° | CI | 1G | CI | O | 1E |
| | 3° | 1G | 1G | CC | L | 1F |
| TURMAS: 1EFG | 4° | 1E | 1F | | G | CI |
| | 5° | C | 1F | | A | 1G |
| | 6° | 1F | 1E | | | X |

| PROF.: P4 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 H | 1° | 1H | 2C | CI | F | ... |
| DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA | 2° | 1H | 2C | CI | O | ... |
| | 3° | CI | CI | CC | L | 2C |
| TURMAS: 1H - 2CD | 4° | 2D | 2D | | G | 1H |
| | 5° | C | 2D | | A | 2D |
| | 6° | 2C | 1H | | | X |

| PROF. : M1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 14 H | 1° | 2C | F | ... | 6C | 2D |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | 2° | 2C | O | CI | 6C | 2D |
| | 3° | 6D | L | CC | 2D | CI |
| TURMAS: 6CD - 2CD | 4° | C | G | | 6D | 6C |
| | 5° | 6C | A | | 6D | 6D |
| | 6° | ... | | | 2C | X |

| PROF. : M2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 16 h | 1° | 8F | F | ... | 8H | 8G |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | 2° | 8H | O | ... | 8E | 8G |
| | 3° | 8H | L | CC | 8E | 8H |
| TURMAS: 8EFGH | 4° | C | G | | 8F | 8E |
| | 5° | 8G | A | | 8F | 8F |
| | 6° | 8E | | | 8G | X |

| PROF. : M3 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | 1F | F | CI | 1H | 1G |
| DISCIPLINA: MATEMÁTICA | 2° | CI | O | CI | 1G | 1H |
| | 3° | 1E | L | CC | 1G | 1H |
| TURMAS: 1EFGH | 4° | C | G | | 1E | 1F |
| | 5° | | A | | 1E | 1F |
| | 6° | ... | | | ... | X |

| PROF. : CN1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | G | F | ... | ... | 6C |
| DISCIPLINA: CIÊNCIAS NATURAIS | 2° | 6D | O | CI | 8F | 6D |
| | 3° | 6C | L | CC | 8G | 8F |
| TURMAS: 6CD - 8EFG | 4° | C | G | | 6C | 8G |
| | 5° | 8E | A | | E | 8E |
| | 6° | 8F | | | 6D | X |

| PROF. : F | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | ... | F | CI | 1E | 1F |
| DISCIPLINA: FÍSICA | 2° | CI | O | CI | 1F | 1G |
| | 3° | 2D | L | CC | 1H | |
| TURMAS: 1EFGH -2CD | 4° | C | G | | 1G | 1E |
| | 5° | 2C | A | | 2C | 1H |
| | 6° | ... | | | 2D | X |

| PROF. : Q | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | ... | F | CI | G | H |
| DISCIPLINA: QUÍMICA | 2° | CI | O | CI | 2C | 2C |
| | 3° | F | L | CC | E | CI |
| TURMAS: 1EFGH - 2CD | 4° | C | G | | H | 2D |
| | 5° | G | A | | 2D | E |
| | 6° | ... | | | F | X |

| PROF. : B e CN2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | 2D | F | ... | 2C | ... |
| DISCIPLINA: BIOLOGIA | 2° | 1G | O | CI | 2D | 8H |
| | 3° | 1H | L | CC | 1F | 1E |
| TURMAS: CN2: 8H B; 1EFGH - 2CD | 4° | C | G | | 8H | 1G |
| | 5° | 1F | A | | 8H | 2C |
| | 6° | 1E | | | 1H | X |

| PROF. : H1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | 6C | 6D | ... | E | F |
| DISCIPLINA: HISTÓRIA | 2° | 8G | E8 | ... | 6D | O |
| | 3° | C | 6C | CC | 8F | L |
| TURMAS: 6CD - 8EFG | 4° | 8E | F | | 8G | G |
| | 5° | 8F | 8G | | CI | A |
| | 6° | 6D | ... | | 6C | |

| PROF. : H2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | ... | 1E | ... | 2D | F |
| DISCIPLINA: HISTÓRIA | 2° | ... | 1F | CI | 1H | O |
| | 3° | C | 2C | CC | 8H | L |
| TURMAS: 8H - 1EFGH - 2CD | 4° | 1G | 1G | | 2C | G |
| | 5° | 8H | 1H | | 1F | A |
| | 6° | 2D | 8H | | 1E | |

