



Secretaria
de Educação



GOVERNO DE
**PER
NAM
BUCO**

PROPOSTA PEDAGÓGICA CASEs & CENIPS



RAQUEL LYRA
Governadora do Estado de Pernambuco

PRISCILA KRAUSE
Vice-Governadora do Estado de Pernambuco

GILSON JOSÉ MONTEIRO FILHO
Secretário da Educação do Estado de Pernambuco

ANA LÚCIA BARBOSA
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação - SEDE

CLEDSON SEVERINO BARBOSA
Gerente de Políticas Educacionais de Direitos Humanos e Cidadania – GEDHC

EVANILSON ALVES DE SÁ
Chefe da Unidade de Atendimento Socioeducativo – UNASE

EQUIPE TÉCNICA

Carolina Pinheiro Mendes Cahu de Oliveira
Evanilson Alves de Sá

ORGANIZADORES

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Ana Fabíola Correia da Costa
Carolina Pinheiro Mendes Cahu de Oliveira
Élidy Maria A. Manso
Evanilson Alves de Sá
João Simão Neto
Syzaine Pâmela Santana Silva


1. Apresentação

Esta Proposta Pedagógica foi elaborada a partir da colaboração de professores, analis-tas educacionais e professores em função técnico-pedagógicas lotados na Gerência de Políticas Educacionais de Direitos Humanos e Cidadania (GDHC), na Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos - GEJAI e nas Gerências Regionais de Educação (GRE) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SE-PE). Participaram da elaboração do referido documento todos os professores que atuam nas escolas estaduais que ofertam os ensinos fundamental e médio aos adolescentes e jovens que se encontram privados de liberdade. A Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE) e para os Centro de Internação Provisória (CENIP) tem por objetivo subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas instaladas nas unidades de internação e nas unidades de internação provisória; qualificar a formação dos socioeducandos, possibilitando, assim, a construção de práticas afirmativas de direitos, que assegurem aos (às) estudantes um convívio cotidiano participativo, que considere as características inerentes destes sujeitos.

Esta Proposta orienta a oferta de educação formal aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e Ensino Fundamental e Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA¹, de acordo com a meta prevista no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014. Desse modo, busca garantir o acesso, a permanência, os direitos de aprendizagens, e consequente conclusão da Educação Básica, conforme o art. 205 da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito de todos, consagrando sua universalidade e o seu potencial para a garantia de outros direitos, principalmente, os sociais. Essa linha de compreensão permeia uma dimensão que ultrapassa interesses meramente individuais e, embora represente uma forma de inserção no mundo da cultura, caracteriza-se como um bem comum, compondo o conjunto dos direitos sociais.

Contudo, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos Centros de Atendimento Socioeducativos CASEs, e Centro de Internação Provisória- CENIP, deverá pautar-se pelas orientações contidas nos seguintes dispositivos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei Federal nº 9.394/1996; Lei Federal nº 8.069/1990 e SINASE, 12.594/2012, como também na Instrução Normativa SE nº 08/2014, na Resolução CNE/CEB nº 03/2016 e na Instrução Normativa SEE-PE, nº 001/2016, como forma de garantir escolarização fundamentada nos princípios da proteção integral, e na perspectiva de progressão em estudos posteriores.

1 Os Módulos Semestrais de I a VIII correspondem aos 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), equiparando-se às 8 séries/9 anos do ensino fundamental. Os Módulos Semestrais I, II e III correspondem ao 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA-Médio), equiparando-se às 3 séries/anos do ensino médio (Instrução Normativa SEE nº 001/2020).



A Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativo - CASEs e Centros de Internação Provisória - CENIPs, em sua elaboração, procurou conhecer, junto aos professores (as), pedagogos (as), técnicos (as) das Gerências Regionais de Educação, que atuam na área do Socioeducativo, aspectos vivenciados pelos adolescentes e jovens incursores em medidas socioeducativas em privação de liberdade, a fim de construir um diagnóstico da socioeducação em Pernambuco, a partir das condições, contextos e singularidades vivenciadas nas Escolas Públicas vinculadas aos CASEs e CENIPs.

Para tanto, convidamos todos os profissionais envolvidos, nos processos de ensino e de aprendizagem, a colocar em prática esta Proposta Pedagógica como um instrumento de trabalho para auxiliar no cotidiano escolar. Entretanto, este documento não é estático nos seus objetivos e estratégias, mas, um meio norteador em consonância com o Currículo de Pernambuco (2018/2021) que possibilite contribuir com a formação escolar cidadã, dos (as) adolescentes e dos (as) jovens que estão em privação de liberdade.

2. Introdução

Em Pernambuco, adolescentes e jovens que cometem atos infracionais ou que são vítimas de violação de direitos no cumprimento de medida socioeducativa ficam sob a tutela do Estado, delegada à Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE). Conforme previsão no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/1990, quando há necessidade da internação para cumprimento da medida socioeducativa, os jovens são direcionados aos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), destinados ao acolhimento dos(as) adolescentes/jovens de ambos os sexos, de 12 a 18 anos de idade. A medida não comporta prazo determinado, porém não pode ultrapassar o tempo máximo de três anos ou a idade de 21 anos, devendo ser reavaliada, no máximo, a cada seis meses. Antes da definição da medida socioeducativa, por parte do judiciário, os jovens podem ficar até 45 dias nos Centros de Internação Provisória (CENIPs).

Em Pernambuco, são 10 CASEs e 06 CENIPs, cada um com uma unidade escolar vinculada a uma Escola Pública Estadual, responsável pela educação formal dos jovens em internamento. As referidas unidades encontram-se localizadas nos municípios de Arcoverde (01 CASE e 01 CENIP), Cabo de Santo Agostinho (01 CASE), Caruaru (01 CASE e 01 CENIP), Jaboatão dos Guararapes (02 CASEs), Garanhuns (01 CASE), Vitória de Santo Antão (01 CASE), Petrolina (01 CASE e 01 CENIP), Recife (01 CASE e 03 CENIPs) e Timbaúba (01 CASE).

Nestes dezesseis Centros, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SE-PE), por meio da Gerências de Políticas Educacionais de Direitos Humanos e Cidadania (GEDHC) e da Unidade de Atendimento Socioeducativo (UNASE), atua na implementação dos processos educativos formais - escolar, e nas suas interfaces, por meio de articulações com a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), desenvolve processos educativos não formais voltados à elevação das competências linguísticas e à qualificação para o trabalho, na perspectiva do pleno desenvolvimento do estudante. Não obstante, busca-se oferecer aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa educação formal, informal e não formal, balizadas por uma concepção de educação comprometida com os direitos humanos e embasada nos princípios e diretrizes da Educação em Direitos Humanos – EDH.

3. Objetivos

Objetivo Geral

Assegurar a Educação Básica, por meio dos princípios e diretrizes da Educação em Direitos Humanos, com vistas à inserção social de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, oportunizando a estes (as) o desenvolvimento da leitura crítica da sociedade na qual estão inseridos(as).

