



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGEMP

**OS CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO EM UMA
UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL (2024)**

SUHELEM BRASIL SANTOS

BRASÍLIA/DF
2025

SUHELEM BRASIL SANTOS

**OS CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO EM UMA
UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL (2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

Grupo de pesquisa: Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

**BRASÍLIA/DF
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS237cc SANTOS, SUHELEM BRASIL
OS CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO EM UMA
UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL
(2024) / SUHELEM BRASIL SANTOS; orientador FRANCISCO THIAGO
SILVA. -- Brasília, 2025.
200 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2025.

1. EDUCAÇÃO. 2. CURRÍCULO. 3. SOCIOEDUCAÇÃO. 4. ESTUDO DE
CASO. 5. UNIDADE DE INTERNAÇÃO. I. SILVA, FRANCISCO THIAGO,
orient. II. Título.

SUHELEM BRASIL SANTOS

**OS CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO EM UMA
UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL (2024)**

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Orientador
Universidade de Brasília – FE/PPGEMP (Presidente)

Profª Drª Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira
Universidade de Brasília – FUP (Membro interno)

Profª Drª Dayane Silva Rodrigues
Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal – SEJUS
(Membro externo)

Profª Drª Cláudia Pinheiro Nascimento Silva
Universidade Católica de Brasília – UCB (Membro suplente)

Defesa em: 14 de fevereiro de 2025
Local: Faculdade de Educação – UnB
BRASÍLIA/DF

*Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe.
Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito,
porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva,
porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente.*

Danilo Gandin



Ilustração criada por um dos adolescentes entrevistados e gentilmente oferecida à pesquisadora como presente.

AGRADECIMENTOS

A vida é uma jornada entre céu e mar, entre voos altos e mergulhos profundos. Há algum tempo, escrevi um texto que representava simbolicamente esses momentos decisórios da minha trajetória. Esse texto fala de coragem, medo, descobertas e, sobretudo, de pessoas que me sustentaram, guiaram e inspiraram em cada passo dessa caminhada. Compartilho-o agora como forma de gratidão àqueles que foram meus pássaros, mergulhadores e companheiros de viagem.

Entre o céu e o mar

Voando com os pássaros, eu não conhecia os peixes e todos os animais marinhos.

Agarrada às asas, eu sobrevoava os mares, mas não mergulhava em suas águas.

O máximo que me permitia era tocar sua superfície com a ponta dos pés.

Eu sentia medo de me desprender das asas das aves que tanta segurança me davam.

Às vezes, um ou outro animal marinho subia até a superfície. Era lindo!

Eu passava horas e horas fazendo anotações e cálculos sobre seus hábitos, desejos e projetos enquanto estavam comigo no ar.

Depois, eles voltavam para as profundezas do oceano e eu nada sabia sobre suas feridas e amores.

Certo dia, os pássaros me soltaram.

Disseram que era a hora, mesmo eu não tendo certeza disso.

Caí no fundo do mar, mergulhei tão rápido e profundo que não deu tempo de tomar fôlego.

Fechei os olhos! Fiquei com medo porque eu nunca tinha entrado no mar.

Tudo o que eu sabia era do que via do alto do céu.

Decidi abrir os olhos e contemplar aquele lugar que tanto ansiava conhecer.

No começo, reencontrei os animais que eu já conhecia, aqueles que vez ou outra subiam ao ar.

Eles me deixaram mais segura e à medida que eu descia, outros animais surgiam.

Esses eram diferentes. Eu não sabia dos seus hábitos, desejos e projetos.

Nunca me contaram suas feridas e amores.

Para esses não havia roteiro! No fundo do mar não havia rota!

Quanto mais eu descia, mais animais surgiam e menos luz eu via. Meu fôlego foi acabando!

Era hora de voltar! Eu precisava emergir!

Com a ajuda de todos, fui à tona e muitos pássaros me aguardavam.

Alguns eu sequer conhecia, mas souberam da minha viagem e vieram me buscar. Agora, eu tinha muita coisa para compartilhar sobre o fundo do mar e eles estavam curiosos.

*Com as minhas histórias,
os pássaros ajudariam outras pessoas a fazerem viagens tão profundas como eu fiz!*

*Hoje eu vivo no fundo do mar,
mas sempre subo à superfície para tomar um chá de fôlego com os pássaros!*

À minha família, meu mais profundo amor e gratidão. Aos meus pais, Nelson e Lúcia, meus primeiros pássaros, que sempre me deram asas para voar e coragem para mergulhar. Meu esposo, Reinaldo, meu porto seguro, por dividir os sonhos, entender minhas ausências e enxugar minhas lágrimas. Esta dissertação é tão sua quanto minha! Aos meus filhos, Pedro e Daniel, que me mostram diariamente o que é amar sem condições, e ao meu irmão Selton, cuja presença ilumina minha vida. Vocês são minha força e inspiração para seguir.

Aos amigos que voaram ao meu lado ou mergulharam fundo comigo nesta jornada, em especial: Marta Gisele, Jaqueline, Kassianne, Hozana, Thaywane, Luana Souza, Carol Moura, Mariana Behr, Karine Silva, Kelly Tavares, Susana Lavarello e Wilka França.

À minha família ampliada – avós, tios, primos, sogra, cunhados e sobrinhos – obrigada pelo apoio incondicional. Ao meu avô Francisco, onde quer que esteja, seu olhar doce iluminou e guiou minhas mãos na escrita deste texto.

Aos mestres que marcaram minha trajetória. Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Thiago, por renovar meu fôlego e mostrar como a educação pode transformar vidas. À banca: Prof^a Dr^a Cláudia Nascimento, pela leitura sensível e cuidadosa deste trabalho; Prof^a Dr^a Cynthia, minha ave-mestra, cujo olhar amoroso sobre a Socioeducação me inspira; Prof^a Dr^a Dayane Rodrigues, por quem nutro profunda admiração, sua colaboração foi essencial nesta pesquisa. Às Professoras Rosângela Corrêa, Carolina Banhiuk, Girlene Ribeiro, Caetana Juracy e Liliane Campos. À Prof^a Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges, pelo acolhimento e preciosas orientações.

Às minhas companheiras de jornada – Aline, Marta, Kizy e Suzana – por transformarem os desafios do mestrado em longas risadas. Serei eternamente grata por todo o suporte acadêmico e afetivo. Aos colegas da pós-graduação e ao grupo de pesquisa “Currículo e Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade”, obrigada pelas trocas enriquecedoras.

Agradeço à Secretaria de Educação e à Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, por viabilizarem este momento de formação e crescimento. Que mais educadores possam ter a oportunidade de avançar em suas jornadas formativas!

Aos meus estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que diariamente me lembram que nunca é tarde para aprender e ensinar; que todos possuem algo a compartilhar e algo a descobrir. Vocês são a verdadeira essência do que significa educar.

Por fim, mas com igual intensidade, agradeço aos adolescentes e aos profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal. A todos com quem convivi e àqueles com quem hoje tenho a honra de compartilhar algumas horas de voo, em especial aos adolescentes e profissionais que gentilmente participaram desta pesquisa. Este trabalho é por vocês e para vocês. Que juntos possamos ressignificar práticas e construir dia a dia uma Socioeducação melhor!

RESUMO

Esta dissertação investiga os currículos da Socioeducação com foco em uma unidade de internação do Distrito Federal. Justifica-se pela necessidade de compreender o papel dos currículos como instrumentos de transformação social em contextos marcados por desigualdades estruturais e práticas socioeducativas que, muitas vezes, reproduzem lógicas punitivas. O estudo tem como problema de pesquisa: como se organizam os currículos da Socioeducação em uma unidade socioeducativa de internação no Distrito Federal? Os objetivos incluem analisar essa organização; identificar o inventário de pesquisas científicas sobre as relações entre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo; mapear a organização do trabalho pedagógico no contexto socioeducativo, destacando suas conexões com o currículo; identificar os currículos modelados na unidade de internação, considerando sua influência no cotidiano institucional; propor um curso de formação continuada para profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal com vistas à qualificação das práticas pedagógicas e à elaboração de um Projeto Político-Pedagógico. A abordagem teórico-metodológica aproxima-se do materialismo histórico-dialético, utilizando a categoria da contradição. O estudo adota uma metodologia qualitativa, exploratória, com a estratégia de estudo de caso, combinando análise de conteúdo categorial e triangulação de dados. Os dados foram obtidos por meio do estado do conhecimento, análise documental e entrevistas semiestruturadas com profissionais e adolescentes. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Gimeno Sacristán, Michael Apple e Torres Santomé, que compreendem o currículo como espaço de disputas de poder e potencial instrumento de emancipação social. As categorias analíticas identificadas incluem: gestão participativa *versus* centralização; flexibilidade e adaptação *versus* rigidez e normatização excessiva; conteúdos e métodos significativos *versus* atividades fragmentadas e descontextualizadas; e avaliação emancipatória *versus* avaliação punitiva. Essas categorias indicam as possíveis contradições e potencialidades dos currículos na organização do trabalho pedagógico na unidade investigada. Os currículos da Socioeducação evidenciaram a coexistência de currículos prescritos e modelados. A Jornada Pedagógica e o Regulamento Disciplinar funcionam como “oráculos curriculares”, pois centralizam decisões e normatizam práticas, mas permitem margens de interpretação e adaptação. Identificados como currículos modelados, esses instrumentos organizam o trabalho pedagógico na unidade socioeducativa e refletem tensões entre flexibilidade e rigidez, bem como entre gestão participativa e centralização. Verificam-se dificuldades de adaptação às necessidades individuais dos adolescentes, enquanto a centralização das decisões reduz a autonomia das equipes. Por outro lado, há um empenho dos profissionais em adaptar as prescrições para atender às demandas locais. Como proposta técnica, a dissertação sugere um curso de formação continuada para os profissionais da unidade, com ênfase na construção de um Projeto Político-Pedagógico. Em síntese, o estudo contribui para a compreensão crítica dos currículos na Socioeducação e evidencia a importância da modelagem curricular como estratégia para a transformação da realidade socioeducativa.

Palavras-chave: Educação; Currículo; Socioeducação; estudo de caso; unidade de internação.

ABSTRACT

This dissertation investigates the curricula of Socioeducation with a focus on a detention unit in the Federal District of Brazil. The research is justified by the need to understand the role of curricula as instruments of social transformation in contexts marked by structural inequalities and socioeducational practices that often reproduce punitive logics. The study addresses the research problem: how are the curricula of Socioeducation organized in a socioeducational detention unit in the Federal District? The objectives include analyzing this organization; identifying a body of scientific research on the relationships between education, Socioeducation, pedagogical work organization, and curriculum; mapping the organization of pedagogical work in the socioeducational context, highlighting its connections with the curriculum; identifying the modeled curricula in the detention unit, considering their influence on institutional daily life; and proposing a continuing education course for professionals in the socioeducational system of the Federal District aimed at improving pedagogical practices and developing a Political-Pedagogical Project. The theoretical-methodological approach is aligned with historical-dialectical materialism, using the category of contradiction. The study adopts a qualitative, exploratory methodology with a case study strategy, combining categorical content analysis and data triangulation. Data were collected through a state-of-knowledge review, document analysis, and semi-structured interviews with professionals and adolescents. The theoretical framework is based on authors such as Gimeno Sacristán, Michael Apple, and Torres Santomé, who view the curriculum as a space of power struggles and a potential instrument for social emancipation. The analytical categories identified include: participatory management versus centralization; flexibility and adaptation versus rigidity and excessive standardization; meaningful content and methods versus fragmented and decontextualized activities; and emancipatory assessment versus punitive assessment. Essas categorias indicam as possíveis contradições e potencialidades dos currículos na organização do trabalho pedagógico na unidade investigada. The curricula of Socioeducation revealed the coexistence of prescribed and modeled curricula. The Pedagogical Journey and the Disciplinary Regulation act as “curricular oracles”, centralizing decisions and standardizing practices while allowing room for interpretation and adaptation. Identified as modeled curricula, these instruments organize pedagogical work in the socioeducational unit and reflect tensions between flexibility and rigidity, as well as between participatory management and centralization. Challenges in adapting to the individual needs of adolescents were identified, while centralized decision-making reduces team autonomy. On the other hand, professionals strive to adapt prescriptions to meet local demands. As a technical proposal, the dissertation suggests a continuing education course for the unit’s professionals, emphasizing the development of a Political-Pedagogical Project. In summary, the study contributes to a critical understanding of curricula in Socioeducation and highlights the importance of curricular modeling as a strategy for transforming the socioeducational reality.