| PROF. : G1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | 8E | ... | ... | 8F | F |
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | 2° | 8F | 8F | ... | 8G | O |
| | 3° | C | 6D | CC | 6D | L |
| TURMAS: 6CD - 8EFG | 4° | 6C | 8G | | CI | G |
| | 5° | 6D | 8E | | 6C | A |
| | 6° | 8G | 6C | | 8E | |

| PROF. : G2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | 1G | ... | ... | 1F | F |
| DISCIPLINA: GEOGRAFIA | 2° | 1F | 1H | ... | CI | O |
| | 3° | C | 2D | CC | 2C | L |
| TURMAS: 8H - 1EFGH - 2CD | 4° | 8H | 1E | | 2D | G |
| | 5° | 1E | 8H | | 1G | A |
| | 6° | 1H | 2C | | 8H | |

| PROF. : FIL*/SOC | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | ... | 1G* | | ... | F |
| DISCIPLINA: FIL/SOC | 2° | CI | 2D* | | 1E | O |
| | 3° | C | 1E* | CC | CI | L |
| TURMAS: 1EFGH - 2CD | 4° | 2C | 1H* | | 1F | G |
| | 5° | 2D | 2C* | | 1H | A |
| | 6° | ... | 1F* | | 1G | |

| PROF. : EF1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | | 8E | | 8G | F |
| DISCIPLINA: ED. FÍSICA | 2° | | C | | | O |
| | 3° | | 8F | CC | | L |
| TURMAS: 6CD - 8EFG | 4° | | 6C | | | G |
| | 5° | ... | CI | | | A |
| | 6° | ... | 6D | | ... | |

| PROF. : EF2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | | 8H | | | F |
| DISCIPLINA: ED. FÍSICA | 2° | | C | | | O |
| | 3° | | | CC | | L |
| TURMAS: 8H - 1EFGH - 2CD | 4° | | | | | G |
| | 5° | ... | | | | A |
| | 6° | ... | ... | | | |

| PROF. : A1 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | 6D | 8F | ... | F | 8E |
| DISCIPLINA: ARTE | 2° | 8E | 6D | CI | O | 6C |
| | 3° | 8G | 8G | CC | L | 6D |
| TURMAS: 6CD - 8EFG | 4° | 8F | 8E | | G | 8F |
| | 5° | C | 6C | | A | 8G |
| | 6° | 6C | ... | | | X |

| PROF. : A2 | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 15 h | 1° | 1E | 1F | ... | F | 8H |
| DISCIPLINA: ARTE | 2° | 2D | 1E | CI | O | 1F |
| | 3° | 2C | 1H | CC | L | 1G |
| TURMAS: 8H 1EFGH - 2CD | 4° | 1H | 8H | | G | 2C |
| | 5° | C | 1G | | A | ... |
| | 6° | 8H | 2D | | | X |

| PROF. : I | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | F | 1H | CI | 6D | 2C |
| DISCIPLINA: INGLES | 2° | 0 | CI | CI | H | C |
| | 3° | L | 1F | CC | 6C | 2D |
| TURMAS: 6CD - 8EFGH 1EFGH - 2CD | 4° | G | CI | | 1E | ... |
| | 5° | A | 1E | | 1G | ... |
| | 6° | | 1G | | 1F | X |

| PROF. : I | HOR | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CARGA: 12 h | 1° | CI | 2D | CI | F | 6D |
| DISCIPLINA: ESPANHOL | 2° | 1E | 8H | CI | 0 | C |
| | 3° | CI | 8E | CC | L | 6C |
| TURMAS: 6CD - 8EFGH 1EFGH - 2CD | 4° | 1F | 2C | | G | ... |
| | 5° | 1H | 8F | | A | ... |
| | 6° | 1G | 8G | | | X |

Legenda

CI: Coordenação Individual

... Horário livre.

C Horários que possibilitam o encontro entre os professores de uma mesma área.