Objetivos Específicos

1. Promover ações pedagógicas que viabilizem a construção da cidadania a partir da luta pela promoção de Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito.
2. Estimular o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos sobre as identidades socioculturais e as diferentes etnias no mundo contemporâneo;
3. Reconhecer a diversidade sociocultural nos diferentes meios sociais;
4. Compreender as disputas de poder que permeiam as relações de gênero e sexualidades;
5. Promover o respeito à dignidade humana, reconhecendo a importância da afirmação dos Direitos Humanos;
6. Desenvolver ações de aprendizagens que possibilitem ao(a) estudante refletir sobre os mecanismos de inserção no Ensino Superior e no mundo do trabalho;
7. Estimular a reflexão sobre a inclusão social no Brasil contemporâneo;
8. Promover, de forma transversal, práticas pedagógicas de fomento à cultura de paz, estimulando valores de respeito, tolerância, diálogo e não-violência entre os estudantes, habilitando-os, dessa forma, para a atuação como agentes de transformação social.

4. Contexto Histórico da Socioeducação

A Constituição Federal de 1988, recepcionou a Doutrina da Proteção Integral, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, os resquícios de um modelo de justiça correcional e repressivo, construído ao longo do século XX, ainda perdura no âmbito do atendimento aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

De acordo com a doutrina menorista ², a questão da infância foi concebida como um problema social, uma vez que hegemonicamente, a sua aplicação limitava-se aos filhos de famílias pobres. Portanto, verifica-se que os conceitos de criança, de infância, ao longo da história é atravessado por questões relacionadas ao abandono, pobreza, mendicância, dentre outros, que os colocam como seres definidores do futuro da sociedade. Sendo assim, controlá-los era essencial para a construção de um Estado ou nação forte e saudável. Antes do século XIX, a assistência à infância era ofertada pelas instituições religiosas, especialmente por aquelas vinculadas à Igreja Católica, pois, a condição primordial para a garantia da salvação da alma estava relacionada à caridade e à compaixão. Portanto, não havia uma definição do “ser criança”. O conceito estava mais relacionado ao oposto do “ser adulto”. As crianças, sobretudo quando morriam, eram associadas aos conceitos de inocência, candura, seres angelicais. Cuidar da criança abandonada, desvalida, era um ato de caridade, não necessariamente uma preocupação com o futuro do ser ou do Estado.

A partir do século XIX, a criança passou a ser objeto do interesse do Estado, pautado nas concepções higienistas, que tinham como referência os princípios da eugenia e da degenerescência. Livrar a sociedade da desordem e dos desvios estava diretamente relacionado ao controle das camadas sociais menos favorecidas. Neste sentido, a infância representada pela criança pobre, poderia representar um “perigo” em potencial para o desenvolvimento da nação. Cuidar da infância, sobretudo a desvalida, significava construir uma sociedade formada por “homens de bem” ou por “degenerados”.

No final do século XIX, com o início do período republicano brasileiro, essa ideia de construção de uma nação forte e saudável, livre de vícios e doenças, fortalece o controle social sobre a infância pobre, que passa a ser vista como uma possível ameaça à construção da nação brasileira. As crianças pobres passam a ser vistas, pela ótica do Estado, como passíveis de periculosidade, justificando-se a necessidade de moldá-las, para que o objetivo de civilizar o país fosse alcançado. Um discurso estigmatizante e excludente que, com as devidas ponderações, estende-se aos dias atuais.

2 Código de Menores, Lei nº 6.697/79.

O discurso de proteção/assistência à infância, nos primeiros anos da República, acabou criando a categoria do “menor”, um conceito pejorativo utilizado para categorizar crianças e adolescentes considerados “desviantes em potencial”³. O conceito de “menor” estava associado a uma política assistencialista, que visava às crianças em situação de vulnerabilidade social, atuando tanto na assistência aos que se encontravam em situação de maus-tratos, de abandono, sem condições de subsistência, quanto na execução de uma política punitiva e repressora do Estado, para os casos em que a criança estivesse envolvida em situações de criminalidade e infrações da lei. Neste último caso, o juiz definiria o futuro da criança, se seria internada, entregue a uma família substituta ou se seria encaminhada a um reformatório.

A concepção de que a pobreza e as famílias desestruturadas seriam a causa da “delinquência” da criança foi consolidada pelo Código de Menores de 1927, que referendou a internação das crianças como uma possibilidade terapêutica, com função de reabilitar estas crianças e adolescentes para um convívio socialmente considerado “normal”. As políticas públicas direcionadas à criança pobre, ao longo do século XX, ganharam cada vez mais contornos punitivos, segregacionistas e discriminatórios. Durante o regime de exceção civil-militar (1964-1985), o Código de Menores é reformulado (1979), mas mantém o caráter estigmatizante do início do século, unindo, sob um mesmo conceito, de menor em situação irregular, os que cometiam atos infracionais e os que eram abandonados pela família, por exemplo.

Com a fragmentação do Regime de Exceção, a luta pelos direitos humanos, e o processo de reabertura política, muitas são as notícias de más condições de higiene e maus-tratos praticados contra crianças e adolescentes que estavam em instituições de internamento, à exemplo das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs), suscitando mobilizações sociais e debates em torno do atendimento à infância e adolescência nesses espaços.

O processo de abertura democrática consolidado pela Constituição de 1988, proporciona uma releitura e construção de novas políticas públicas destinadas às crianças e aos adolescentes, que culmina com a Doutrina da Proteção Integral. A Constituição de 1988, em seus artigos 227 e 228, contempla a proteção integral de crianças e adolescentes. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴ constitui-se como legislação adequada à Doutrina da Proteção Integral, trazendo como marco a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direito em situação peculiar de desenvolvimento:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O ECA trouxe uma visão integral da criança e do adolescente, refletindo o momento histórico ao qual se encontra inserido, caracterizado pela reorganização do país, baseado em intensa participação popular na luta pelos direitos humanos. O termo menor deixa de ser utilizado para se referir às crianças e adolescentes pobres com menos de 18 anos. Estes passam a ser vistos como sujeitos de direitos, cidadãos brasileiros, que, dentro da perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, possuem Estado, família e sociedade como corresponsáveis por sua proteção. Nessa acepção, os direitos humanos podem ser compreendidos

3 Políticas Públicas para crianças e adolescentes no Brasil: um resgate histórico.

4 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

5. Fundamentação Teórico-Methodológica

Aporte Teórico

As ações pedagógicas nos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs) e nos Centros de Internação Provisória (CENIPs) exigem de cada um o enfrentamento de desafios diários, dentre eles, o de assumir responsabilidades necessárias e um fazer pedagógico reflexivo-crítico-transformador e libertador constante. Nesse sentido, convidamos a todos e todas para um diálogo sociocognitivo e, ao mesmo tempo, transformador-libertador. Assim sendo, podemos embasar nossas ações a partir de dois aportes teóricos-metodológicos robustos, o Sociocognitivo e o Freireano.

Destacamos, inicialmente, a perspectiva sociocognitiva de Albert Bandura, da qual observamos o conceito de agência humana, as definições de autoeficácia e de autorregulação que devem estar presentes no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos espaços de internamento. Vale salientar que a agência humana, na visão sociocognitiva, considera que o homem não é desconectado ou independente da realidade social em que vive, nem mero refém dessa realidade (AZZI, JÚNIOR, CORRÊA, 2017, p. 1). De acordo com Lamas e Patrício, “ser agente significa fazer as coisas de maneira intencional, por meio dos próprios atos” (2008, p. 2).