Keywords: Education; Curriculum; Socioeducation; case study; detention unit.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dinâmica geral da pesquisa	25
Quadro 2 – Interlocutores da pesquisa	52
Quadro 3 – Etapas e ações de pesquisa	56
Quadro 4 – Termos de busca, operadores booleanos e questões norteadoras	57
Quadro 5 – Quantificação dos resultados	58
Quadro 6 – Síntese da categorização dos resultados	61
Quadro 7 – Estudos sobre a temática educação na Socioeducação	67
Quadro 8 – Estudos sobre a temática OTP na Socioeducação	74
Quadro 9 – Estudos sobre a temática currículo e Socioeducação	78
Quadro 10 – Quadro analítico a partir dos currículos modelados da unidade <i>Delfos</i>	122
Quadro 11 – Detalhamento do curso de formação	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa inicial após leitura flutuante	60
Figura 2 – Estrutura organizacional da <i>Delfos</i>	90
Figura 3 – Comunidade socioeducativa da <i>Delfos</i>	91

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
C2	Chefia de Plantão
CADIN	Cadastro de Internos
CAI	Comissão de Avaliação Interdisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CASEF	Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino
CASENH	Centro de Atendimento Socioeducativo de Novo Hamburgo
CDCA	Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDS	Escola Distrital de Socioeducação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENS	Escola Nacional de Socioeducação
FASEPA	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
GEAD	Gerência Administrativa
GESAU	Gerência de Saúde
GESEG	Gerência de Segurança
GESP	Gerência Sociopsicopedagógica
INAM	Instituto Nacional de Assistência a Menores
NUDOC	Núcleo de Documentação
NUPED	Núcleo Pedagógico
OG	Organização Governamental
ONG	Organização Não Governamental
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico

PA	Pará
PDASE	Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal
PEMSE	Promotoria de Execução de Medida Socioeducativa
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNASE	Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo
POA	Porto Alegre
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
PSS	Plano de Segurança Socioeducativa
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEJUS	Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SIPIA	Sistema de Informação para a Infância e Adolescência
SP	São Paulo
SUBSIS	Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
UNINT	Unidade de Gestão da Medida Socioeducativa de Internação
VEMSE	Vara de Execução de Medida Socioeducativa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Abril, flores e aberturas: uma jornada pela educação	17
1.2 Primeiros passos: configuração inicial da pesquisa	19
1.3 Currículos da Socioeducação: o Oráculo de Delfos	23
2. SOCIOEDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PRIMEIRAS CONVERSAS	26
2.1 Educação e Socioeducação: um diálogo necessário	27
2.2 A organização do trabalho pedagógico na Socioeducação	35
2.3 Currículo e Socioeducação: fundamentos teóricos	41
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	48
3.1 Contexto da pesquisa	50
3.2 Instrumentos e procedimentos metodológicos.....	53
3.3 Processo de construção do estado do conhecimento	55
3.4 Processo de análise das informações e elaboração do relatório de pesquisa	59
4. O ESTADO DO CONHECIMENTO EM SOCIOEDUCAÇÃO: UM PANORAMA TEÓRICO.....	67
4.1 Eixo 1: Educação e Socioeducação	67
4.2 Eixo 2: Organização do trabalho pedagógico na Socioeducação	73
4.3 Eixo 3: Currículos e Socioeducação	78
4.4 Currículo e Socioeducação: hiatos e avanços	81
5. CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: MAPEANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	84
5.1 Finalidades e objetivos.....	84
5.2 Estrutura organizacional, relações de trabalho e processos decisórios.....	89
5.3 Organização temporal e física.....	97
5.4 Conteúdos	100
5.5 Métodos	106
5.6 Avaliação	109
5.7 Currículo	111
5.8 Currículo e Socioeducação: categorias analíticas	119
6. PRODUTO TÉCNICO	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – PROTOCOLO PARA O ESTUDO DE CASO	146

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (ADOLESCENTES).....	147
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (PROFISSIONAIS).....	148
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO	149
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....	151
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA.....	153
APÊNDICE G – TERMO DE COMPROMISSO E SIGILO	154
ANEXO A – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL VEMSE.....	157
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	159
ANEXO C – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL SEJUS	164
ANEXO D – JORNADA PEDAGÓGICA DA UNIDADE <i>DELFO</i> S.....	167
ANEXO E – MANUAL DO ADOLESCENTE ELABORADO PELA UNIDADE <i>DELFO</i> S 182	
ANEXO F – MANUAL DO VISITANTE ELABORADO PELA UNIDADE <i>DELFO</i> S.....	196

1. INTRODUÇÃO

A experiência como pedagoga no sistema socioeducativo do Distrito Federal despertou inúmeras inquietações sobre a complexidade desse trabalho. Tais inquietações são frequentes entre aqueles que atuam na Socioeducação e têm como horizonte a busca pela emancipação humana (Gramsci, 1982; 2004). Movida pelo desejo de explorar novos caminhos, recorri ao universo acadêmico em busca de ferramentas para compreender e transformar essa realidade.

Este estudo, vinculado à área de Desenvolvimento Profissional e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília, investiga a relação entre currículo e Socioeducação. Parte-se da premissa de que a Socioeducação deve ser entendida como um processo educativo, fundamentando-se em teóricos críticos da educação para compreender o currículo como um espaço de disputas de poder e como um potencial instrumento de transformação social (Apple, 2006; Sacristán, 1998; 2017; Santomé, 1998; 2005).

Com o objetivo de aprofundar a análise sobre como os currículos se estruturam em uma unidade socioeducativa no Distrito Federal, torna-se necessário apresentar a pesquisadora que assina este estudo. Compreender a trajetória da autora é essencial para contextualizar os objetivos e os caminhos trilhados no processo de pesquisa.

A história de um pesquisador, como um mapa, revela os percursos seguidos, os desafios enfrentados e as escolhas feitas. A jornada acadêmica é frequentemente marcada por obstáculos que podem desencorajar. Em minha trajetória, houve momentos de dúvida, nos quais me senti incapaz e adiei o sonho do mestrado, esperando pelo momento ideal. Talvez esse momento tenha finalmente chegado, trazendo o impulso necessário para narrar a trajetória que me conduziu a este trabalho e a este estudo que ora apresento.

1.1 Abril, flores e aberturas: uma jornada pela educação

Nascida na primeira segunda-feira de abril de 1982, filha de um casal de maranhenses, carregou no meu nascimento a simbologia do mês que anuncia renascimentos e desabrochares. Abril, que em latim significa “abrir”, é o mês das flores que surgem após as chuvas, da terra que se renova e da vida que insiste em brotar. Embora também seja uma homenagem a Afrodite, deusa do amor, minha história não é apenas de amores, mas de aberturas – por vezes sutis, por vezes dolorosas – diante de um mundo que aguardava ser desvendado.

Desde a infância, a curiosidade foi minha companheira constante. Uma criança inquieta e faminta de saberes, fui incentivada a entrar no mundo da leitura antes mesmo de entender sua grandiosidade. Aos dois anos, já decifrava os códigos da escrita, conquistando uma nova perspectiva do mundo. Aquela habilidade precoce despertava a admiração ao meu redor, mas, para mim, era apenas o início de uma jornada. Não bastava ler; era preciso partilhar o poder transformador das palavras. Transformei a garagem de casa em escola, usando tijolos como cadeiras e um quadro improvisado, encenando o papel de professora – um prelúdio ao destino que me aguardava.

Meus pais, apesar da escolaridade limitada e das dificuldades financeiras, acreditaram no poder dos estudos e investiram em minha formação. Entre os desafios da adolescência e o peso de conflitos familiares marcados pelo alcoolismo de meu pai, encontrei na escola particular do bairro um refúgio e, ao mesmo tempo, o palco de amadurecimentos precoces. O nascimento de meu irmão nesse período trouxe um misto de alegria e responsabilidade.

No Ensino Médio, as dificuldades aumentaram: as notas caíram, e os conflitos internos se intensificaram. Contudo, reacendi o sonho de ensinar. Organizei grupos de estudos, reuni amigos para revisar conteúdos, e a escola pública, para onde migrei por razões financeiras, tornou-se um lugar de aprendizado não apenas acadêmico, mas humano. Foi ali que conheci a Universidade de Brasília (UnB) – e, ao atravessar o Minhocão pela primeira vez, senti o despertar de um sonho ainda tímido.

Concluir o Ensino Médio foi um marco e a UnB era minha única opção para cursar uma graduação. Escolhi Pedagogia, movida tanto pela atração natural quanto pela chance de ingressar. Tornei-me a primeira da família materna a concluir o ensino superior – um feito que meu avô, analfabeto, não pôde testemunhar, mas que senti como homenagem a ele.

A universidade, no entanto, trouxe seus próprios desafios: a falta de recursos para transporte, a sensação de não pertencimento e as dúvidas que tantas vezes me paralisaram. Mesmo assim, comecei a trabalhar antes de me formar, tornando-me professora de crianças na Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF). Mas a inexperiência pesou, e me afastei da sala de aula, encontrando na alfabetização de adultos um novo propósito. Ali, entre histórias de vida e saberes compartilhados, conheci meu esposo – um vínculo que floresceu no meio de palavras e aprendizados mútuos.

O diploma finalmente chegou, após sete anos de graduação, com um filho nos braços e uma nova perspectiva. Os concursos públicos se tornaram caminho e conquista, levando-me à Pedagogia no sistema socioeducativo e à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na EJA, vi histórias de superação que me inspiraram. Organizo os bastidores para que meus alunos brilhem no palco de suas vidas, enquanto, na Socioeducação, vivo a intensidade de compartilhar sonhos com adolescentes que carregam cicatrizes profundas. Entre a esperança e a angústia, surgiram questionamentos inquietantes: o que se espera desses jovens? Que concepções guiam o fazer socioeducativo? Por que práticas violentas ainda persistem, mesmo diante dos avanços legais?

Essas perguntas me levaram de volta à universidade, onde as teorias curriculares me ofereceram ferramentas para compreender a função social das instituições educativas e suas contradições. Mas, como toda boa resposta, novas perguntas nasceram: quais valores e conhecimentos são transmitidos na Socioeducação? Existem currículos para a Socioeducação? E por que não discutir esses currículos?

A busca por respostas encontrou espaço na Faculdade de Educação da UnB, onde, como aluna especial e integrante do grupo de pesquisa “Currículo e Processos Formativos: Inovação e Interdisciplinaridade”, aprofundei meus estudos. Em 2023, o mestrado profissional se apresentou como a oportunidade de unir pesquisa e prática, criando um produto técnico inovador para a Socioeducação.

Minha trajetória até aqui foi feita de flores e pedras. Especializações, crises depressivas, a chegada de um novo filho e as marcas do adoecimento me fragilizaram. A menina curiosa e perseverante, por vezes, perdeu de vista as flores encobertas pelas pedras. Mas o retorno à universidade trouxe cura e novos horizontes. Hoje, em um lar renovado, com meu pai superando o alcoolismo, permito-me abrir novas portas, revivendo o compromisso ético e político que me move como educadora.

A escola, que um dia foi refúgio, tornou-se palco de realização – um lugar de encontros e afetos, onde luto para que outros também possam desabrochar. Diante desse cenário, decidi investigar a relação entre currículo e Socioeducação, defendendo a importância de olhar para essa prática sob uma perspectiva educativa. Meu objetivo é compreender como se organizam os currículos em uma unidade socioeducativa no Distrito Federal, buscando abrir novos caminhos para que, tal como em abril, vidas possam florescer.

1.2 Primeiros passos: configuração inicial da pesquisa

A Socioeducação, conceito de formulação recente ainda em busca de uma definição precisa e consensual, emergiu no contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA;

Brasil, 1990). O ECA estabelece medidas socioeducativas¹ que, ao serem aplicadas como sanções judiciais, visam responsabilizar adolescentes pela prática de atos infracionais – condutas que configuram crimes ou contravenções penais. Essas medidas são determinadas por autoridade judicial e cumpridas em instituições específicas, responsáveis por sua execução.