CC Coordenação Coletiva

HORÁRIO PEDAGÓGICO POR PROFESSOR(A) VISÃO GERAL

| Dias da Semana | | TURNO: MATUTINO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|---|-----------------|-----|-----|-----|--------|--------|-----|-------------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|-----|-----|-----|--------|--------|--------|--------|---------|
| | | P1 | P2 | P3 | P4 | A 1 | A 2 | I | E S P | E F1 | E F2 | M 1 | M 2 | M 3 | C N | F | Q | B | H 1 | H 2 | G 1 | G 2 | FI L |
| Prof. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SEGUNDA | 1 | ... | ... | ... | | | | F | ... | | | ... | | | | | ... | | | | ... | ... | |
| | 2 | CI | ... | CI | | | CI | O | | | | | | | | | | | CI | | CI | CI | |
| | 3 | C | C | C | C | C | C | L | | | | | | | | | CI | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | G | | | C | C | C | C | C | C | C | | | | | | |
| | 5 | | | | CI | | | A | | | | CI | | | | | | | c | c | c | c | c |
| | 6 | | | | ... | | | ... | | ... | ... | ... | | | | ... | | ... | ... | ... | | | |
| TERÇA | 1 | | | | | ... | | | | | F | F | F | F | F | F | F | | | ... | | | |
| | 2 | | | | | | | C | C | O | O | O | O | O | O | O | O | CI | | | | | |
| | 3 | | CI | | CI | | | | | | L | L | L | L | L | L | L | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | CI | CI | | G | G | G | G | G | G | G | | | | | | |
| | 5 | | | | | CI | | | | | A | A | A | A | A | A | A | | | | | CI | |
| | 6 | ... | | ... | | | | | | ... | | | | | | | | | | | | | |
| QUARTA | 1 | CI | CI | CI | CI | ... | ... | CI | CI | CI | CI | CI | CI | ... | ... | CI | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| | 2 | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 3 | | | | | C | O | O | R | D | E | N | A | Ç | Ã | O | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | | C | O | L | E | T | I | V | A | | | | | | |
| | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| QUINTA | 1 | F | F | F | F | F | F | F | | F | | | ... | ... | | | | | | | | | |
| | 2 | O | O | O | O | O | O | O | | O | | | | | | | | | | CI | | | |
| | 3 | L | L | L | L | L | L | L | | L | | | | | | | | | | | | CI | |
| | 4 | G | G | G | G | G | G | G | CI | G | | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | A | A | A | A | A | A | A | | A | | | | | | | | | CI | | | | |
| | 6 | | | | | | | | | | ... | | | | ... | | | | | | | | |
| SEXTA | 1 | | | | ... | | | ... | ... | | F | | | | | | | | F | F | F | F | F |
| | 2 | | | | | | | CI | ... | | O | | | | | | | CI | O | O | O | O | O |
| | 3 | | CI | | | | | C | C | | L | | | | | | | | L | L | L | L | L |
| | 4 | CI | | CI | | | | | | | G | | CI | | | | | | G | G | G | G | G |
| | 5 | | | | | ... | | | | | A | ... | | | | ... | | | A | A | A | A | A |