Segundo Lamas e Patrício, Bandura “[...] propõe um conceito de agência para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança, atuando dentro de uma ampla rede de influências sócio-estruturais” (2008, p. 1). Esses autores, baseados em Bandura, ainda afirmam que tais influências impõem limitações e proporcionam recursos para o desenvolvimento e funcionamento pessoal. Assim sendo, na concepção de Bandura, o homem e a mulher, por meio de sua agência pessoal, podem influenciar tanto seu contexto social quanto o próprio comportamento (AZZI, JÚNIOR, CORRÊA, 2017).

Bandura assinala, em sua concepção, que o comportamento humano se encontra enraizado em uma ampla rede de sistemas sociais. De acordo com este pesquisador (1986, citado por AZZI, JÚNIOR, CORRÊA, 2017), o ambiente influencia o comportamento humano, mas em parte é criado pelo próprio homem através de ações que podem transformá-lo, adaptando-o a valores, padrões e demais demandas de sua existência. Ainda, segundo Azzi e colaboradores, os fatores pessoais internos (como concepções, crenças e percepções), comportamentos e ambiente interagem de forma recíproca na determinação da conduta humana. O peso da influência entre esses fatores se alterna de acordo com as circunstâncias envolvidas em cada ação: há situações em que o peso maior estará em fatores pessoais, outras em comportamentais, e ainda outras em ambientais (BANDURA, 1991, citado por AZZI, JÚNIOR, CORRÊA, 2017).

Essa forma de interação se dá através do modelo de causalidade recíproca e nessa perspectiva de reciprocidade triádica, o ambiente pode ser imposto, selecionado ou criado. Nesse contexto, Bandura (2008b) afirma que no ambiente imposto (fatores internos, físicos e/ou sociais) os indivíduos têm pouco ou nenhum controle, mas têm liberdade para interpretá-lo e reagir a este. Por ambiente imposto, físico e/ou sociais, podemos exemplificar como àqueles em condições não esperadas ou não desejadas pelo indivíduo. Esse pode ser imposto por condições adversas tais como questões internas, pessoais, geográficas, climáticas, políticas e relacionais onde os indivíduos pouco podem fazer, controlar ou modificar.

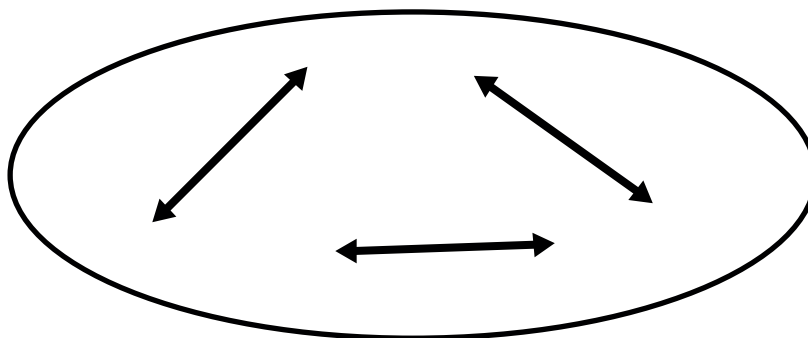


Figura 1. Determinismo causal triádico recíproco - (Bandura, 1982).

Já o ambiente selecionado é a parte de um ambiente potencial – seja físico e/ou social - que só existe após ser selecionado - e é ativado por ações adequadas. Essas ações determinarão o que será observado para possibilitar a ação ou reação sobre ele. Esse ambiente físico ou social denominado selecionado poderá ser ativado pelo educador, quando concebido como uma potencialidade para desenvolver ações pedagógicas necessárias à promoção de reflexões e maior conscientização dos estudantes frente às demandas e necessidades cotidianas.

No ambiente, denominado ‘ambiente criado’, percebe-se que os indivíduos criam, por ter a capacidade de manipular símbolos e apresentarem pensamentos reflexivos. Selecionam e ativam elementos do próprio ambiente e o constroem com suas ações para que ele sirva a seus propósitos (BANDURA, 2008a).

Contudo, não se pode esquecer de que, no caso dos CASEs e CENIPs, pelo fato de o sujeito ter o seu direito à liberdade restrito, o ambiente criado dependerá daquilo que for permitido a ser utilizado nos espaços pedagógicos. O ambiente criado dependerá mais de atitudes proativas que de recursos materiais, uma vez que não se pode lançar mão de qualquer objeto que represente risco para si e para os demais.

A abordagem sociocognitiva também ressalta o processo de modelação. Nesse processo, o ambiente social influencia o comportamento humano. O processo de modelação é definido como um processo de aquisição ou modificação de comportamento com base em modelos. Nesse processo, o indivíduo (aqui denominado estudante) cria seu padrão de conduta baseado na combinação de diversos aspectos de diferentes modelos e esses servirão de referência na efetivação de suas ações. Como fontes de maior influência no processo de modelagem, segundo Bandura (1986), encontram-se a família, a ‘subcultura’ (contexto local no qual o indivíduo está inserido) e a mídia.

Um modelo poderá promover em um indivíduo (estudante) três distintos efeitos, isto é: a aprendizagem de novos comportamentos; inibir ou desinibir condutas anteriormente aprendidas; e facilitar uma resposta similar ao que fora recentemente observado.

A aprendizagem de novos comportamentos desejados – a partir da exposição a modelos – envolve quatro sub processos inter-relacionados: a atenção (faz-se necessária a observação atenta aos modelos e suas características); a retenção ou memorização do comportamento (registrar e guardar na memória o comportamento aprendido para executá-lo quando desejado); reprodução motora (é relevante que o estudante desenvolva habilidades cognitivas e motoras, e que possa executá-las); reforço e motivação – aqui Bandura enfatiza às condições sociais facilitadoras para que um comportamento aprendido seja exibido, pois diante de contextos de reprovação social dificilmente esse será executado (BANDURA, 1986; COSTA, 2008; AZZI, JÚNIOR, CORRÊA, 2017).

Sendo assim, saber do Ser enquanto agência é saber que este é capaz de influenciar seu próprio funcionamento e as circunstâncias de sua vida de modo intencional. Pois “o indivíduo exerce influência pessoal graças às suas capacidades cognitivas de pensamento antecipatório, autorreatividade e a autorreflexão” (BANDURA, 2008; AZZI, JÚNIOR, CORRÊA, 2017, p.11).

A intencionalidade envolve o estabelecimento de planos e estratégias de ação para alcançar uma determinada meta. Ela não é uma mera previsão de ações futuras, mas um engajamento proativo na direção daquilo que se pretende. Além do estabelecimento de um curso de ações, os estudantes podem antecipar as consequências que os seus comportamentos poderão promover.

Além da intencionalidade, os indivíduos (estudantes), por meio da autorreatividade, também guiam seus comportamentos pelo exercício da autorregulação. Nesse sentido, os estudantes traduzem seus pensamentos em ação por meio da autorregulação.

A autorregulação, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, é definida como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta, a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo (POLYDORO, AZZI, 2008; citado por AZZI, JÚNIOR, CORRÊA, 2017, p. 12).