O objetivo principal da Socioeducação é oferecer uma abordagem educativa no atendimento a adolescentes em conflito com a lei, promovendo uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos e em conformidade com os princípios da Constituição Federal (Brasil, [2023]). Essa abordagem visa assegurar a esses jovens o acesso à educação como instrumento de humanização e desenvolvimento integral (Bonatto; Fonseca, 2020; Cardoso, 2022; Oliveira *et al.*, 2016; Oliveira, 2015).

Contudo, a trajetória histórica do atendimento socioeducativo no Brasil demonstra que, sem uma reflexão crítica sobre sua intencionalidade pedagógica, a Socioeducação corre o risco de ser desvirtuada. Em vez de atuar como um instrumento de emancipação, pode tornar-se uma ferramenta de controle social, reproduzindo práticas punitivas, repressivas e segregadoras. Essas práticas são heranças de um sistema que, sob a doutrina da situação irregular, encarcerava adolescentes, em sua maioria negros e pobres, perpetuando uma lógica de exclusão (Carlos, 2013; Faleiros, 2011; Rizzini, 2009; 2011; Rizzini; Celestino, 2016).

Essa realidade, reflexo das estruturas capitalistas e racistas da sociedade brasileira, ainda persiste em muitos espaços socioeducativos, reforçando a exclusão e a marginalização (Santos, 2021). Superar esse quadro exige o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça a educação como ferramenta de transformação social e a Socioeducação como um processo genuinamente educativo. Tal compromisso requer uma abordagem política e pedagógica alinhada aos princípios de justiça social e direitos humanos, orientada por um projeto educativo emancipador (Freitas, 1995).

Diante desse contexto, este estudo se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional da Universidade de Brasília, na área de Desenvolvimento Profissional e Educação, com foco no campo de pesquisa Processos Formativos e Profissionalidades. O objetivo central é investigar, sob uma perspectiva crítica, a relação entre currículo e Socioeducação, buscando compreender como as práticas educativas podem ser aprimoradas para cumprir sua função transformadora.

¹ As medidas socioeducativas podem variar em grau de restrição, conforme a gravidade do ato e as necessidades do adolescente. As medidas incluem: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Cada uma dessas medidas busca equilibrar a responsabilização com a garantia de direitos.

Embora a Socioeducação possua um caráter educativo intrínseco, há uma lacuna teórica significativa no que se refere ao currículo no contexto socioeducativo. Para preencher essa lacuna, recorre-se às contribuições de teóricos críticos da educação e do currículo como Apple (2006), Sacristán (1998; 2013; 2017) e Santomé (1998; 2005), entre outros, que permitem analisar o currículo como uma arena de disputas de poder e um instrumento de transformação social.

O objeto de estudo deste trabalho é o currículo da Socioeducação, com foco específico na forma como ele se organiza em uma unidade de internação do sistema socioeducativo no Distrito Federal. A questão central que guia a pesquisa é: como se organizam os currículos da Socioeducação em uma unidade socioeducativa no Distrito Federal?

O objetivo geral é analisar como se organizam os currículos da Socioeducação em uma unidade socioeducativa no Distrito Federal. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar o inventário de pesquisas científicas sobre as relações entre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo.

b) Mapear a organização do trabalho pedagógico no contexto socioeducativo, destacando suas conexões com o currículo.

c) Identificar os currículos modelados na unidade de internação, considerando sua influência no cotidiano institucional.

d) Propor um curso de formação continuada para profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal, voltado para a qualificação das práticas pedagógicas e o fortalecimento das ações educativas, a partir da temática abordada nesta dissertação. A propositura do curso responde ao requisito do PPGEMP de desenvolvimento de um produto técnico que gere impacto em processos formativos e educacionais em diferentes contextos.

A Socioeducação, por meio de ações intencionais e do acesso a direitos, busca proporcionar condições para que o adolescente ressignifique sua trajetória e adote uma postura transformadora diante de si e da sociedade (Oliveira *et al.*, 2016). Nesse sentido, ela se caracteriza pela intencionalidade pedagógica de produzir, no jovem, a humanidade historicamente construída pelo conjunto social (Saviani, 2000; 2019; 2021a).

O currículo, como um dos pilares da organização pedagógica, expressa a função social da instituição educativa definindo princípios, finalidades, objetivos e práticas que orientam o cotidiano educativo (Freitas, 1995; Veiga, 1995; 2001; Sacristán, 1998; 2017). Além de organizar conteúdos, métodos e processos avaliativos, o currículo reflete as tensões e disputas

políticas que permeiam a instituição educativa. “[...] Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (Sacristán, 2017, p. 17).

Tudo o que acontece em uma unidade socioeducativa de internação – ou seja, o trabalho pedagógico realizado nesse contexto – está diretamente ligado a uma organização curricular. Em outras palavras, a estruturação do trabalho educativo abrange não apenas a escola, mas também o atendimento em saúde, os acompanhamentos técnicos, as atividades esportivas, culturais e de lazer, as intervenções da equipe de segurança, as audiências e acompanhamentos judiciais, além das interações familiares e das relações entre os adolescentes, seus pares e os profissionais, entre outros. Todas essas dimensões são atravessadas por um ou mais currículos, que orientam e dão significado às práticas desenvolvidas no cotidiano da unidade.

Assim, com base em Sacristán (1998; 2017), denomina-se currículo da Socioeducação todo elemento educativo teórico ou prático, sistemático ou não, que nos diversos níveis ou fases do modelo de construção curricular incide na ação socioeducativa para: a organização da política socioeducativa e do sistema socioeducativo; a tomada de decisões em Socioeducação; o uso como referência ou consulta no cotidiano institucional pela comunidade socioeducativa; a definição de atribuições para a atuação profissional na Socioeducação; a formação inicial e continuada dos socioeducadores; a elaboração, execução e avaliação de planos, programas, projetos, métodos, procedimentos e ações de atendimento socioeducativo; e, sobretudo, as escolhas acerca dos conteúdos dessas práticas curriculares.

Devido às limitações deste estudo, o foco concentrou-se nos currículos modelados, entendidos como aqueles adaptados pelos educadores para orientar e estruturar as práticas pedagógicas (Sacristán, 2017). Esses currículos desempenham papel essencial na organização do trabalho pedagógico, pois possibilitam a articulação entre as prescrições formais e as demandas e condições reais da comunidade educativa. No contexto socioeducativo, adquirem especial relevância ao viabilizarem intervenções educativas que respeitam as especificidades dos adolescentes e as condições materiais das unidades socioeducativas. Dessa forma, os currículos modelados contribuem para aproximar as práticas pedagógicas dos princípios da Socioeducação e de uma pedagogia crítica (Saviani, 2000; 2003; 2019; 2021a; 2021b).

1.3 Currículos da Socioeducação: o Oráculo de Delfos

Esta pesquisa utilizou elementos da mitologia e da história da Grécia Antiga – o Oráculo de Delfos e seus personagens² – como metáforas para ilustrar a unidade socioeducativa investigada, os interlocutores e as categorias analíticas relacionadas aos currículos da Socioeducação.

Na mitologia grega, Delfos era considerado o “umbigo do mundo”, o ponto central do universo, conforme estabelecido por Zeus. O Oráculo, situado no santuário dedicado ao deus Apolo no Monte Parnaso, próximo à cidade de Delfos, era um lugar de profunda importância religiosa e cultural.

O processo de consulta ao Oráculo seguia um ritual rigoroso. A sacerdotisa, conhecida como Pítia, desempenhava o papel de intermediária entre os mortais e Apolo. Em transe – estado atribuído, segundo relatos, aos vapores emanados de fissuras no solo – a Pítia proferia palavras enigmáticas e desconexas. Essas palavras eram interpretadas pelos sacerdotes e transmitidas aos consulentes em forma de versos frequentemente ambíguos, cuja interpretação gerava longos debates. Além disso, rituais de oferendas e sacrifícios integravam esse processo, reforçando a solenidade do momento.

Delfos também era célebre pelas “máximas délficas”³, aforismos gravados nas paredes do templo de Apolo, que sintetizavam a sabedoria grega sobre ética, conduta e autoconhecimento. Atribuídas tradicionalmente aos Sete Sábios da Grécia⁴, essas máximas exerceram influência duradoura, ecoando em diversas correntes filosóficas.

O Oráculo de Delfos desempenhou um papel significativo na vida política, religiosa e cultural da Grécia Antiga. Era consultado por cidades-estado, reis e cidadãos antes de decisões cruciais, como iniciar guerras ou fundar colônias. Seu funcionamento perdurou por séculos – do período arcaico ao fim da Antiguidade, por volta do século IV d.C., quando práticas pagãs foram proibidas com a ascensão do cristianismo. Apesar disso, o legado do Oráculo e das máximas délficas permanece vivo, simbolizando a busca humana por sabedoria, orientação e transformação.

Inspirada por essa rica simbologia, esta pesquisa utilizou o Oráculo de Delfos como referência central. A unidade socioeducativa investigada foi simbolicamente denominada

² Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-era-o-oraculo-de-delfos> Acesso em: 3 nov. 2024.

³ Disponível em: <https://www.helenos.com.br/maximas> Acesso em: 4 de jan. 2025.

⁴ Pítaco de Mitilene, Periandro de Corinto, Tales de Mileto, Sólon de Atenas, Quílon de Esparta, Cleóbulo de Lindos e Bias de Priene.

Delfos, representando o “umbigo deste estudo” e os interlocutores – profissionais e adolescentes entrevistados – foram associados a nomes de deuses da mitologia grega.

No campo socioeducativo, os currículos podem ser comparados a verdadeiros oráculos: estabelecem diretrizes, normatizam ações e procedimentos, mas também podem ser acatados sem reflexão crítica. Assim como no transe da Pítia, a comunidade socioeducativa⁵ muitas vezes recebe diretrizes que, embora reinterpretadas continuamente, nem sempre resultam em mudanças concretas e significativas na prática cotidiana.

Esses “oráculos curriculares” exercem profunda influência no cotidiano das unidades socioeducativas e na vida dos seus participantes, exigindo decisões que impactam os rumos do processo educativo. Por vezes, transmitem máximas cuja intencionalidade é questionada, enquanto outras demandam de seus executores oferendas simbólicas como submissão, silenciamento e conformismo, desafiando o potencial emancipador da Socioeducação.