| Dias da Semana | TURNO: VESPERTINO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|---|------|------|------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | A 1 | A 2 | I | E SP | E F1 | E F2 | M 1 | M 2 | M 3 | C N 1 | F | Q | B | H 1 | H 2 | G 1 | G 2 | FI L |
| Prof. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SEGUNDA | 1 | CI | | ... | | | F | CI | | | | | | | ... | ... | | | ... | | | ... |
| | 2 | | CI | CI | | | O | | | | | | CI | | CI | CI | | | ... | | | CI |
| | 3 | | | | CI | | | L | CI | | | | | | | | | C | C | C | C | C |
| | 4 | | | | | | | G | | | | C | C | C | C | C | C | C | | | | |
| | 5 | C | C | C | C | C | C | A | | ... | | | | | | | | | | | | |
| | 6 | ... | ... | | | | | | | ... | ... | ... | | ... | | ... | ... | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|----|----|-----|----|-----|----|----|----|-----|---|---|---|---|---|---|---|--|-----|-----|-----|--|
| TERÇA | 1 | | | ... | | | | | | | F | F | F | F | F | F | F | | | ... | ... | |
| | 2 | | | | | | CI | | C | C | O | O | O | O | O | O | O | | | | | |
| | 3 | CI | | | CI | | | | | | L | L | L | L | L | L | L | | | | | |
| | 4 | | CI | | | | | CI | | | G | G | G | G | G | G | G | | | | | |
| | 5 | | CI | | | | | | CI | | A | A | A | A | A | A | A | | | | | |
| | 6 | | | | | ... | | | | ... | | | | | | | | | ... | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---|----|-----|----|----|-----|-----|----|----|----|----|-----|-----|----|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| QUARTA | 1 | CI | ... | CI | CI | ... | ... | CI | CI | CI | CI | ... | ... | CI | ... | CI | CI | ... | ... | ... | ... | | |
| | 2 | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | CI | ... | CI | CI | CI | CI | CI | ... | | ... | ... | |
| | 3 | | | | | | | C | O | O | R | D | E | N | A | Ç | Ã | O | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | | | C | O | L | E | T | I | V | A | | | | | |
| | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|--|---|--|-----|--|--|-----|-----|--|--|--|--|----|--|-----|----|
| QUINTA | 1 | F | F | F | F | F | F | | F | | | | | | ... | | | | | | | ... | |
| | 2 | O | O | O | O | O | O | | O | | | | | | | | | | | | | CI | |
| | 3 | L | L | L | L | L | L | | L | | | | | | | | | | | | | | CI |
| | 4 | G | G | G | G | G | G | | G | | | | | | | | | | | | | CI | |
| | 5 | A | A | A | A | A | A | | A | | | | | | | | | | | CI | | | |
| | 6 | | | | | | | | | | ... | | | ... | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|-----|--|----|-----|--|-----|-----|-----|---|---|----|--|--|--|--|-----|---|---|---|---|---|---|
| SEXTA | 1 | ... | | | ... | | | | F | F | | | | | | | ... | F | F | F | F | F | |
| | 2 | | | | ... | | | C | C | O | O | | | | | | | | O | O | O | O | O |
| | 3 | | | | | | | | | L | L | CI | | | | | CI | | L | L | L | L | L |
| | 4 | | | CI | | | | ... | ... | G | G | | | | | | | | G | G | G | G | G |
| | 5 | | | | | | ... | ... | ... | A | A | | | | | | | | A | A | A | A | A |

Legenda

CI: Coordenação Individual

... Horário livre.

C

Horários que possibilitam o encontro entre os professores de uma mesma área.

CC

Coordenação Coletiva

ANEXOS



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO XXXXX XX
CENTRO EDUCACIONAL XXX
ESCOLA XXXXX

| | | | |
|--------------------------------------|--------|-----------------------------------|--------------|
| ALUNO: | | | IDADE: |
| Ano/Turma/Bloco: | Turno: | Sala | Casa/Módulo: |
| Data da Matrícula: | | Série/Ano em que foi matriculado: | |
| Professor Referência: | | Mês de Referência: ____ / ____ . | |
| FICHA INSTRUMENTAL PEDAGÓGICA | | | |

| | |
|---|---------|
| ❖ ASPECTOS PEDAGÓGICOS | |
| O aluno apresenta algum tipo de dificuldade na aprendizagem? | |
| () SIM | () NÃO |
| Qual(is) a(s) dificuldade(s) evidenciada(s) e quais foram as providências adotadas? | |
| | |
| | |

| |
|---|
| Cite potencialidades e habilidades manifestadas pelo estudante no processo ensino-aprendizagem: |
| |
| |
| |

| |
|--|
| Sugira ações para o aproveitamento das potencialidades e habilidades observadas: |
| |
| |
| |

| |
|--|
| Sugira ações em parceria com a equipe técnica (PIA-Plano Individual de Atendimento), para suprir as necessidades de aprendizagem do aluno: |
| |
| |
| |

| | |
|---|---------|
| O aluno interpreta e resolve situações que envolvem raciocínio lógico-matemático? | |
| () SIM | () NÃO |
| Observações: | |
| | |
| | |

| | |
|--|---------|
| O aluno lê, interpreta e produz textos diversos? | |
| () SIM | () NÃO |
| Observações: | |
| | |
| | |



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO X X X X X X X X X X X X X X
CENTRO EDUCACIONAL X X X X X

❖ PARECER E/OU CONSIDERAÇÕES
Como você avalia o estudante, considerando os seguintes aspectos: iniciativa, participação, comprometimento com as atividades pedagógicas propostas, além de outras observações que a equipe docente julgar pertinente:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