Vale salientar que os estudantes “autorreguladores” de suas aprendizagens geram pensamentos, sentimentos e comportamentos orientados à concretização de seus objetivos. Conhecem seus pontos fortes e as suas limitações” (MELLO, 2016; ROSÁRIO, NÚNEZ, GONZÁLES-PIENDA, 2012).

Retomando às capacidades cognitivas do “Ser Agência” (agente) podemos adentrar no conceito de autorreflexão. Assim sendo, e fazendo uso de suas capacidades cognitivas, os indivíduos estabelecem trajetórias de ação, antecipam as consequências das mesmas e se autorregulam face a execução de um comportamento. Além desses processos metacognitivos, os indivíduos também refletem sobre o próprio desempenho, examinando suas motivações, seus valores e seus propósitos de vida.

Parafrazeando Bandura, pode-se enfatizar que entre todos os pensamentos que afetam o processo de autorreflexão, as crenças de autoeficácia ocupam uma posição central. Nesse sentido, Bandura define as crenças de autoeficácia como “julgamentos dos indivíduos em suas próprias capacidades em organizar e executar cursos de ação necessários para produzir certas realizações” (1997).

Percebe-se, portanto, que a literatura no campo da educação, da psicologia e da saúde, revela crenças de autoeficácia e influencia os esforços despendidos pelos estudantes em uma determinada tarefa. Assim como, quais atividades serão selecionadas para a realização de tarefas, e, nos estados emocionais percebidos envolvidos na execução da referida tarefa.

Antes de discorrer sobre o aporte freireano, afirma-se aqui a assunção, nesta proposta pedagógica, do termo indivíduo. Assim sendo, encontra-se na história, na sociologia e na antropologia estudos que contribuem para a compreensão da construção de nossa identidade a partir de uma concepção de indivíduo.

Segundo Louis Dumont (1995), durante a Idade Média o indivíduo só existia quando, afastado da sua comunidade, dialogava com Deus. Ainda nesse contexto, Krishan Kumar (1997) e José Carlos Reis (2003) entendem que um novo paradigma em torno da identidade se deu com a construção da modernidade, que desloca o indivíduo da condição de objeto da vontade divina para o sujeito que constrói seu mundo. Fenômenos sociais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, o Renascimento e a Revolução Francesa, apesar de não terem esse objetivo, ajudaram a construir a concepção de indivíduo e de individualismo como é utilizado no momento atual. E, é a partir daí que se constrói, também, a ideia de autonomia. Portanto, a ideia de indivíduo enquanto sujeito construtor de seu mundo torna possível se pensar em autonomia, que é um conceito chave na obra de Paulo Freire.

Como fora afirmado, introdutoriamente, as ações nos CASEs e CENIPs também serão abordadas à luz do pensamento freireano. Em Freire tem-se a visão que o pedagógico vai além da sala de aula. Nessa concepção, o compromisso do profissional com a educação, com a sociedade e com o diálogo são fatores determinantes para superação de conflitos. Nessa perspectiva a educação é libertadora, promotora de mudanças e transformação social.

Nesse sentido, enquanto metodologia, traz-se, oportunamente, a ideia de “Círculo de cultura”, estrategicamente usada na perspectiva de favorecer o diálogo coletivo, em espaços educativos não-formais e formais, mais especificamente, aqui pensados para os CENIP(s), espaços de medidas socioeducativas - onde a educação não-formal dialoga com a educação formal para fins de equivalência com a frequência escolar.

Ressalta-se que a perspectiva reflexiva-crítico-transformadora e libertadora de Paulo Freire, segundo Saul e Giovedi (2016), possibilita-nos assumir, de imediato, quatro princípios, a saber: o princípio político, no sentido em que a educação é uma forma de intervenção na vida coletiva (FREIRE, 2005a; SAUL, A.; GIOVEDI, V.; 2016), com o propósito de manutenção ou superação de uma determinada realidade. Nesse contexto, Paulo Freire fala da diretividade da educação como vocação da ação humana de endereçar-se até sonhos, ideias, utopias e objetivos – ao que Freire chama de politicidade da educação. Reafirma Freire que “[...] é impossível a neutralidade da educação”. A educação é, portanto, um ato político (FREIRE, 2005a, p. 110; FREIRE, 2013).

O segundo princípio freirano, considerado por Saul e Giovedi, é o princípio axiológico. Neste, a educação é tida como difusora e produtora de valores que regem a vida dos indivíduos. Assim sendo, a educação deverá promover a humanização, contrapondo-se a visão de domesticação e coisificação dos indivíduos. Foca-se, nesse princípio, na promoção da solidariedade e da não competitividade. Compromete-se, desta forma, com a coletividade e não com o individualismo. Promove a reflexão crítica minimizando o simplismo; promove, também, a autonomia e não a alienação (FREIRE, 2005a; SAUL & GIOVEDI, 2016, p. 2014).

O terceiro princípio, de acordo com Saul e Giovedi (2016), é o gnosiológico. Nele, há uma relação clara entre o indivíduo e o conhecimento. De acordo com Freire, o conhecimento humano se dá através do processo de construção, desenvolvido por indivíduos concretos, em sua relação dialética com o mundo circundante e com os outros.

Nesse contexto, a produção do conhecimento se dá a partir de situações existenciais, sejam estas sociais, culturais, políticas, econômicas. O papel do indivíduo na aquisição e na produção de conhecimentos é ativo. Nessa perspectiva:

[...] O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar (FREIRE, 2011, p. 69; SAUL & GIOVEDI, 2016).

O último princípio aqui pensado é o epistemológico. Esse princípio parte do conhecimento trazido pelos estudantes. O conhecimento prévio do estudante passa a ser valorizado e linkado com o contexto pedagógico, como ponto de partida do diálogo entre educador e educando na intenção de melhor superação de situações-limites ⁵ (SAUL & GIOVEDI, 2016).

Aporte Metodológico

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 112, define as medidas socioeducativas que devem ser impostas aos adolescentes e jovens que cometem ato infracional, que vão desde a advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços comunitários à liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e, por último, a internação em estabelecimento educacional. Portanto, a aplicação da medida socioeducativa, por parte do Poder Judiciário, deverá ainda levar em conta a capacidade do adolescente para cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Como dito anteriormente, no estado de Pernambuco foram instalados dez Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), onde os adolescentes e jovens cumprem medida socioeducativa com privação de liberdade, e seis Centros de Internação Provisória (CENIPs). Nestes dezesseis centros existem espaços pedagógicos - escolas ou salas de aula -, sob a gestão da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SE-PE), com vistas à efetiva-

⁵ Na obra *Consciência e realidade nacional*, Álvaro Vieira Pinto (1960, v. 2) compreende a necessidade de superação histórica das “situações-limites”, no sentido de que essas são situações, criadas pela elite, as quais revelam a dificuldade dos seres humanos diante do fracasso, pela impossibilidade de vencer o sofrimento.

em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A SEE-PE, juntamente com a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), busca oferecer aos jovens e adolescentes, em situação peculiar de direitos, processos educativos - socioeducativos - voltados à afirmação e efetivação dos direitos humanos.