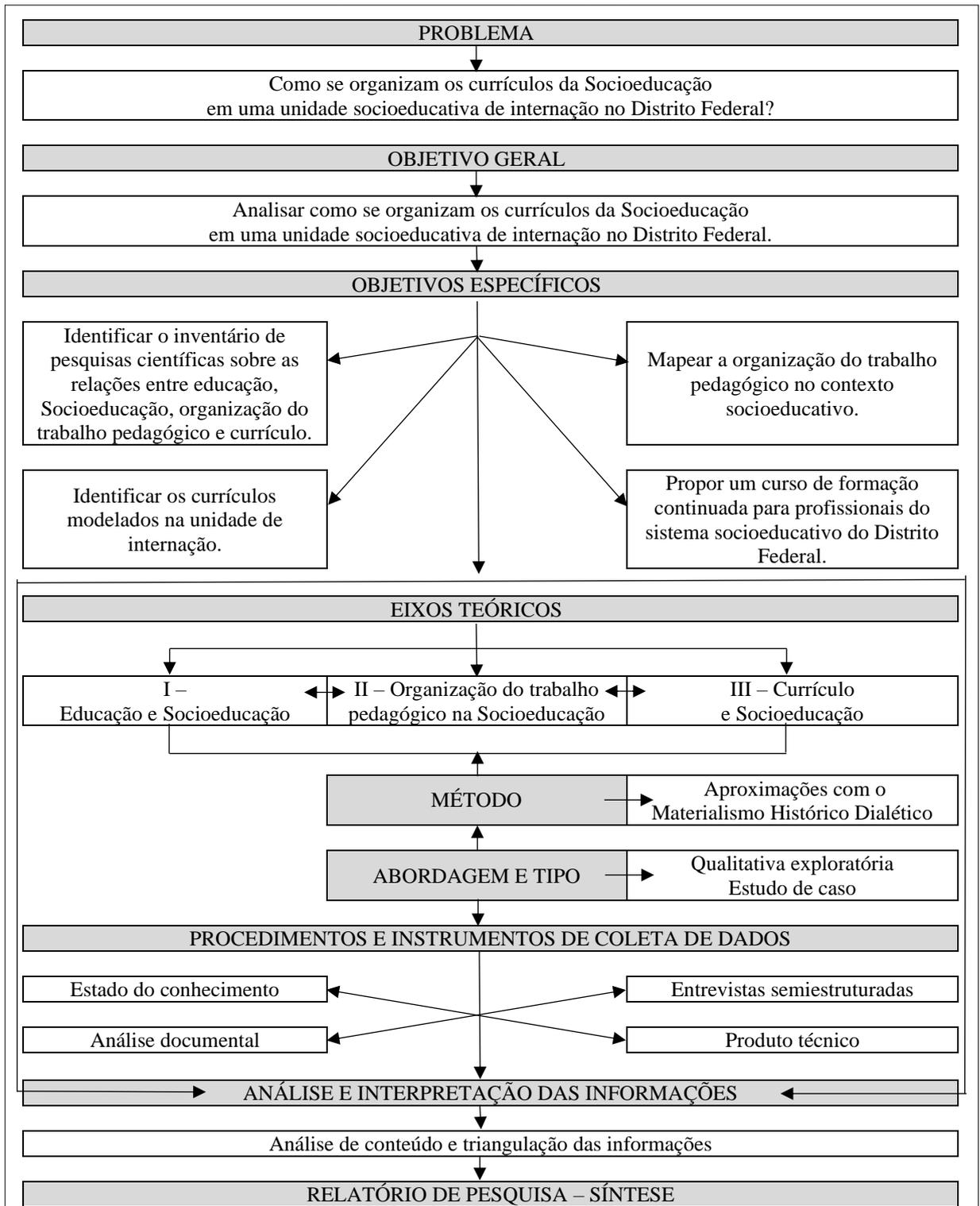
Com essa metáfora, a presente dissertação busca discutir como os currículos da Socioeducação são organizados em uma unidade socioeducativa do Distrito Federal. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa está estruturada em sete seções.

Na introdução, traça-se uma visão geral sobre a temática da pesquisa. A segunda seção delinea os referenciais teóricos que fundamentam o estudo; situa a Socioeducação sob uma perspectiva educativa; discute os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico em instituições educativas; e apresenta o conceito de currículo, bem como o processo de construção curricular. A terceira seção descreve o percurso metodológico da investigação. Na quarta seção, apresenta-se o estado do conhecimento, mapeando estudos sobre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo. A quinta seção analisa os dados produzidos em relação ao referencial teórico, mapeando a organização do trabalho pedagógico na unidade investigada e identificando os currículos modelados. Na mesma seção, aprofunda-se a análise categorial dos currículos da Socioeducação, com base na triangulação de dados provenientes das entrevistas e da análise documental. A sexta seção detalha o produto técnico desenvolvido, alinhado às demandas do contexto socioeducativo e ao requisito do PPGEMP. Por fim, são apresentadas as considerações finais, refletindo sobre os resultados alcançados e as contribuições da pesquisa para a área.

A título de ilustração, sintetizou-se o percurso metodológico da pesquisa no Quadro 1 – Dinâmica geral da pesquisa.

⁵ O SINASE (CONANDA, 2006) entende que a comunidade socioeducativa engloba o próprio adolescente e sua família, profissionais do sistema socioeducativo, unidades de atendimento socioeducativo, órgãos gestores das políticas públicas, rede de serviços públicos, comunidade local e sistema de justiça.

Quadro 1 – Dinâmica geral da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Este trabalho propõe, assim, ampliar a compreensão crítica dos currículos no campo socioeducativo com o objetivo de aproximar as práticas pedagógicas dos princípios da Socioeducação e de uma pedagogia crítica (Saviani, 2000; 2003; 2019; 2021a; 2021b).

2. SOCIOEDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PRIMEIRAS CONVERSAS

O referencial teórico-metodológico que fundamenta esta investigação organiza-se em três eixos principais: a relação intrínseca entre educação e Socioeducação, a organização do trabalho pedagógico no contexto socioeducativo e os currículos da Socioeducação, com destaque para a análise do nível modelado (Sacristán, 2017).

A Socioeducação, um conceito recente ainda em processo de construção, surgiu no contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Seu objetivo central é, por meio de ações intencionais e do acesso a direitos, criar condições para que os adolescentes ressignifiquem suas trajetórias e adotem uma postura transformadora diante de si mesmos e da sociedade (Oliveira *et al.*, 2016). Nesse contexto, a Socioeducação assume uma intencionalidade pedagógica que visa formar no jovem a humanidade historicamente construída pelo conjunto social dos homens (Saviani, 2000; 2019; 2021a).

O currículo, por sua vez, é um dos pilares da organização pedagógica, expressando a função social da instituição educativa. Ele define princípios, finalidades, objetivos e práticas que orientam o cotidiano educacional (Freitas, 1995; Veiga, 1995; 2001; Sacristán, 1998; 2013; 2017). Além de organizar conteúdos, métodos e processos avaliativos, o currículo reflete as tensões e disputas políticas que atravessam as instituições educativas. Conforme Sacristán (2017, p. 17), “[...] o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.”

Nesta investigação, adota-se a perspectiva crítico-dialética, que concebe o conhecimento como fruto das relações sócio-históricas e a educação como ferramenta para compreender e transformar as estruturas que moldam a sociedade. Sob essa ótica, a Socioeducação é entendida como um espaço legítimo de educação, permeado por relações de poder, intencionalidades e contradições. O currículo, nesse contexto, emerge como um elemento central na organização do trabalho pedagógico e na construção de práticas emancipatórias (Freitas, 1995; Gramsci, 1982; 2004).

Para embasar esta análise, foram utilizadas as reflexões de autores críticos sobre a educação escolar e o currículo, com o objetivo de subsidiar a compreensão e o aprimoramento das práticas socioeducativas, reforçando seu potencial pedagógico transformador.

2.1 Educação e Socioeducação: um diálogo necessário

Definir educação é um desafio complexo que transcende a mera descrição de práticas e métodos de ensino. A concepção de educação carrega em si valores e crenças sobre o ser humano, a sociedade e o mundo, moldando não apenas as práticas pedagógicas, mas também a própria sociedade que se almeja construir. Nesse sentido, definir educação é um ato intrinsecamente político e social, pois implica escolhas sobre como se entende e o que se prioriza na formação humana, em consonância com as formas pelas quais os homens organizam a produção de sua vida material em cada momento histórico (Ferreira Júnior; Bittar, 2008; Gramsci, 1982; 2004; Mészáros, 2005; Saviani, 2000; 2003; 2007; 2015; 2019; 2021a).

A educação, portanto, ultrapassa os limites da escola e permeia todas as esferas da vida social. Como afirma Brandão (2004, p. 7), “[...] ninguém escapa da educação”, pois ela começa no nascimento, no ambiente familiar, e se estende ao longo de toda a vida, manifestando-se em diferentes contextos, como a escola, o trabalho, a comunidade e as interações com o mundo ao redor. Complementa o autor (*id.*, 2004, p. 10-11):

[...] a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Saviani (2000; 2003; 2007; 2015; 2019; 2021a) define a educação como um fenômeno exclusivo dos seres humanos, sendo ela simultaneamente uma exigência do e para o processo de trabalho e um processo de trabalho em si. Ele justifica essa afirmação ao argumentar que, ao contrário dos demais seres vivos, que apenas se adaptam à natureza para garantir sua sobrevivência, o ser humano a transforma, moldando-a às suas necessidades. Essa ação planejada, intencional e transformadora — que caracteriza o trabalho — distingue o homem dos outros animais, permitindo-lhe transcender os limites naturais e construir seu próprio mundo (Freitas, 1995; Marx, 2011; Mészáros, 2005)

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia de sua subsistência material, com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais — o chamado trabalho material. Contudo, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, representando mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o conhecimento de aspectos que

abrem a perspectiva de outra categoria de produção — o trabalho não material. Este compreende a produção do saber, seja sobre a natureza, seja sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (Saviani, 2000; 2003; 2015; 2019; 2021a).

A educação, portanto, insere-se na categoria do trabalho não material, pois está relacionada ao conjunto da produção humana: ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Estes elementos são fundamentais para a constituição de uma “segunda natureza” nos seres humanos, ou seja, tudo aquilo que não é garantido pela natureza biofísica, mas que precisa ser historicamente produzido pela humanidade, incluindo os próprios homens (Saviani, 2000; 2003; 2015; 2019; 2021a).

Assim, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021a, p. 13). Esse processo permite que as novas gerações incorporem os elementos herdados e se tornem agentes ativos no desenvolvimento e na transformação das relações sociais. Embora determinada pelas gerações anteriores, essa determinação não anula a iniciativa histórica das novas gerações, que se manifesta precisamente por meio do desenvolvimento e das transformações que operam sobre as bases das produções anteriores.

Ao produzir e reproduzir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, a educação se desenvolve “[...] nas múltiplas e contraditórias relações sociais que os homens estabelecem entre si e com a natureza durante o processo de realização das suas condições materiais e espirituais de existência” (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 636). Essas relações, que medeiam as práticas sociais, são fundamentais para o processo de humanização dos indivíduos. Nesse sentido, a educação não é neutra. Como processo social, ela ocorre em um contexto histórico determinado e se configura como um instrumento de poder, com o potencial tanto de promover quanto de restringir a humanização e a emancipação dos sujeitos (Cury, 2000; Freitas, 1995; Saviani, 2000; 2003; 2015; 2019; 2021a).

Embora frequentemente evocado, o caráter educativo das medidas socioeducativas é alvo de intensos debates. Os termos “Socioeducação”, “socioeducar” e “socioeducativo”, apesar de suas derivações, não estabelecem uma relação inequívoca entre educação e Socioeducação. Tal ambiguidade reflete tanto a ausência de uma definição consensual entre teóricos e profissionais quanto as respostas historicamente construídas pelo Estado e pela sociedade diante da delinquência juvenil (Bidarra, 2011; Bonatto; Fonseca, 2020; Borges, 2014; Braz, 2021; Cardoso, 2022; Carlos, 2013; Carmo, 2015; Conceição; Teixeira; Campos, 2020; Conte, 2023; Cunha, 2013; Cunha; Oliveira, 2017; Delgado, 2023; Fialho; Vasconcellos, 2019;

Jimenez; Frasseto, 2015; Oliveira, 2015; Perez; Passone, 2010; Rizzini, 2009; Rizzini, 2011; Rizzini, 2018; Rizzini; Celestino, 2016; Saliba, 2006; Vogel, 2011).

No Brasil colonial e imperial, a atenção às crianças e aos adolescentes era profundamente desigual. Enquanto os filhos de famílias ricas recebiam educação privilegiada, as crianças pobres enfrentavam trabalho precoce ou abandono. Essa realidade refletia a estrutura social baseada na escravidão, marcada pela desvalorização da vida das crianças pobres e negras (Faleiros, 2011; Góes; Florentino, 2009; Rizzini, 2018). Nesse contexto, surgiram medidas higienistas e cautelares com o objetivo de conter a população considerada perigosa, culminando na criação de colônias correccionais destinadas a isolar e controlar os “desvalidos”. Essas instituições, sob o discurso de regeneração, escondiam práticas punitivas, com o trabalho sendo utilizado como principal instrumento de correção e adaptação social (Carlos, 2013; Faleiros, 2011; Góes; Florentino, 2009; Rizzini, 2011; Vogel, 2011).

Apesar das mudanças institucionais a partir da década de 1940, como a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) e de suas sucessoras Instituto Nacional de Assistência a Menores (INAM) e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), as práticas continuaram baseadas no confinamento em internatos. Essa abordagem refletia a lógica institucionalista e a legislação da época, como o Código de Menores de 1927, que dividia os jovens entre “abandonados” e “delinquentes”, submetendo-os ao internamento para fins de proteção ou regeneração.