❖ CUMPRIMENTO DAS NORMAS ESCOLARES
O aluno é frequente?
() SIM (até 2 faltas) () NÃO (infrequente) () ÀS VEZES (até 5 faltas)
Se não, por que e quais providências foram adotadas?

| |
|--|
| |
| |
| |

O aluno costuma pedir para retornar para a casa de convivência (módulo)?
() SIM () NÃO
Em caso afirmativo, quais os motivos alegados e quais providências foram adotadas?

| |
|--|
| |
| |
| |

O aluno é cordial e demonstra respeito pelo professor e demais colegas?
() SIM () NÃO
Se não, quais providências foram adotadas? Em quais circunstâncias?

| |
|--|
| |
| |
| |

O aluno costuma ficar nas portas e janelas durante as aulas?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES
Em caso afirmativo, quais providências foram adotadas?

| |
|--|
| |
| |
| |

O aluno é cuidadoso e organizado com o material escolar?
() SIM () NÃO () ÀS VEZES

| |
|--|
| |
|--|



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO XXXXX
CENTRO EDUCACIONAL XXX
ESCOLA XXXXX

| ❖ CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS DOS PROFESSORES | |
|---|-------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| Professor: | Disciplina: |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Professor: | Disciplina: |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Professor: | Disciplina: |

Data de preenchimento: ____/____/____

Professor Referência

Supervisor Pedagógico/Coordenador Pedagógico



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado da Criança
Coordenação do Sistema Socioeducativo
Unidade de Internação x x x x x x x x x x

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE

Pretende-se saber a sua opinião quanto à frequência com que cada afirmação se aplica aos professores, direção e limpeza da escola. Faça um X apenas dentro do quadrado que expressa a sua opinião.

Para isso deverá recorrer ao seguinte contínuo de cinco pontos:

1 = Nunca; 2 = Muito poucas vezes; 3 = Algumas vezes; 4 = Muitas vezes; 5 = Sempre

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PARA OS PROFESSORES

| QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Você se considera pontual | | | | | |
| Define as regras de funcionamento da Unidade Escolar e sala de aula | | | | | |
| Domina os conteúdos que lecionam | | | | | |
| Demonstra boa vontade ao tirar dúvidas dos alunos | | | | | |
| Tem boa relação com os alunos | | | | | |
| Demonstra motivação ao ensinar | | | | | |
| Procura motivar os alunos | | | | | |
| Explica de forma clara os objetivos das tarefas escolares | | | | | |
| Utiliza uma linguagem clara e adequada | | | | | |
| Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos | | | | | |
| QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS COLEGAS PROFESSORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| São pontuais | | | | | |
| Definem as regras de funcionamento da Unidade Escolar e sala de aula | | | | | |
| Dominam os conteúdos que lecionam | | | | | |
| Demonstram boa vontade ao tirar dúvidas dos alunos | | | | | |
| Tem boa relação com os alunos | | | | | |
| Demonstram motivação ao ensinar | | | | | |
| Procura motivar os alunos | | | | | |
| Explicam de forma clara os objetivos das tarefas escolares | | | | | |
| Utilizam uma linguagem clara e adequada | | | | | |
| Demonstram confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos | | | | | |
| Respeitam os alunos | | | | | |

| QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA (diretor, supervisor e coordenadores) | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Demonstram disponibilidade ao atendimento dos alunos | | | | | |
| Apoiam e oferecem soluções aos problemas apresentados pelos alunos | | | | | |
| Sabem delegar funções, solicitar ajuda e ouvir críticas | | | | | |
| Promovem uma gestão democrática e participativa | | | | | |
| Buscam articulação entre alunos, professores e direção da escola | | | | | |
| Demonstra motivação ao desempenhar sua função | | | | | |
| Procura motivar os professores | | | | | |
| Demonstram boa vontade ao tirar dúvidas dos professores | | | | | |
| Utiliza uma linguagem clara e adequada | | | | | |
| Demonstra confiança na equipe de professores | | | | | |
| QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA LIMPEZA DA ESCOLA | | | | | |
| A sala de aula sempre se encontra limpa ao iniciar as aulas | | | | | |
| As mesas e carteiras são sempre estão limpas e sem poeira | | | | | |
| Os quadros estão sempre limpos | | | | | |
| Os banheiros estão sempre limpos | | | | | |
| Faltam materiais higiênicos nos banheiros | | | | | |
| QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SALA DE AULA | | | | | |
| O espaço em sala de aula é adequado à aprendizagem | | | | | |
| A iluminação é adequada | | | | | |
| A ventilação é adequada | | | | | |
| A chuva atrapalha as aulas | | | | | |
| Os materiais didáticos são adequados | | | | | |
| Os aparelhos de TV, DVD e SOM da escola são de qualidade | | | | | |