Para além do entendimento de que as medidas socioeducativas são formas de responsabilização do adolescente frente à infração cometida, deve-se ter em vista que elas devem ter um caráter pedagógico, com espaços que ofereçam atividades de socioeducação, como a educação formal (escolar) e intervenções pedagógicas pautadas na educação não formal e informal, que ampliem as escolhas do adolescente frente à vida e ao mundo. Reforça-se aqui que o adolescente privado de liberdade está privado do direito de ir e vir, mas não dos seus direitos individuais e sociais. Segundo Pinto et al (2014, p. 146-147 apud Antônio Carlos Gomes da Costa, 2006):

A ação socioeducativa consiste na preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artísticas e culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, espiritualidade e todas as demais atividades dirigidas ao adolescente devem estar ligadas a um objetivo comum: desenvolver seu potencial para ser e conviver; isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros.

Isto posto, as medidas socioeducativas não podem limitar-se apenas ao ensino formal. O campo educativo é muito amplo e se dá nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Logo, esta Proposta Pedagógica, tem como pretensão orientar professores e demais profissionais da educação que atuam nos espaços pedagógicos dos CASEs e CENIPs, na condução de ações pedagógicas com vistas a ampliação da concepção de direitos humanos e cidadania dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade, que contribuam para a formação de sujeitos críticos, que recusem o lugar social no qual foram colocados sem romperem com as regras sociais e éticas vigentes.

A escolarização desses adolescentes e jovens que se encontram privados de liberdade (provisoriamente nos CENIPs ou em cumprimento de medida socioeducativa nos CASEs) deve considerar os seus percursos individuais e coletivos. Neste sentido, a educação em Direitos Humanos, como eixo norteador desta Proposta Pedagógica, deve adotar estratégias que permitam: formar sujeitos de direitos, cidadãos plenos, capazes de exercer seus direitos e obrigações; empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos; bem como, resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos e efetivação desses direitos como necessários à construção de uma cultura de paz.

As metodologias devem ser direcionadas ao desenvolvimento da aprendizagem conceitual, valorizando a organização do pensamento crítico, a construção e apropriação do conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico e a formação ética-moral visando uma prática cidadã. Portanto, o currículo, para além dos conhecimentos científicos, deve potencializar práticas pedagógicas embebidas da compreensão de que o espaço de aprendizagem não se limita à sala de aula, considerando, para tanto, o saber histórico, a experiência acumulada, a possibilidade de fazer escolhas, denotam o potencial da escola como espaço para reflexão e ações críticas, entendidas como prerrogativa à afirmação da “cidadania intercultural” que reconhece as diferentes dimensões - gerações - dos direitos humanos, contudo, pautadas no reconhecimento da diferença e da diversidade como direito.



A metodologia de trabalho deve prezar pela participação dos adolescentes e jovens no desenvolvimento dos processos pedagógicos e, sobretudo, fundamentar-se em práticas ativas, que estimulem a participação dos sujeitos na execução; práticas consultivas, na qual se realiza alguma forma de consulta, pesquisa de opiniões, desejos, necessidades, para decidir que posição adotar; práticas decisórias, quando os envolvidos tomam decisões como pessoas comprometidas com as consequências do que for decidido; práticas que possibilitem a contradição, quando os sujeitos discutem amplamente as alternativas e expressam sem temor seus diferentes pontos de vista; práticas que ampliem o olhar dos adolescentes e jovens para os contextos sociais e culturais propostos pelo currículo escolar.

A metodologia também deve procurar o desenvolvimento do pensamento, como um processo contínuo que, em sua dinâmica, passa por uma série de fases ou etapas, levando-se sempre em consideração que a educação para adolescentes e jovens deve considerar a fase peculiar de desenvolvimento humano a qual esses se encontram. Neste caminho, a educação em Direitos Humanos deve proporcionar o fortalecimento de vínculos, na relação de si com os outros e deve ter como objetivo a formação e o desenvolvimento de atitudes cognitivas e comportamentais. Por fim, cabe ressaltar que a educação em Direitos Humanos não está restrita às humanidades, mas sim, deve ser transversal a todo processo educativo.

Sendo assim, importante destacar que os documentos que norteiam este referencial teórico-metodológico são o Currículos de Pernambuco (2018/2021), para os ensinos Fundamental e Médio e suas respectivas modalidades, em especial a Educação de Jovens e Adultos - 1º, 2º e 3º Segmentos - correspondente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais (EFEJA) e Ensino Médio (EMEJA), por atender a maioria das expectativas de escolarização dos adolescentes e jovens em processo de socioeducação.


6. A Oferta de Educação nos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE): o Currículo de Pernambuco e as Modalidades de Ensino

Modalidades de Ensino

Os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs) são espaços de internamento de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa com restrição de liberdade. A internação é uma medida socioeducativa prevista no artigo 121 do ECA, constituída como privativa de liberdade e sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. A medida não comporta prazo determinado, porém não pode ultrapassar o tempo máximo de três anos ou se estender sobre o socioeducando para além dos 21 anos de idade. Em observância à vedação à possibilidade de ampliação do prazo de cumprimento da medida socioeducativa, devendo ser reavaliada, no máximo, a cada seis meses - art. 121, parágrafo 2º, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 -, que estabelece a obrigatoriedade de reavaliação periódica da medida de internação a cada seis meses, ou a qualquer tempo, mediante solicitação justificada. Não obstante, o art. 42 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594/2012, também reforça a necessidade de reavaliação periódica das medidas socioeducativas, a cada seis meses, ou a qualquer tempo quando houver solicitação justificada.

A privação da liberdade deve configurar-se como condição excepcional para efetivação de ações e intervenções que permitam a garantia de direitos dos(as) adolescentes e jovens considerados autores de ato infracional. O direito à educação deve ser garantido nestes espaços e, no caso dos CASEs, a educação formal, escolar, é garantida pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE).

A concepção pedagógica apresentada neste documento, para a garantia da educação formal, propõe duas etapas de ensino: Ensino Fundamental e Ensino Médio; e Ensino Fundamental e Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que devem ser utilizadas nos Centros de Atendimento Socioeducativo - CASEs, que têm como público os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade. Nestes espaços, a educação formal deve ser ofertada de acordo com a demanda por escolarização apresentada pelo socioeducando, respeitando ainda o critério idade-série no processo de enturmação. O referido processo de enturmação dos/as estudantes, de acordo com a Política Educacional implementada pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE), poderá incidir sobre o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, e no Ensino Fundamental e Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Quando necessário, mediante articulação com os Órgãos do Sistema de Garantia de Direitos, em caráter complementar e suplementar, poderão ser utilizadas estratégias para elevação das competências linguísticas do/a estudante, por meio de arranjos formativos na interface com os conteúdos curriculares,



tomando-se como referência para a oferta o contraturno e o nível de compreensão dos/as estudantes.

Para isso, os profissionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, devem guiar-se pelos Currículos de Pernambuco, específicos de cada etapa e modalidade de ensino, tendo como eixo norteador o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa orientada pela inclusão, equidade, qualidade social, formação integral, educação como um direito humano, e a educação em direitos humanos e inclusiva compreendida como complexo de práticas educativas fundadas nos direitos humanos, orientadas à formação do sujeito de direitos (PNEDH/2006; DCNEDH/2012).