Com o avanço do capitalismo e a intensificação da urbanização, a institucionalização tornou-se uma estratégia de controle social, mascarando as contradições da pobreza que afetava grande parte da população brasileira (Rizzini; Celestino, 2016). Nos anos 1960, apesar dos esforços para legitimar a FUNABEM como promotora de oportunidades educativas, práticas coercitivas e autoritárias predominavam, gerando críticas ao modelo de institucionalização. Esses questionamentos ganharam força com o Código de Menores de 1979, o movimento pelos direitos humanos e o declínio do regime militar.

A partir da década de 1980, a “doutrina da situação irregular” deu lugar à “doutrina da proteção integral”, que reconheceu os direitos de crianças e adolescentes e impulsionou a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, [2023]) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). O ECA reforçou o caráter educativo das medidas socioeducativas, determinando a execução das internações em “estabelecimentos educacionais” e a obrigatoriedade de atividades pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Brasil, 1996) conceituou a educação de forma ampla, mas não incluiu explicitamente a Socioeducação como modalidade educativa. Em 2006, a Resolução teórico-operacional do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que apresentou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (CONANDA, 2006), reafirmou o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, enfatizando a participação dos adolescentes, o diálogo e a individualização das ações.

Com a Lei 12.594/2012 (Brasil, 2012), que instituiu o SINASE, houve avanços na regulamentação das medidas socioeducativas, incluindo ações intersetoriais e o Plano Individual de Atendimento (PIA)⁶. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNASE; Brasil, 2013) consolidou diretrizes para promover a reintegração social e educacional dos adolescentes. No Distrito Federal, o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE; Distrito Federal, 2016a) definiu a Socioeducação como um processo formativo e humanizador, mas carece de bases teórico-epistemológicas precisas.

Embora a legislação e os documentos normativos reconheçam o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, ainda há ambiguidades e fragmentações na conceituação e fundamentação teórica da Socioeducação. Além do arcabouço legal e normativo, diversas produções científicas têm contribuído para o aprofundamento das discussões sobre a definição e os aspectos teórico-metodológicos da Socioeducação, abordando-a a partir de uma perspectiva educativa crítica.

No artigo “Para contribuir com a construção da dimensão político-pedagógica da Socioeducação”, Bidarra (2011) compartilha elementos de um processo reflexivo sobre a política socioeducativa, destacando como gestores e técnicos assimilaram ou recusaram os parâmetros do SINASE durante um curso de especialização. A autora argumenta que transformar o atendimento socioeducativo, rompendo com uma cultura institucional repressiva e discriminatória para adotar uma abordagem educativa pautada nos direitos humanos, exige partir de mudanças em métodos, conteúdos e gestões. Além disso, essa transformação requer uma aposta política na construção de espaços públicos e democráticos que possibilitem debates sobre a proteção integral destinada ao adolescente, promovendo uma prática socioeducativa comprometida com a dignidade e os direitos humanos.

⁶ O Plano Individual de Atendimento (PIA), de acordo com o SINASE (Brasil, 2012; CONANDA, 2006), é um instrumento de planejamento e acompanhamento personalizado do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Este plano visa assegurar que o atendimento oferecido esteja alinhado às necessidades e especificidades de cada adolescente e abrange intervenções nas áreas jurídica, psicológica, saúde física e mental, social e pedagógica, estabelecendo metas específicas.

Em “Socioeducação: entre a sanção e a proteção”, Bonatto e Fonseca (2020) exploram a tensão entre o caráter educativo e a natureza sancionatória das medidas socioeducativas. As autoras defendem que a Socioeducação deve ser compreendida como um processo complexo, no qual sanção e educação são intrinsecamente conectadas. Para elas, o predomínio da punição sobre a dimensão educativa configura uma distorção de sua essência. Segundo afirmam, a Socioeducação “[...] deve fundamentalmente contribuir para o desenvolvimento enquanto cidadão do adolescente em conflito com a lei, embora se consolide, em seus elementos pedagógicos, nas medidas socioeducativas que possuem uma natureza sancionatória” (Bonatto; Fonseca, 2020, p. 13). Apesar da relação dialética entre sanção e educação, na prática, as medidas socioeducativas frequentemente se reduzem a instrumentos de punição, prejudicando seu propósito formativo.

A dissertação de Borges (2014), intitulada “A medida socioeducativa de internação: tensão entre o caráter educativo e o punitivo”, tem como objetivo confrontar a teoria e a prática da medida socioeducativa de internação aplicada a adolescentes em conflito com a lei. O estudo revela uma tensão entre o caráter educativo previsto pelo ECA e a realidade prática, que ainda reflete modelos punitivos tradicionais. Além disso, aponta para uma crise de legitimidade dos direitos humanos, criticados por sua difícil operacionalização e efetividade.

Carlos (2013) investiga, em “Escolas de Reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil”, as bases ideológicas que fundamentaram a criação das primeiras escolas de reforma no país, voltadas para a educação de jovens que infringiam a lei. A pesquisa analisa com especial atenção o regulamento da Escola João Luiz Alves, no Rio de Janeiro, a primeira do gênero no Brasil, que introduziu um modelo educacional articulando ideias jurídicas, médicas, pedagógicas e assistenciais, visando à educação dos chamados “menores delinquentes” por meio do trabalho.

Ao analisar as implicações da proposta de redução da maioridade penal no Brasil, Cunha e Oliveira (2017) discutem como as formulações legais que afirmam ou restringem direitos dos adolescentes estão entrelaçadas com concepções históricas de adolescência, influenciadas por fatores culturais e econômicos. O estudo destaca que a criminalização juvenil e a judicialização das relações humanas na contemporaneidade priorizam ações coercitivas em detrimento de abordagens educacionais, contrariando os princípios de proteção integral previstos no ECA (Brasil, 1990).

O estudo de Cunha (2013) revela que a política de atendimento socioeducativo incorpora simultaneamente princípios conservadores e renovadores, resultando na violação de

direitos dos adolescentes, apesar de garantias legais existentes. A pesquisa aponta para a dificuldade de compreensão da natureza sancionatória e educativa das medidas socioeducativas, atribuída ao desconhecimento do SINASE (Brasil, 2012), comprometendo sua implementação e integração com outras políticas públicas. Além disso, evidencia que o Estado desempenha papéis ambíguos, ora alinhado ao projeto neoliberal, ora atendendo parcialmente às reivindicações por direitos, o que leva à culpabilização das famílias sem oferecer suporte adequado à sua cidadania.

A definição de Socioeducação proposta por Oliveira *et al.* (2016), amplamente reconhecida, concebe a Socioeducação como uma prática humana intencional e consciente, com potencial para transformar tanto os indivíduos quanto o contexto em que estão inseridos. Essa prática combina ações educativas, demandas sociais e promoção dos direitos humanos, estruturando-se em programas, serviços e iniciativas. Seu objetivo principal é possibilitar que adolescentes e jovens ressignifiquem suas trajetórias e construam novos projetos de vida, alinhados às normas éticas e sociais vigentes.

Em “Socioeducação: colocando o conceito entre aspas”, Santos (2021) analisa criticamente o conceito de Socioeducação, buscando revelar suas raízes históricas e contextuais. A autora destaca que o encarceramento em massa e a violência sistemática contra a juventude pobre e negra – público majoritário das unidades socioeducativas (Brasil, 2023) – são expressões de estratégias de controle do capitalismo para gerir populações vulneráveis. Santos (2021) identifica duas funções político-sociais complementares na Socioeducação: uma função mistificadora, que promove a ideia de (re)educação, e uma função concreta, embora implícita, de contenção e gestão de vidas consideradas descartáveis. Nesse contexto, prevalece a lógica da punição e do arrependimento, ofuscando a dimensão pedagógica e priorizando exigências jurídico-sociais em detrimento das necessidades dos adolescentes (Cunha; Oliveira, 2017; Santos, 2021).

Silva, Alberto e Costa (2022) examinam os fundamentos epistemológicos da Socioeducação, argumentando que sua construção deve estar enraizada em uma abordagem crítico-dialética. Para esses autores, a Educação Social é a concepção educativa mais adequada para sustentar o processo socioeducativo, pois reconhece os sujeitos nas contradições de uma sociedade capitalista. Essa perspectiva busca superar as relações de opressão e exploração, propondo uma articulação indissociável entre teoria e prática, com foco na garantia de direitos e no enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas.

O estudo de Valente e Oliveira (2015) analisa o conceito de responsabilização juvenil no contexto das medidas socioeducativas no Brasil, destacando a ambiguidade presente nos documentos legais. A pesquisa revela que a indefinição do termo “responsabilização” pode perpetuar práticas punitivas e coercitivas, em vez de promover abordagens educativas centradas nos direitos humanos. Os resultados sugerem que as crenças e representações dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD)⁷ influenciam mais a execução das medidas socioeducativas do que um não conhecimento das leis e normas que regem o sistema socioeducativo.

Em sua dissertação, Zanella (2011) analisa as bases teóricas e metodológicas que orientam as práticas e políticas de intervenção socioeducativa. A autora critica a generalização dos programas destinados a crianças e adolescentes como socioeducativos, sem diferenciar sua natureza protetiva ou sancionatória. Segundo Zanella, essa prática compromete a compreensão da especificidade das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes em conflito com a lei. A autora identifica duas correntes teóricas principais: uma liberal, que utiliza a educação como instrumento de controle social, e outra progressista, que enxerga as instituições socioeducativas como espaços de confronto com as contradições do sistema. Essa perspectiva progressista evidencia tais contradições nas vidas dos adolescentes, nas ações dos profissionais que buscam transformações e até mesmo nas rebeliões que expõem as limitações do sistema.

O conjunto dessas análises ressalta que a Socioeducação, enquanto conceito e prática, frequentemente reproduz as contradições sociais e econômicas, refletindo as dinâmicas sociais de uma sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção e pela busca do lucro. Superar essas limitações exige uma reflexão teórico-prática orientada para a garantia de direitos, a promoção da autonomia e o enfrentamento das opressões estruturais.

Esse panorama evidencia as múltiplas camadas e complexidades da Socioeducação. Sua consolidação depende de uma análise crítica que reconheça tanto seu papel transformador quanto os desafios impostos por antigas práticas repressivas e assistencialistas. A transição para um modelo mais humanizado e emancipatório exige o enfrentamento das contradições inerentes ao campo, reafirmando a centralidade da educação enquanto estratégia de transformação social. No entanto, a afirmação desse modelo enfrenta desafios significativos, entre os quais destacam-se:

⁷ O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é um conjunto articulado de instituições, políticas, programas, serviços e ações destinados a assegurar os direitos de crianças e adolescentes no Brasil, conforme estabelecido pelo ECA (Brasil, 1990). Ele funciona como uma rede integrada que busca garantir a proteção, promoção e defesa dos direitos desse público, com base no princípio da Proteção Integral.

a) *Complexidade e necessidade de interdisciplinaridade*⁸: a Socioeducação, por sua natureza multifacetada, exige abordagens que integrem diferentes áreas do conhecimento. Contudo, as pesquisas sobre o tema ainda são majoritariamente desenvolvidas em campos específicos como Educação, Psicologia, Política Social e Direito, com limitadas abordagens que integram esses diferentes saberes.⁹

b) *O escola-centrismo nas pesquisas educacionais*: o predomínio do escola-centrismo (Freitas, 1995) nas investigações em educação tende a privilegiar o espaço escolar em detrimento de outros contextos educativos, como o da Socioeducação¹⁰. Embora intencional e realizada em ambientes institucionais com políticas e normativas próprias, a Socioeducação é frequentemente enquadrada no campo da educação não formal. Essa classificação, em geral, desvaloriza os processos de ensino-aprendizagem acontecidos fora do ambiente escolar, impedindo que sejam percebidos também pelos estudos curriculares e da organização do trabalho pedagógico (Ferreira, Sirino e Mota, 2020).

c) *Compromisso político com uma perspectiva emancipatória*: adotar uma perspectiva educativa emancipatória na Socioeducação exige um compromisso político sólido com a construção de uma concepção de educação conectada à realidade dos adolescentes. Essa educação deve ser fundamentada na formação de uma consciência crítica e articulada a uma visão de mundo contra-hegemônica, que incentive uma ação coletiva necessária para transformar a sociedade. Mais que isso, implica lutar por um projeto educativo revolucionário, indissociável do esforço para construir uma sociedade justa e igualitária (Freitas, 1995; Gadotti, 2001; Gramsci, 1982; 2004). Esses desafios evidenciam, portanto, a necessidade de avanços teóricos e práticos que articulem a interdisciplinaridade, valorizem os múltiplos espaços educativos e promovam uma educação transformadora.