Espaço destinado para elogios, sugestões e críticas:



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE

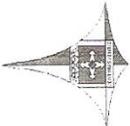
Pretende-se saber a sua opinião quanto à frequência com que cada afirmação se aplica aos professores, direção e limpeza da escola. Faça um X apenas dentro do quadrado que expressa a sua opinião.

Para isso deverá recorrer ao seguinte contínuo de cinco pontos:

1 = Nunca; 2 = Muito poucas vezes; 3 = Algumas vezes; 4 = Muitas vezes; 5 = Sempre

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PARA OS ALUNOS

| QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| São pontuais | | | | | |
| Definem as regras de funcionamento da Unidade Escolar e sala de aula | | | | | |
| Dominam os conteúdos que lecionam | | | | | |
| Demonstram boa vontade ao tirar dúvidas dos alunos | | | | | |
| Tem boa relação com os alunos | | | | | |
| Demonstram motivação ao ensinar | | | | | |
| Procura motivar os alunos | | | | | |
| Explicam de forma clara os objetivos das tarefas escolares | | | | | |
| Utilizam uma linguagem clara e adequada | | | | | |
| Demonstram confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos | | | | | |
| Respeitam os alunos | | | | | |
| QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA (diretor, supervisor e coordenadores) | | | | | |
| Demonstram disponibilidade ao atendimento dos alunos | | | | | |
| Apoiam e oferecem soluções aos problemas apresentados pelos alunos | | | | | |
| Sabem delegar funções, solicitar ajuda e ouvir críticas | | | | | |
| Promovem uma gestão democrática e participativa | | | | | |
| Buscam articulação entre alunos, professores e direção da escola | | | | | |
| QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA LIMPEZA DA ESCOLA | | | | | |
| A sala de aula sempre se encontra limpa ao iniciar as aulas | | | | | |
| As mesas e carteiras são sempre estão limpas e sem poeira | | | | | |
| Os quadros estão sempre limpos | | | | | |
| Os banheiros estão sempre limpos | | | | | |
| Faltam materiais higiênicos nos banheiros | | | | | |



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 Secretaria de Estado de Educação
 Coordenação Regional de Ensino xxxxxx
 Centro Educacional xxy
 Escola xxxxx

PLANEJAMENTO ANUAL DOS PROJETOS DA xxx x 2016

| MARÇO | | | ABRIL | | |
|----------------------------|--|-------------|------------------------------|--|-------------|
| COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES | COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES |
| 08 – DIA DA MULHER | DIA 31/03 e 01/04 | | 21 – TIRADENTES | 28/04 e 29/04 | |
| 25 – SEXTA-FEIRA DA PAIXÃO | DIA 06/04 – COLETIVA, AVALIAÇÃO DO PROJETO, COMEMORAÇÃO DOS ANIVERSARIANTES (HORÁRIO REDUZIDO) | | 21 – ANIVERSÁRIO DE BRASÍLIA | 04/05 - COLETIVA, AVALIAÇÃO DO PROJETO, COMEMORAÇÃO DOS ANIVERSARIANTES (HORÁRIO REDUZIDO) | |
| 27 - PÁScoa | | | 22 – DESCOBRIMENTO DO BRASIL | | |