A gestão escolar, responsável pela educação formal nesses espaços (CASE), deve, a cada início do ano letivo e/ou a cada nova internação, efetuar as matrículas dos adolescentes e jovens de acordo com sua escolaridade e idade/série, garantir a matrícula no Sistema de Educação de Pernambuco (SIEPE), bem como, garantir a devida certificação escolar aos adolescentes e jovens matriculados na rede estadual de ensino e em cumprimento de medida socioeducativa.

Aos adolescentes e jovens deve ser garantido o direito à educação formal, com vista ao seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, buscando, assim, a formação de sujeitos capazes de atuar de forma consciente e responsável na sociedade.

7. A Oferta de Educação nos Centros de Internação Provisória (CENIP): Ciclos de Leitura e Intervenções Pedagógicas

Para os Centros de Internação Provisória (CENIPs), em razão da sua natureza transitória, uma vez que o adolescente deverá permanecer neste espaço por, no máximo, 45 dias, até a definição de sua medida socioeducativa por meio de sentença judicial, resta impossibilitado, assim, o processo de enturmação correspondente à etapa ou modalidades de ensino relativa a demanda por escolarização formulada pelo estudante, tanto para os que encontravam-se em evasão escolar, quanto para os matriculados nas redes públicas municipais ou estadual.

Dessa feita, nos CENIPs fez-se a opção pelo desenvolvimento de ações pedagógicas por meio dos Ciclos de Leituras e o trabalho com palavras e/ou temas geradores, dando-se início ao processo de construção do diagnóstico relativo ao nível compreensão da leitura e escrita do estudante ensejando, assim, o processo de enturmação - idade-série - nos CASEs, no caso da aplicação da medida socioeducativa de internação, ou como evento preparatório ao retorno do estudante a sua escola de origem ou conforme a opção do estudante e de sua família.

Tendo-se em vista o seu caráter transitório, a participação do adolescente nos Ciclos de Leituras ou em outros processos de intervenções pedagógicas desenvolvidos nos CENIPs equipara-se à frequência escolar, para fins de garantia do fluxo de escolarização do estudante. Projetos de Intervenção Pedagógica são ações utilizadas nos CENIPs pautadas, também, nas abordagens freireana e sociocognitivas, que se utilizam de ferramentas e estratégias de ensino e aprendizagens possibilitadoras de uma melhor compreensão de mundo e transformação social por meio do exercício da cidadania ativa. As ações pedagógicas, mais especificamente, o pensar e o fazer no “terreno” da sala de aula dos CENIPs, o elaborar estratégias e as escolhas de ferramentas a serem usadas no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, serão pautadas nas concepções freireanas, utilizando-se da reinvenção dos círculos de culturas em contextos dialógicos, nos quais se encontram imbricadas a educação formal e não-formal. As ações pedagógicas serão, também, pautadas pela abordagem Social Cognitiva. Dela lançaremos mão ao modelo PLEA. Nesse modelo, podemos pensar, diariamente, em atividades pedagógicas que seguem um ciclo contínuo, envolvendo o planejar, o executar e o avaliar.

De acordo com Mello (2017) o ciclo PLEA de Rosário, Núñez e González-Pienda (2012) acontece em três momentos: no primeiro, denominado PLANEJAMENTO, o estudante pensa bem antes de realizar alguma coisa (ex., pensar o quando, o como e com que materiais realizará o que deseja). Para planejar, inicialmente, o estudante deverá escrever uma lista daquilo que precisa saber sobre um determinado tema e o como desenvolverá (o fazer).

No momento da execução (segundo momento) o estudante pensará durante a realização da tarefa para que tudo corra de acordo com o previsto.

Deverá ter atenção aos meios e aos esforços despendidos, respeitando o tempo previsto para a realização da ação. Aqui o estudante deverá monitorizar as ações para identificar se tudo está a correr como anteriormente havia planejado.

O último momento - denominado avaliação - que corresponde ao pensar depois da execução da tarefa, o estudante avaliará se cumpriu o que tinha previsto. Por exemplo, ao tratar de um tema problematizador como movimentos artísticos e inclusão social, se selecionou às imagens, às palavras e os termos pensados anteriormente e se realizou a atividade como planejada. Pensará também sobre o que não foi possível fazer no decorrer da realização da tarefa proposta. Há aqui, portanto, o relato de suas experiências e como foi para cada um a execução da tarefa.

Nesse contexto, no momento do planejar o professor e os estudantes traçam os objetivos a serem alcançados, assim, como também, um plano de ação, mediante tema problematizador, de acordo com os diferentes eixos, itens e subitens acima elencados. Ressalta-se que nesse processo professores e estudantes são ativos e protagonistas das ações pedagógicas. Ensinar e aprender serão pautadas na mediação e na construção dos elementos da aprendizagem. A aprendizagem é mútua e colaborativa.

A avaliação de desempenho é uma estratégia utilizada para investigar o desempenho de estudantes em contexto educacional (ARCHER, CRISPIM, CRUZ, 2016; LUCKESI, 2011). Segundo Archer e colaboradores, “[...] o processo de avaliar tem como produto principal a produção de informações, oriunda da comparação entre o que ocorre na realidade e alguma situação tomada como referencial” (2016, p. 475). Essas informações possibilitam tomadas de decisões acerca do objetivo avaliado.

Sobre avaliação de desempenho, a literatura sinaliza que a medida e a avaliação de desempenho estão presentes nos processos de ensino e de aprendizagem. A medida tem como critério a atribuição de valores numéricos, enquanto que a avaliação de desempenho tem como critério a atribuição de valores qualitativos (HAYDT, 1997; SANTA’ANNA, 2002). Ainda, de acordo com Santa’anna (2002) a avaliação consiste na interpretação de resultados de medidas anteriormente atribuídas. Essa pode ser expressa por meio de julgamentos e descrições com diferentes graus de precisão, ocorrendo por meio de análises qualitativas.

Luckesi (2011) e, Archer, Crispim, Cruz (2016) sustentam que a avaliação é mais que atribuir valores quantitativos e qualitativos ao objeto. Esses autores ainda revelam que a avaliação de desempenho não possui finalidade em si. Ressaltam que a avaliação é um processo que consiste na atribuição de qualidades, baseados em dados relevantes do desempenho de habilidades e competências apresentadas pelos estudantes, com vistas ao seu desenvolvimento.

O modelo de avaliação de desempenho, pretendido para os CENIPs está pensado como a expressão qualitativa de desempenho do estudante que se encontra inserido num espaço de privação de liberdade, mas que vivencia um processo de ensino na perspectiva da educação formal e não-formal. Entende-se por educação não-formal “[...] toda a atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (1982, LA BELLE, citado por GADOTTI, 2005, p. 2). No entanto, o próprio Gadotti amplia a definição de educação não-formal por sua especificidade e não por oposição à educação formal.

Encontra-se ainda em Gadotti (2005) que a educação não-formal é menos hierárquica e menos burocrática. Gadotti enfatiza que “[...] os programas de educação não-formal não precisam, necessariamente, seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão” (2005, p. 2). Esse autor acrescenta que os programas de educação não-formal podem ter duração variável podendo conceder ou não certificados de aprendizagem. Ainda no contexto da educação não-formal, sublinha-se que a categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo. O tempo da aprendizagem nessa perspectiva é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um(a). “Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços” (GADOTTI, 2005, p. 2).