Nesse sentido, entende-se a Socioeducação como um processo formativo que não se limita à sanção, mas cuja essência está na promoção de direitos e na garantia de condições para

⁸ De acordo com a perspectiva crítico-dialética, na interdisciplinaridade o conhecimento é concebido como uma totalidade concreta, na qual as diferentes áreas do saber se interligam e se complementam, superando a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento. Dessa forma, a interdisciplinaridade se manifesta no próprio processo de construção do conhecimento, não sendo algo que possa ser imposto *a posteriori*. Por isso, os estudos interdisciplinares “[...] não devolvem, por si, a totalidade do conhecimento porque não se trata puramente de fazer um movimento das partes em direção ao todo. A apreensão da totalidade do conhecimento dar-se-á justamente num movimento contrário, ou seja, perceber nas partes a produção a partir da totalidade” (Brinhosa, 1998, p. 166).

⁹ No estado do conhecimento produzido nesta pesquisa, verificou-se que somente 43 dos 392 estudos que se debruçaram sobre a relação entre educação e Socioeducação partiram de áreas multidisciplinares.

¹⁰ No mesmo estado do conhecimento, identificou-se que, dos 440 estudos selecionados inicialmente, cerca de 42% (n=184) tratavam exclusivamente da educação escolar no contexto socioeducativo.

que os adolescentes ressignifiquem suas experiências e construam novos projetos de vida¹¹. Sua intencionalidade pedagógica reside no potencial de proporcionar aos jovens acesso ao conhecimento, à cultura, à cidadania e à dignidade, permitindo-lhes superar as condições de exclusão e vulnerabilidade que frequentemente marcam suas trajetórias.

A Socioeducação é, portanto, definida como um espaço educativo legítimo e intencional, destinado à formação integral de adolescentes e jovens, onde o trabalho pedagógico é estruturado para promover o desenvolvimento humano, a reflexão crítica e a transformação social. Ao reconhecer a condição peculiar do adolescente como sujeito em desenvolvimento, enfatiza-se a necessidade de priorizar ações que articulem o atendimento a necessidades individuais e coletivas, favorecendo tanto a responsabilização quanto a sua emancipação.

Dessa forma, considera-se que as discussões sobre a relação entre educação e Socioeducação são essenciais para impulsionar mudanças significativas no atendimento socioeducativo, especialmente no que diz respeito às questões curriculares. Isso se deve ao fato de que o currículo é reconhecido como um dos pilares fundamentais na organização do trabalho pedagógico (Freitas, 1995; Veiga, 1995; 2001). No entanto, para aprofundar a compreensão sobre o currículo e seu papel na Socioeducação, torna-se indispensável examinar como o trabalho pedagógico é estruturado e desenvolvido nesse contexto.

2.2 A organização do trabalho pedagógico na Socioeducação

A educação, ao lado do trabalho, constitui uma atividade exclusivamente humana, como afirma Saviani (2007, p. 152): “[...] apenas o ser humano trabalha e educa”. Por meio do trabalho, o ser humano adapta a natureza às suas necessidades em um processo histórico e social contínuo, no qual sua essência é produzida e transformada. Nesse sentido, o ser humano não nasce pronto; ele se humaniza por meio do trabalho e da educação, que são processos indissociáveis (Freitas, 1995; Marx, 2011; Mészáros, 2005; Saviani, 2000; 2003; 2007; 2015; 2019; 2021a).

Historicamente, a interação coletiva dos seres humanos com a natureza vinculou a educação diretamente à vida e à produção. Nesse contexto, a formação humana ocorria no próprio ato de existir e trabalhar, refletindo a profunda interconexão entre trabalho e educação (Saviani, 2007; 2021a). No ponto de partida da história humana, a educação era

¹¹ Como contribuição, recomenda-se a leitura dos trabalhos desta autora (Santos, 2022; 2023), que abordam o potencial da Socioeducação na articulação do processo socioeducativo com a construção do projeto de vida do adolescente, para além dos muros da unidade socioeducativa.

simultaneamente uma exigência do e para o trabalho, enquanto também se configurava como um processo laboral em si.

A introdução da propriedade privada, porém, marcou uma ruptura significativa na relação do homem com o trabalho (Saviani, 2007; 2021a). Ela permitiu que os proprietários vivessem sem trabalhar, delegando aos não proprietários a obrigação de sustentar tanto a si mesmos quanto os detentores dos meios de produção. Conseqüentemente, essa divisão social resultou em uma cisão na educação: uma voltada para os proprietários, com foco em atividades intelectuais, e outra destinada aos não proprietários, vinculada ao trabalho manual.

No escravagismo antigo, os proprietários recebiam uma educação centrada em atividades intelectuais, arte da palavra e exercícios físicos, enquanto a educação dos não proprietários – escravos e serviçais – estava assimilada ao processo produtivo. Foi nesse contexto que surgiu a escola como um espaço separado, exclusivo para os que possuíam tempo livre, consolidando-se como símbolo de uma educação desvinculada do trabalho (Saviani, 2003; 2007; 2021a). Assim, a escola e a educação escolar foram projetadas para atender às necessidades da classe ociosa, em contraste com a maioria, cuja educação permanecia integrada ao trabalho.

Essa separação histórica entre a escola e a produção reflete a divisão entre trabalho manual e intelectual (Saviani, 2003; 2007; 2021a). Inicialmente, a escola atendia à formação intelectual das elites, preparando futuros líderes políticos e militares. Paralelamente, a formação para o trabalho manual continuava a ocorrer diretamente no ambiente produtivo. Contudo, o avanço do comércio e o surgimento do capitalismo trouxeram a necessidade de que todos os membros da sociedade dominassem ao menos um nível básico de cultura intelectual.

Com a Revolução Industrial, essa dinâmica mudou profundamente. A introdução da máquina no centro do processo produtivo simplificou as funções manuais, reduzindo a necessidade de qualificação específica e transferindo para as máquinas muitas das atividades antes realizadas pelos trabalhadores. Esse movimento também marcou uma “Revolução Educacional”, na qual a escola se tornou o principal espaço de educação (Saviani, 2007, p. 159)¹². Surgiram dois tipos de escolas: as de formação geral e as profissionais, refletindo a separação entre as profissões intelectuais, destinadas às elites, e as manuais, voltadas para tarefas práticas e específicas.

¹² Essa realidade explica a visão “escola-centrista” que supervaloriza a escola como o único espaço legítimo de aprendizagem, desconsiderando outros ambientes formativos como família, trabalho e comunidade (Freitas, 1995).

Destaca Freitas (1995) que a divisão entre trabalho manual e intelectual aliena o trabalhador, que perde o controle sobre o processo e o produto do trabalho, tornando-se apenas um instrumento na produção. Essa dinâmica também influencia a organização do trabalho pedagógico nas escolas, frequentemente desvinculado da prática material. Para o autor, a ciência, orientada por interesses produtivos, também contribuiu para essa alienação ao fragmentar os saberes, priorizando determinados campos em detrimento de outros. Em vez de interdisciplinaridade, prevalece a justaposição de conhecimentos isolados (Brinhosa, 1998; Freitas, 1995).

Quando alunos e professores não participam da gestão e não têm influência nas decisões sobre os objetivos, os conteúdos e a avaliação escolar, a alienação aparece não apenas como resultado do trabalho, senão como processo, dentro da própria atividade produtiva. Ou seja, a alienação em relação ao resultado do trabalho reflete a alienação do próprio ato de trabalhar. Concorda Vasconcellos (2012, p. 25, grifos do autor) que

[...] a situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à *realidade* em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à *finalidade* daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar, etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza, como apontamos antes, à sua *ação* mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica). Efetivamente, faltando uma visão de realidade e de finalidade, fica difícil para o educador operacionalizar alguma prática transformadora, já que não sabe bem onde está, nem para onde quer ir.

A desvinculação da prática social mais ampla resulta em uma concepção de conhecimento que legitima separações como sujeito/objeto e teoria/prática. Nesse cenário, a escola – e, por extensão, as unidades socioeducativas – frequentemente reproduzem hierarquias sociais por meio de suas hierarquias internas. Isso perpetua a alienação do trabalho e a desumanização, comprometendo o sentido da vida (Freitas, 1995).

Como aponta Saviani (2021a), a teoria desvinculada da prática se reduz à contemplação, enquanto a prática sem fundamento teórico se limita ao espontaneísmo. É na prática que a teoria encontra seu fundamento, sendo desafiada a compreendê-la e transformá-la. Esse processo exige não apenas competência técnica, mas também um compromisso político, pois a dimensão política orienta e dá sentido a toda prática educativa (Nosella *apud* Saviani, 2021a).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico é todo trabalho cujas bases estejam relacionadas, de alguma forma, à Pedagogia, evidenciando métodos, técnicas e avaliação intencionalmente planejados que tenham como objetivo a formação humana (Saviani, 2016). Em outras palavras,

trata-se de uma produção que articula sujeitos e um projeto educativo, sendo simultaneamente histórico, social, ético e político, na perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2000; 2003; 2019; 2021a; 2021b).

Segundo Fuentes e Ferreira (2017), o trabalho pedagógico abrange quatro dimensões interligadas:

1) *Histórico-ontológica*: refere-se à ação intencional que, embora não produza diretamente mercadorias, utiliza e desenvolve os aspectos cognitivos mais elevados, exigindo elaborações complexas e abstratas. Essa dimensão promove a formação da consciência, a socialização do conhecimento e a humanização, combatendo o trabalho alienado e reafirmando a emancipação do sujeito.

2) *Pedagógica*: expressa o caráter educativo e intencional do trabalho, superando a dicotomia entre teoria e prática. Aqui, destaca-se que a docência é apenas uma das formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, que não se reduz a ela, nem abrange todo o trabalho realizado pelos profissionais da educação.

3) *Social*: enfatiza o caráter coletivo do trabalho pedagógico, que reconhece e respeita a realidade dos sujeitos, articulando práticas sociais e educativas voltadas à transformação do mundo.

4) *Ético-política*: relaciona-se à construção da cidadania e à emancipação social, articulando as relações de poder no espaço educativo e na sociedade.

O trabalho pedagógico, entendido como *práxis* pedagógica, vincula-se a um projeto coletivo e multidimensional, integrando as dimensões histórico-ontológica, pedagógica, social e ético-política (Fuentes e Ferreira, 2017). Não se limita a práticas isoladas, mas constitui um conjunto de ações planejadas e intencionais conectadas a um projeto educativo que visa à transformação dos sujeitos e das circunstâncias.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico (OTP) é o próprio Projeto Político-Pedagógico da escola, conforme definido por Veiga (1995). O Projeto Político-Pedagógico (PPP), estruturado com base nas necessidades e especificidades dos alunos, representa a forma como o trabalho pedagógico é concebido, realizado e avaliado. É por meio desse projeto e, portanto, da organização do trabalho pedagógico, que a escola se afirma enquanto instituição educativa.

Complementando essa definição, Freitas (1995) analisa a OTP em dois níveis principais: o trabalho pedagógico que se efetiva em sala de aula e a organização global da escola, expressa em seu Projeto Político-Pedagógico. Para o autor, esses níveis são

intrinsecamente interligados e refletem os princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que norteiam a prática educativa. A organização global da escola, não apenas influencia o que ocorre em sala de aula como também é moldada pelas práticas pedagógicas ali desenvolvidas. A relação entre esses dois níveis é, portanto, de reciprocidade e mútua influência.

Dessa forma, um trabalho pedagógico emancipador requer clareza de propósito e função social, tendo como finalidade produzir conhecimento relevante por meio do trabalho socialmente útil, integrando formação e transformação, teoria e prática, em um circuito contínuo de aprimoramento mútuo. Não se trata de aplicar a teoria à prática, mas de articular ambas em uma *práxis* reflexiva (Vásquez, 1977).