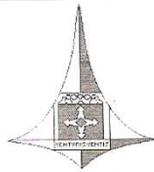
| MAIO | | | JUNHO | | |
|--------------------------------|--|----------------------|------------------------|--|----------------------|
| COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES | COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES |
| 01 – DIA DO TRABALHO | 09/05 a 13/05 | | 12 – DIA DOS NAMORADOS | 30/06 e 01/07 | |
| 08 – DIA DAS MÃES | 18/05 – COLETIVA, AVALIAÇÃO DO PROJETO, COMEMORAÇÃO DOS ANIVERSARIANTES (HORÁRIO REDUZIDO) | TODOS OS PROFESSORES | 24 – DIA DE SÃO JOÃO | 06/07 - COLETIVA, AVALIAÇÃO DO PROJETO, COMEMORAÇÃO DOS ANIVERSARIANTES (HORÁRIO REDUZIDO) | TODOS OS PROFESSORES |
| 26 – CORPUS CHRISTI | | | | | |
| “SEMANA DE EDUCAÇÃO PARA VIDA” | | | | | |

| JULHO | | | AGOSTO | | |
|------------------------------------|------------------------------|-------------|---|--|-------------|
| COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES | COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES |
| 09 – DIA DA REVOLUÇÃO e do SOLDADO | 28 e 29/07 | | 06 – SÃO SALVADOR DO MUNDO | 01 e 02/09 | |
| CONSTITUCIONALISTA | FÉRIAS – NÃO HAVERÁ COLETIVA | | 11 – DIA do ESTUDANTE | 14/09 - COLETIVA, AVALIAÇÃO DO PROJETO, COMEMORAÇÃO DOS ANIVERSARIANTES (HORÁRIO REDUZIDO) | |
| 20 – DIA DO AMIGO | | | 14 – DIA dos PAIS | | |
| | | | 15 – DIA da ASSUNÇÃO DE N. SRA. APARECIDA | | |

| SETEMBRO | | | OUTUBRO | | |
|------------------------------|--|-------------|--|--|-------------|
| COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES | COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES |
| 07 – INDEPENDÊNCIA DO BRASIL | DIA 29 e 30/09 05/10 – COLETIVA, AVALIAÇÃO DO PROJETO, COMEMORAÇÃO DOS ANIVERSARIANTES (HORÁRIO REDUZIDO) | | 12 – DIA DAS CRIANÇAS 12 – N.SRa.APARECIDA 15 – DIA DO PROFESSOR | 27 e 28/10 09/11 – COLETIVA, AVALIAÇÃO DO PROJETO, COMEMORAÇÃO DOS ANIVERSARIANTES (HORÁRIO REDUZIDO) | |

| NOVEMBRO | | | DEZEMBRO | | |
|---|--|-------------------------|-------------|--|-------------------------|
| COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES | COMEMORAÇÃO | CULMINÂNCIA | PROFESSORES |
| 02 – FINADOS 15 – PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA 20 – DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA | 21 e 22/11 30/11 – COLETIVA, AVALIAÇÃO DO PROJETO, COMEMORAÇÃO DOS ANIVERSARIANTES (HORÁRIO REDUZIDO) | TODOS OS PROFESSORES | 25 – NATAL | 15 e 16/12 – CANTATA 20/12 – CONFRATERNIZAÇÃO DA ESCOLA UNIRE | TODOS OS PROFESSORES |

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 2016



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino x x x x x x x x
Centro Educacional x x x
x x x x x x x

TEMA: _____ PROFESSOR: _____ DATA: __/__/__

ALUNO _____ TURMA: _____ TURNO: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS PROJETOS PARA OS ALUNOS.

A Escola na intenção de aprimorar suas ações formativas convida-os a responder este formulário, adotando a seguinte escala:

| 1 | 2 | 3 |
|------------|--------|--------------|
| NÃO GOSTEI | GOSTEI | GOSTEI MUITO |

| | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| REALIZAÇÃO DO PROJETO | | | |
| 1. A RESPEITO DO TEMA ABORDADO. | | | |
| 2. ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO. | | | |
| 3. SOBRE OS RECURSOS UTILIZADOS | | | |
| 4. O TEMPO UTILIZADO PARA A APRESENTAÇÃO. | | | |
| 5. QUAL SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: | | | |
| 6. O PROJETO ATENDEU SUAS EXPECTATIVAS. | | | |
| 7. COISAS NOVAS APRENDIDAS. | | | |
| 8. DE MODO GERAL, COMO VOCÊ CLASSIFICARIA ESSE PROJETO? | | | |

9. ESTE ESPAÇO É DESTINADO PARA CRÍTICAS, SUGESTÕES E/OU ELOGIOS.