Neste turno, entende-se por educação formal aquela que se desenvolve prioritariamente pelo ensino em instituições designadas para esse fim. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a educação formal refere-se àquela organizada em instituições de ensino, com currículos e objetivos definidos. portanto, compreende-se que os processos educativos desenvolvidos nos CENIPs são desenvolvidos prioritariamente à luz dos princípios e diretrizes da dita educação não-formal em diálogo com os processos educativos formais, posto que, para fins de equivalência, as atividades neles desenvolvidas equiparam-se à frequência, com prerrogativa de garantia do fluxo de escolarização e cumprimento da assiduidade - 75% de frequência -, prevista na LDB. Contudo, embora os conhecimentos produzidos no campo da Didática possibilitem a distinção entre educação formal, informal e não-formal, assumimos a perspectiva de que, de fato, os processos educativos adstritos à internação provisória se desenvolvem por meio do diálogo entre educação formal, informal e não-formal, ensejando processos educativos híbridos - sincréticos -, por meio de ações planejadas pautadas pelo diálogo entre processos educativos de natureza diversos.

Conseqüentemente, entende-se que o currículo corresponde às “[...] representações simbólicas da cultura a ser selecionada para ser trabalhada na escola [...]” (Bonafé, 2015, p. 107). Não obstante, segundo Arroyo (2011), no interior do espaço educativo, “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado [...]”. Acrescenta ainda, que, compreendido enquanto espaço-tempo, no currículo, educadores e educandos, “[...] experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço [...], mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos [...]” (Arroyo, 2011, p. 10).

Retomando a concepção de avaliação de desempenho nos CENIPs, faz-se relevante destacar o que será assumido como função da avaliação de desempenho, nesse espaço de educação. A literatura tem apontado para três principais funções didático-pedagógicas da avaliação, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. Para os CENIPs serão assumidas as funções diagnóstica e formativa da avaliação. Compreende-se por função diagnóstica da avaliação identificar as habilidades, as dificuldades e os perfis de aprendizagem dos estudantes. Já a avaliação formativa deve consistir de feedbacks, intervenções e ajustes no processo de ensino e de aprendizagem para alcançar os objetivos previamente traçados (BALLESTER, 2003, citado por, OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2014, p. 1047).

Nesse sentido, a avaliação de desempenho de estudantes dos CENIPs deverá atentar para o aspecto qualitativo através de sondagens e de observações claramente descritas em “diário de bordo”, onde os educadores, diariamente, escreverão sobre as dificuldades, avanços e alcances de seus estudantes. Será possível, também, a solicitação da expressão oral e de produção escrita, no sentido de identificar os níveis de desempenho desses estudantes, mais especificamente, na área das linguagens oral e escrita. Ressalta-se, nesse sentido, que a escrita e a oralidade são competências a serem perseguidas em todos os níveis de escolaridade.

Portanto, nos CENIPs a qualidade do binômio ensino-aprendizagem será a marca e a relevância da política pública do estado de Pernambuco. Educador e estudantes, ativos e protagonistas desses processos, deverão se colocar disponíveis para o contínuo aprender. Sendo assim, o pensar e o construir conjuntamente possibilitará ao educador usar múltiplas estratégias e instrumentos avaliativos. Diferentes formas de expressão devem, também, ser consideradas como formas de identificação daquilo que o estudante aprendeu qualitativamente.

Acrescenta-se que a avaliação de desempenho pensada para o espaço de privação de liberdade CENIPs encontra-se em conformidade com a Instrução Normativa SEE N.º 001/2016.

A gestão escolar, responsável pela educação nesses espaços (CENIP), deve garantir o acesso aos espaços pedagógicos aos adolescentes e jovens que aguardam decisão judicial nos Centros de Internação Provisória, identificando os que já encontram-se matriculados na rede estadual de ensino. Aos adolescentes e jovens matriculados na rede estadual ou municipal deve ser garantido o acompanhamento das atividades escolares à distância, através de contato com a Unidade Escolar de origem do estudante. Ante a impossibilidade de manter um diálogo e acompanhamento das atividades escolares à distância, o estudante deverá frequentar os espaços pedagógicos dos Centros de Internação Provisória, que ofertarão atividades direcionadas às áreas de conhecimento das linguagens, matemática e ciências humanas, abordando o currículo nas perspectivas disciplinar e transversal. Até a definição da medida socioeducativa, não poderá haver matrícula nem transferência escolar deste (a) adolescente ou jovem, para Escola Certificadora ao qual o CENIP esteja vinculado. Também competirá à Gestão Escolar garantir a devida certificação escolar aos adolescentes e jovens pelo tempo em que permaneceram nos Centros de Internação Provisória.

Os ciclos de leitura

Os Ciclos de Leitura têm como finalidade possibilitar aos adolescentes e jovens o acesso ao conhecimento correspondente às questões sociais, culturais e históricas, a partir da leitura de vários gêneros textuais, como, por exemplo, poemas, filmes e outros instrumentos que garantam o debate contemporâneo de caráter social e possibilitem a esses adolescentes e jovens serem leitores e produtores de textos que protagonizam as suas histórias.

Desse modo, os Ciclos de Leitura têm como objetivo principal despertar o hábito e o gosto pela leitura. Os eixos temáticos trabalhados nesse ciclo devem priorizar a leitura e a escrita. Através da linguagem oral e escrita, deve-se estimular os adolescentes e jovens a escolher reportagens, poemas, entre outros gêneros textuais, com o propósito de analisar,

discutir e apresentar as produções desenvolvidas. Dessa forma, esta prática de leitura contribuirá para que o grupo vivencie momentos de reflexões sobre as temáticas contemporâneas da sociedade.

Portanto, para que essa ação pedagógica seja desenvolvida, é necessário o aparelhamento com salas adequadas para viabilização de construções e produções de textos, dando significado à própria vida dos adolescentes e jovens como incentivo a pesquisas, à leitura e à escrita, fomentando assim, o estímulo à formação de leitores de sua própria história e à publicação de suas literaturas em livros, coletâneas etc.