Para Veiga (2001), a OTP deve ser intencional, sistemática e guiada por princípios evidentes, incorporando pressupostos como: unidade entre teoria e prática, em uma ação pedagógica consciente, organizada e integrada; participação coletiva de toda a comunidade escolar em reflexões e decisões; e articulação com a sociedade, promovendo a integração entre escola, família e comunidade. Quando se reduz a um instrumento de controle, associada a técnicas e estratégias operacionais definidas por múltiplos centros de decisão, a OTP passa a operar com base em quatro grandes separações no trabalho:

1) *Pensamento separado da ação*: a prática educativa torna-se repetitiva e conservadora, sem inovação, limitando a participação de professores, alunos e funcionários à gestão de rotinas sob intensa pressão e controle.

2) *Estratégico separado do operacional*: planos em curto prazo visam ao controle e à estabilidade, utilizando instrumentos padronizados e burocráticos, definidos de cima para baixo.

3) *Pensadores separados dos executores*: a cisão entre quem pensa e quem executa afasta dirigentes e especialistas das práticas pedagógicas, isolando professores e inibindo sua participação em reflexões mais amplas sobre sociedade, educação e currículo.

4) *Estrategistas separados das estratégias*: projetos escolares são elaborados por grupos especializados, mas fragilizados para integrar o trabalho docente, resultando na valorização de aspectos burocráticos e na ausência de uma visão transformadora.

Essa fragmentação dificulta a articulação entre teoria e prática, limitando a capacidade da escola de produzir um conhecimento contextualizado e formar indivíduos capazes de interpretar e transformar o mundo ao seu redor (Freitas, 1995).

Freitas (1995) identifica quatro elementos centrais constitutivos da OTP: objetivos (representam as finalidades da educação, orientando todas as ações pedagógicas); conteúdos e métodos (devem estar dialeticamente relacionados, refletindo a função social da escola); e avaliação (instrumento que ajusta o processo pedagógico em direção aos objetivos educacionais). Ao expandir a análise, Veiga (1995) apresenta sete elementos fundamentais:

1) *Finalidades*: representam a intencionalidade da escola, definindo seus objetivos, identidade e propósito. São o ponto de partida para todas as ações pedagógicas e administrativas.

2) *Estrutura organizacional*: abrange as dimensões administrativas e pedagógicas, responsáveis pela alocação de recursos e pelo desenvolvimento das funções educativas. Analisar a estrutura organizacional envolve compreender quais estruturas são valorizadas, como estão organizadas e como as relações de poder se distribuem. Questões como o tipo de gestão praticada, o organograma existente, as funções predominantes e a lógica interna dessas estruturas são essenciais para avaliar como a organização pode viabilizar ou limitar o projeto educativo.

3) *Tempo escolar*: a segmentação do tempo (início e fim do ano, dias letivos, férias, períodos avaliativos, feriados cívicos e religiosos etc.) influencia as relações sociais e a dinâmica pedagógica. A administração do tempo, em interação com a ordem e a disciplina, reflete a OTP e regula as práticas escolares.

4) *Processo decisório*: envolve a gestão e o fluxo de tarefas, frequentemente marcados por relações hierárquicas que afetam a autonomia e a participação. Na estrutura escolar tradicional, as decisões são dominadas por procedimentos formalizados, com prevalência de um poder autoritário e centralizado, o que limita a horizontalidade e a construção de uma gestão democrática.

5) *Relações de trabalho*: referem-se aos vínculos e interações entre os atores escolares como professores, estudantes e funcionários. Essas relações são permeadas por conflitos e tensões, mas devem buscar atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva. Como observa Veiga (1995), é essencial considerar as condições concretas da escola ao planejar mudanças na organização do trabalho.

6) *Avaliação*: configura-se como um instrumento dinâmico que orienta ajustes e qualificações no projeto pedagógico. Ela deve estar alinhada às finalidades educativas e possibilitar uma análise crítica do processo de ensino-aprendizagem.

7) *Currículo*: reflete as escolhas políticas e sociais que orientam os conteúdos, métodos e formas de avaliação.

Elemento essencial da organização do trabalho pedagógico, o currículo é compreendido como ferramenta central para estruturar o processo de ensino e aprendizagem. O currículo estabelece princípios e diretrizes e organiza conteúdos, métodos e avaliações. Além disso, expressa disputas políticas e sociais, refletindo visões de mundo e objetivos educacionais.

Sua relação com a OTP é dinâmica: enquanto o currículo influencia a prática pedagógica, esta também ressignifica o currículo, adaptando-o ao contexto e às necessidades dos sujeitos envolvidos (Freitas, 1995; Sacristán, 1998; 2017). Nesse sentido, um currículo que se pretende transformador enfrenta as disputas hegemônicas presentes na escola, ressignificando suas estruturas e práticas (Apple, 2006; Santomé, 1998). Esse processo exige clareza sobre o tipo de sociedade e de indivíduo que se deseja formar, além de um compromisso com a construção de uma educação crítica e emancipatória (Veiga, 1995).

2.3 Currículo e Socioeducação: fundamentos teóricos

Originário do latim *currere*, que significa “percurso”, o termo “currículo” inicialmente designava um caminho a ser percorrido. Com o tempo, seu significado expandiu-se, passando a abranger a organização do ensino, as experiências de aprendizagem, os conteúdos, os objetivos e as atividades planejadas. A aparente simplicidade do termo, no entanto, esconde a complexidade conceitual que carrega consigo pressupostos, teorias, crenças e valores nem sempre explícitos.

O currículo ganhou destaque como objeto de estudo sistemático nos Estados Unidos, entre o final do século XIX e meados do século XX, período marcado por profundas transformações econômicas, sociais e culturais, incluindo a industrialização, urbanização e imigração em massa. Tais mudanças demandaram uma resposta educacional que preservasse os valores da classe média americana e integrasse os imigrantes à sociedade. Nesse contexto, os pioneiros do campo curricular focaram na racionalização e sistematização dos processos educativos por meio de um planejamento “científico” das atividades pedagógicas. Assim, o currículo emergiu como um instrumento de controle social, visando adaptar as novas gerações às transformações em curso (Moreira; Silva, 2013).

Embora suas origens estejam associadas à eficiência e ao controle social, Moreira e Silva (2013) destacam que o campo do currículo não é monolítico: ele reflete intenções e interesses diversos ao longo de seu desenvolvimento. Sob a ótica das teorias críticas, como as

de Althusser, Bourdieu e Passeron, Bernstein, Young, Bowles e Gintis, Pinar, Giroux, McLaren, Freire e Apple (Silva, 2022; Oliveira e Sússekind, 2017), o currículo é uma construção social e histórica profundamente vinculada às relações de poder. Ele não é um elemento neutro ou inocente; sua história está diretamente associada a formas específicas de organização da sociedade e da educação (Moreira e Silva, 2013).

Ao desvelar as origens do currículo e suas implicações, percebe-se que ele é atravessado por múltiplas dimensões, refletindo dilemas e escolhas que demandam posicionamento (Llavador, 2013; Sacristán, 2013). Por meio de seus conteúdos, formatos e práticas, o currículo expressa um projeto de cultura e socialização, moldando a função social da instituição educativa. Sua análise, portanto, é fundamental para compreender a missão educativa em sua realidade concreta.

Entendido como um conjunto estruturado de experiências, o currículo fornece a base para o ensino e a aprendizagem, garantindo continuidade e coerência no processo educativo e promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ele reflete um projeto cultural e social que molda as práticas pedagógicas e a formação dos sujeitos. Como observa Sacristán (2013; 2017), o currículo é um espaço multifacetado, no qual convergem dimensões pedagógicas, políticas, administrativas e de controle, tornando-se referência central para a transformação das práticas educacionais, o aperfeiçoamento docente e a renovação institucional.

Nas palavras de Sacristán (2017, p. 17),

[...] todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de seus componentes, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

Assim, o currículo, mesmo quando vinculado à cultura oficial, é interpretado e recriado pelos indivíduos, tornando-se um processo dinâmico que integra planejamento, implantação, concretização e avaliação. Seu valor real depende das interações entre diferentes agentes, práticas e contextos, resultando em uma configuração complexa e interdependente (Moreira e Silva, 2013).

O currículo é, portanto, um processo dinâmico que se constrói pela configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, resultante das intervenções que nele se operam. O valor real do currículo para os alunos que aprendem seus conteúdos depende desse processo que envolve um conjunto de

conhecimentos e também uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social onde múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, agem através de mecanismos peculiares sobre aspectos distintos, formando o sistema curricular (Sacristán, 2017). Assim, “[...] desentranhar este processo de ‘construção curricular’ é condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevrálgicos que afetam a transformação processual, podendo assim incidir mais decisivamente na prática” (Sacristán, 2017, p. 102).

Além do currículo explícito, planejado e formalizado, existe o “currículo oculto” (Apple, 2006; Santomé, 2005). Esse conceito refere-se às normas, valores e expectativas implícitas que permeiam o ambiente educacional e influenciam a formação dos sujeitos. O currículo oculto manifesta-se nas interações cotidianas, nos códigos de conduta, na distribuição de poder entre professores e alunos, e até mesmo nas desigualdades reproduzidas pelas instituições educativas. Ele atua de forma sutil, mas poderosa, moldando atitudes, percepções e comportamentos que podem reforçar ou desafiar as estruturas sociais existentes (Apple, 2006; Santomé, 2005). No contexto da Socioeducação, o currículo oculto pode se manifestar na forma como os adolescentes são tratados, nas expectativas de seus educadores e nas práticas institucionais que, muitas vezes, reproduzem estigmas sociais.

Tudo o que acontece em uma unidade socioeducativa de internação – ou seja, o trabalho pedagógico realizado nesse contexto – está diretamente ligado a uma organização curricular. Em outras palavras, a estruturação do trabalho educativo abrange não apenas a escola, mas também o atendimento em saúde, os acompanhamentos técnicos, as atividades esportivas, culturais e de lazer, as intervenções da equipe de segurança, as audiências e acompanhamentos judiciais, além das interações familiares e das relações entre os adolescentes, seus pares e os profissionais, entre outros. Todas essas dimensões são atravessadas por um ou mais currículos, que orientam e dão significado às práticas desenvolvidas no cotidiano da unidade.

Desse modo, no âmbito da Socioeducação, o currículo assume papel central para compreender as dinâmicas da política e do sistema socioeducativo. Com base em Sacristán (2017), nesta pesquisa, define-se como currículo da Socioeducação todo elemento educativo teórico ou prático, sistemático ou não, que nos diversos níveis ou fases do modelo de construção curricular incide na ação socioeducativa para: a organização da política socioeducativa e do sistema socioeducativo; a tomada de decisões em Socioeducação; o uso como referência ou consulta no cotidiano institucional pela comunidade socioeducativa; a definição de atribuições para a atuação profissional na Socioeducação; a formação inicial e continuada dos

socioeducadores; a elaboração, execução e avaliação de planos, programas, projetos, métodos, procedimentos e ações de atendimento socioeducativo; e, sobretudo, as escolhas acerca dos conteúdos dessas práticas curriculares.

Nesse sentido, analisar os currículos da Socioeducação significa desvendar suas dimensões políticas, sociais e culturais, entendendo sua relevância para a transformação da prática educativa. Esse processo oferece subsídios para o desenvolvimento de diretrizes mais alinhadas às necessidades dos adolescentes e da comunidade socioeducativa, promovendo uma educação que promova a superação de práticas tradicionalmente punitivas.

Para desvelar o processo de construção curricular, Sacristán (2017) apresenta uma abordagem sistemática que distingue oito subsistemas ou âmbitos do sistema educativo, nos quais se expressam práticas relacionadas ao currículo. Esses âmbitos criam e influenciam o significado pedagógico do currículo, constituindo o sistema curricular:

a) *Âmbito político-administrativo*: refere-se aos esquemas de intervenção política pelos quais a administração educativa regula o currículo.

b) *Subsistema de participação e controle*: engloba a elaboração, modificação, vigilância e análise de resultados do currículo, envolvendo instâncias com competências definidas para a tomada de decisões.

c) *Ordenação do sistema educativo*: relaciona-se aos níveis de ensino que cumprem funções sociais, seletivas, profissionais e culturais, refletidas na seleção curricular.

d) *Sistema de produção de meios*: abrange os recursos didáticos que exercem controle sobre a prática educativa e influenciam as condições de trabalho e a formação dos profissionais.

e) *Âmbitos de criação cultural e científica*: trata da relação entre instituições criadoras de saberes, como universidades, e os níveis educativos que reproduzem esses conhecimentos.

f) *Subsistema técnico-pedagógico*: inclui formadores e especialistas que desenvolvem conhecimentos e códigos especializados, legitimando e racionalizando a experiência cultural transmitida pelo currículo.

g) *Subsistema de inovação*: refere-se às estratégias para inovação curricular e projetos que conectam inovações pedagógicas ao aperfeiçoamento de educadores.

h) *Subsistema prático-pedagógico*: relaciona-se à prática concreta desenvolvida por educadores e estudantes nas instituições educativas.