Eixos Temáticos CENIPs

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e o conflito com a lei

1. Investigação sobre os conceitos de violência e o conflito com a lei
2. Sociedade contemporânea, exclusão social e violência: quem sofre? Quem pratica?
3. Estatuto da Criança e do Adolescente: implicações jurídicas e sociais
4. Adolescência e o conflito com a lei: o papel da família e da sociedade na construção da identidade

Família e Educação

1. Função social da família e seus múltiplos conceitos
2. Como a legislação brasileira trata de educação e família?
3. A família e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
4. A relação família-escola e a construção de conhecimentos
5. O papel da educação na construção da cidadania

Educar para as Relações de Gênero e Sexualidades

1. Gênero, Identidade de Gênero e Sexualidade: conceitos
2. Os conflitos sexuais na adolescência
3. Saúde Sexual e Reprodutiva: podemos falar sobre isso?
4. Sexismo – estudo sobre a dominação do masculino na sociedade brasileira
5. Direitos LGBTQIAPN+: limites e possibilidades

Educar para as Relações Étnico-Raciais

1. Letramento Racial Crítico, Identidade e Pertencimento Racial
2. Educação Antirracista e Afrocentrada
3. Lei nº 10.639/2003: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Cidadania Digital

1. Educação midiática para promoção da cidadania digital
2. Jogos e redes sociais na Internet: o uso e/ou vício
3. Cyberbullying: conscientização e prevenção
4. Uso ético e responsável das mídias sociais
5. Pedofilia na Internet: questões sociais e jurídicas
6. Juventude Conectada: ampliação de saberes, responsabilidades e profissionalização

Profissão, Trabalho e Fatores motivacionais

1. Juventude, trabalho e projetos de vida
2. O jovem e o processo de escolha profissional: necessidade ou desejo?
3. Qualificação e profissionalismo juvenil
4. As profissões de hoje e do futuro: o que precisamos saber?
5. Comportamento ético e moral no ambiente de trabalho: engajamento e desengajamento moral

Esportes

1. Atividade física, saúde e qualidade de vida
2. Educação e a prática esportiva em diferentes espaços sociais
3. Esporte, protagonismo juvenil e cidadania
4. Esporte e interação social: cooperação x competição
5. Torcidas organizadas: implicações sociais e jurídicas

Direitos Humanos

1. Trabalho infantil: implicações sociais e jurídica
2. Violência em suas múltiplas formas
3. Violência sexual: abuso, assédio e estupro
4. Prevenção e combate à tortura
5. Direitos e Deveres de crianças, adolescentes e jovens brasileiros
6. Participação social e responsabilidade coletiva
7. O Indivíduo e a Coletividade na Construção da Paz (competências socioemocionais)

Drogas, redução de danos e prevenção

1. Drogas lícitas e ilícitas: mito e desmitificação
2. Efeitos biopsicossociais das drogas
3. Consumo de drogas na adolescência e consequências psicossociais
4. Drogas prescritas: limitações e possibilidades
5. A relação do jovem com o álcool: felicidade ou infelicidade?



Cultura Urbana e protagonismo infanto-juvenil

1. A Arte da Periferia: ferramenta de resistência e transformação social
2. Linguagem da juventude e construção de cidadania
3. Talentos e Empoderamento infanto-juvenil
4. Racismo e preconceitos: quando a cultura urbana denuncia

8. Avaliação

A avaliação desta proposta pedagógica será realizada através do monitoramento das ações realizadas nos espaços pedagógicos dos CASEs e CENIPs, em Seminários e Reuniões conjuntas com a participação de toda a equipe pedagógica (técnicos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e das Gerências Regionais de Educação), a equipe de Professores e Eixo Educação da Fundação de Atendimento Socioeducativo - FUNASE.

Em relação aos CASEs, serão observados os critérios de avaliação pertinentes ao processo de educação formal da rede estadual, como as metas estabelecidas para as turmas dos CASEs no Projeto Político Pedagógico da Escola, o índice de estudantes matriculados, os resultados das progressões anuais, a oferta/execução de projetos pedagógicos por parte do corpo docente e a participação dos estudantes, quantitativo de jovens inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros.

Para os CENIPs, em razão de sua singularidade, será realizado monitoramento das ações dos professores, como oferta de projetos e demais intervenções pedagógicas, que tenham como foco os eixos temáticos aqui propostos, observando-se os dados quantitativos e qualitativos da participação dos adolescentes e jovens nas atividades. Também será avaliado o incentivo à leitura e escrita nestes espaços, a partir das ações dos ciclos de leitura.

Com relação à avaliação dos adolescentes e jovens, compreende-se que o desenvolvimento do processo de avaliação deverá respeitar as peculiaridades e potencialidades socio-culturais de cada um, estimulando a curiosidade e a pesquisa. Para tanto, o socioeducando é o personagem primordial nesse processo de ensino e aprendizagem. Nessa dimensão, serão utilizados critérios de avaliação construídos pelos(as) professores(as) na perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar.



9. Monitoramento

O monitoramento das atividades acontecerá de maneira sistemática, através da construção de instrumentos que proporcionem o acompanhamento dos resultados previstos nesta Proposta Pedagógica a ser desenvolvida nos CASEs e CENIPs, bem como uma análise dos resultados parciais e finais.

Referências

- ARCHER, A.B; CRISPIM, A.C.; CRUZ, R. M. Avaliação e feedback de desempenho de estudantes na educação a distância. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(4), 473-485. doi:<http://dx.doi.org/10.12804/apl34.3.2016.03>
- AZZI, R; JÚNIOR, E; CORRÊA, W. Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva. (Coleção TSC em Debate) Vol II. Porto Alegre: Letra 1, 2017.
- BALLESTER, M. Avaliação como apoio à aprendizagem. Artmed, Porto Alegre, RS. Trad. Valério Campos, 2003.
- BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of moral thought and action. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1991, p.45-103, vol 1.
- BANDURA, A. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.;
- POLYDORO, S. (Orgs). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p.15-41, 2008a
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In BANDURA, A.; AZZI, R.G.;
- POLYDORO, S. (Orgs). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p.69-96, 2008b
- COSTA, A.E.B. Modelação. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (Orgs). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p.123-148, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Educação e mudança [recurso eletrônico]*. 1.º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: Acesso em: 27 fev, 2018.
- GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. Institut International Des Droits de L'Enfante(IDE) - Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005.

HAYDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

LA BELLE, T. Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution? New York, Praeger, 1986.

LAMAS, k.; PATRÍCIO, M. Teoria social cognitiva? Muito prazer! Psicologia em Pesquisa., v. 2, n.2, Juiz de Fora. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?. Acesso em: 22 fev. 2018.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, E. Metodologia de Diagnóstico e Regulação de Componentes de Habilidades da Aprendizagem de Programação. XXXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação – CSBC, 2014.

MELLO, A. Impacto da ansiedade reportada face à escrita de composições. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. 2017.

ROSÁRIO, p.; NÚÑEZ, j.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. As travessuras do Amarelo. São Paulo: Editora Adônis, 2012.

SANTA'ANNA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SAUL, A; GIOVEDI, V. M. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, N.º 01, p.211-233 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 19 fev, 2018.

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o Currículo na Prática da Escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). Currículo: Políticas e Práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B. O Direito ao Tempo da Escola. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.65, 1988.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Groppa Júlio. Os direitos Humanos na Sala de Aula: A Ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de dezembro de 1996. Brasília, 1997. BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental – SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998.

BRASÍLIA. CONAE. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html

BRASÍLIA. Diretrizes Curriculares Nacionais Em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/Diretrizes-NacionaisEDH.pdf>



FREITAS, Marcos Cezar de. Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude.(Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 1993.

MOREIRA, Marcos A. Aprendizagem significativa. Teoria de David Ausubel. Capítulo: I Ed. Moraes,1999.

SANTOS, Lucíola, Lícínio de Castro Paixão.et.all.(Org.). Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOURA, Vera Lúcia Braga de. Infância: assistencialismo e proteção em Pernambuco no início do século XX(1900-1930).In MIRANDA, Humberto; VASCONCELOS, Maria Emilia(Orgs.). História da Infância em Pernambuco. Recife: Editora da UFPE, 2007.