Esses subsistemas interagem reciprocamente, formando um sistema curricular que reflete o contexto social e os processos que o moldam. Para a análise desse sistema, Sacristán

(2017) propõe um modelo explicativo baseado em níveis ou fases de objetivação curricular, com inter-relações dinâmicas entre os elementos. Essas fases são:

a) *Currículo prescrito*: corresponde ao currículo oficial, estruturado em diretrizes e orientações que definem conteúdos e estruturas do sistema educativo. É elaborado no âmbito político-administrativo e estabelece as bases da organização pedagógica, servindo como marco referencial. No contexto da Socioeducação, o currículo prescrito reflete as opções da política socioeducativa e define os elementos essenciais para o atendimento, mas não determina diretamente a prática cotidiana. Suas prescrições oferecem parâmetros e regulam o trabalho profissional, mas exigem mediações para se adaptarem às realidades locais.

Sacristán (2017) destaca que o currículo prescrito, embora essencial para ordenar o sistema educativo, é condicionado por fatores históricos, políticos e técnicos, sendo uma expressão das intenções formais que nem sempre correspondem à prática. Assim, ele fornece um quadro normativo amplo, que requer interpretações e adaptações por parte dos profissionais para se tornar operativo.

b) *Currículo apresentado*: é a tradução do currículo prescrito em materiais didáticos e propostas pedagógicas, facilitando sua compreensão e aplicação pelos profissionais. Funciona como um instrumento mediador que ajuda a concretizar as diretrizes gerais em práticas específicas.

c) *Currículo modelado*: refere-se à prática curricular tal como é moldada pelos profissionais. Ele emerge da interação entre o currículo prescrito, o currículo apresentado e a cultura profissional dos educadores, sendo fortemente influenciado pelas condições de trabalho, pela formação e pelo contexto institucional. O currículo modelado representa a adaptação e recriação das diretrizes curriculares, configurando-se como o ponto de partida para a implementação prática.

Na Socioeducação, o currículo modelado assume uma importância central, pois reflete as escolhas pedagógicas e as estratégias adotadas pelos profissionais no trabalho com os adolescentes. Segundo Sacristán (2017), o profissional não é um mero executor de tarefas, mas um agente ativo na construção curricular, cujas decisões moldam os conteúdos, os métodos e as formas de interação no processo educativo.

d) *Currículo em ação*: é o currículo efetivamente implementado nas práticas pedagógicas diárias, traduzido em atividades realizadas com os adolescentes.

e) *Currículo realizado*: refere-se aos resultados concretos da prática pedagógica, incluindo os aprendizados dos adolescentes e os efeitos das ações realizadas.

f) *Currículo avaliado*: consiste na análise sistemática de todas as fases anteriores, possibilitando ajustes e melhorias contínuas no processo curricular.

No contexto deste estudo, com base em Sacristán (2017), o foco recai sobre o currículo no nível modelado, pois este permite compreender tanto as bases normativas quanto como os educadores – especialistas e agentes socioeducativos – recriam as diretrizes curriculares. O currículo modelado traduz as diretrizes dos currículos prescritos em ações reais, mediadas pelos profissionais e ajustadas às necessidades e características dos adolescentes atendidos.

A capacidade de modelagem dos educadores, segundo Sacristán (2017), representa um contraponto à imposição de um currículo “de fora”. A imposição de um currículo “de fora” é resultado de um modelo administrativo de intervenção burocrática e tecnocrática que limita a autonomia dos profissionais e centraliza as decisões sobre o currículo nas mãos da administração. Essa intervenção excessiva gera ineficácia, desprofissionalização, dependência, controle e limita a inovação. A relação entre o profissional e a administração é marcada pelo individualismo e pela falta de espaços coletivos de profissionalização, tornando o profissional um mero executor de normas, com pouca participação na construção do currículo. Nas palavras do autor,

[...] configura-se um modelo de profissional “executor” e adaptador de normas e diretrizes ao qual resta escasso espaço de desenvolvimento. Os modelos de inovação centralizada por via burocrática são expressões dos modelos de controle no processo, sob o pressuposto de que a capacidade técnica em educação reside na burocracia que difunde os modelos pedagógicos. Trata-se de fazer pedagogia através de disposições oficiais (Sacristán, 2017, p. 141).

Quando exercida de forma adequada, a modelagem se torna um mecanismo de resistência e transformação, permitindo que os profissionais enriqueçam as propostas curriculares e promovam uma educação mais significativa. Isso porque a mediação dos profissionais se dá não apenas na adaptação do currículo, mas também na interação com os adolescentes e na forma como organizam as atividades. Os profissionais, portanto, desempenham um papel essencial na construção do currículo moldado, trazendo a sua experiência, sua criatividade e seus conhecimentos para o trabalho cotidiano na unidade socioeducativa.

Apesar disso, o profissional nem sempre tem total liberdade para agir: as condições de trabalho, a estrutura do sistema educativo e outros fatores podem limitar a sua autonomia. Mas mesmo diante dessas limitações, sempre haverá margem para a tomada de decisões e construção da própria prática pelo profissional, pois a modelagem do currículo se dá, principalmente, na estruturação das atividades, na seleção e organização dos seus conteúdos e na relação pedagógica estabelecida pelo profissional com o adolescente ao realizar essas atividades. Nesse

processo, a formação e as habilidades profissionais são mais determinantes do que os condicionamentos externos.

Nesse sentido, o currículo não deve ser visto como algo pronto e acabado, mas como um conjunto de hipóteses e tentativas que os profissionais “ensaiam”. A inovação e a melhoria do currículo dependem da compreensão e da recriação das propostas pelos profissionais, em um processo dialético entre os seus conhecimentos prévios e as novas ideias, influenciado pelas estruturas de funcionamento da unidade socioeducativa e pelo trabalho em grupo com seus pares, que podem ampliar as suas possibilidades de ação e contribuir para a construção de um currículo mais coerente e democrático. Embora o trabalho em grupo possa, em certa medida, limitar individualmente a autonomia de cada profissional, ele oferece em contrapartida um projeto pedagógico mais coerente e racional. Além disso, a profissionalização compartilhada amplia as possibilidades de decisão pedagógica, compensando a eventual perda de autonomia individual com o ganho de espaços em outros âmbitos de decisão. Esses espaços, muitas vezes negados pela pedagogia e ideologia de controle dominantes, são essenciais em um sistema democrático e para o desenvolvimento profissional.

Uma análise dos currículos da Socioeducação requer a consideração de suas múltiplas dimensões e níveis de objetivação, destacando o papel dos profissionais como mediadores e agentes de transformação. No modelo explicativo de Sacristán (2017), portanto, o currículo modelado é o nível em que as prescrições curriculares são adaptadas pelos profissionais à realidade concreta da instituição e às necessidades dos adolescentes. Essa fase é central, pois é nela que os educadores exercem sua autonomia crítica, reinterpretando e ajustando as diretrizes às condições específicas de seu contexto. Esse processo de modelagem curricular, embora condicionado por estruturas e limitações institucionais, é também um espaço de autonomia, criatividade e inovação, fundamental para a promoção de uma Socioeducação emancipatória.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa (Creswell, 2014; Flick, 2009; Lüdke e André, 2022; Minayo, 2016; Oliveira, 2016) de caráter exploratório, utilizando o estudo de caso como estratégia metodológica (Yin, 2005). A investigação aproximou-se do materialismo histórico-dialético como método (Marx, 1998; 2011; Netto, 2011), embasando-se na categoria ontológica da contradição proposta por Cury (2000).

Dada a complexidade e a contemporaneidade do fenômeno socioeducativo, o estudo de caso revelou-se a abordagem mais adequada para alcançar os objetivos propostos. Como descrito por Yin (2005), essa estratégia permite investigar empiricamente um fenômeno inserido em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto são indistintos e o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos. A capacidade do estudo de caso de responder a questões do tipo “como” foi crucial para analisar as ações e relações curriculares em uma unidade do sistema socioeducativo no Distrito Federal (Creswell, 2014; Gil, 2021; Triviños, 2019).

A escolha de uma unidade de internação como estudo de caso único justifica-se pela complexidade histórica e social que permeia a Socioeducação no Brasil. Essa complexidade se manifesta nas interrelações sociais, econômicas e institucionais, que frequentemente escapam ao controle direto do pesquisador. Seguindo as etapas metodológicas descritas por Yin (2005) e detalhadas no Apêndice A, o estudo de caso proporcionou as condições necessárias para examinar as articulações curriculares no contexto socioeducativo.

Para além da produção de conhecimento, esta pesquisa assumiu um compromisso crítico e transformador, orientado pelos princípios do materialismo histórico-dialético. Este método, mais do que interpretar a realidade, busca transformá-la. Como afirmou Marx (1998, p. 100, grifos do autor): “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*”. Assim, a aproximação com o materialismo histórico-dialético permitiu fundamentar a análise e a interpretação dos dados, promovendo a articulação entre teoria e prática, indispensável para compreender e transformar os processos socioeducativos (Tozoni-Reis, 2020; Vázquez, 1977).

O método materialista histórico-dialético propõe a *práxis* como unidade entre teoria e prática, reconhecendo as condições materiais e as relações de produção como determinantes das experiências humanas e das práticas educacionais. Nessa perspectiva, compreende-se que

a luta entre classes é o motor das transformações sociais, e a mudança nas relações de produção é fundamental para a igualdade social (Marx, 2011; Netto, 2011).

A construção do conhecimento seguiu as etapas fundamentais de um método crítico: a síntese, para uma compreensão inicial do objeto; a análise, que desmembrou o fenômeno em seus elementos constitutivos; e a síntese, que integrou os elementos analisados, proporcionando uma visão abrangente e crítica do objeto de estudo (Frigotto, 1997; Triviños, 2019). Esse processo permitiu superar as impressões iniciais e ascender às leis fundamentais que regem o fenômeno investigado.

A categoria ontológica da contradição, destacada por Marx (2011) e Cury (2000), sustentou a análise das múltiplas determinações do fenômeno socioeducativo. Essa categoria permitiu identificar as tensões entre o ideal e a prática na Socioeducação, bem como as interconexões entre os currículos e os processos históricos e sociais que os moldam.

Considerada o motor das mudanças históricas, a contradição reflete as tensões e os conflitos intrínsecos ao real. Na Socioeducação, ela se manifesta entre o ideal pedagógico e a realidade prática, entre as intenções do currículo e sua implementação no cotidiano. Essa dinâmica evidencia a luta entre o que é e o que ainda não é, abrindo caminhos para a superação e a transformação (Sacristán, 1998; 2017).

Compreende-se a Socioeducação como parte de uma totalidade social mais ampla, moldada pelas relações de produção e pelas contradições inerentes ao capitalismo. Assim, reconhecer a educação como um fenômeno integrado a esse contexto permite não apenas compreender suas dimensões históricas e materiais, mas também articular os diversos aspectos do currículo às contradições que permeiam essas condições, destacando sua potencialidade como instrumento de transformação ou reprodução social.

A contradição, como categoria, possibilitou uma análise crítica das práticas socioeducativas, desvelando seus conflitos na conexão com a totalidade social. E embora o materialismo histórico-dialético ofereça uma base robusta para a análise crítica, apresenta limitações nas pesquisas educacionais. Entre elas, destaca-se a dificuldade de articular as determinações macroestruturais do capitalismo com as práticas cotidianas da instituição educativa. Muitas vezes, o foco nos mecanismos de reprodução das desigualdades estruturais pode ensombrar a agência dos sujeitos no contexto educacional (Saviani, 2003).

Outra limitação está na operacionalização do método em pesquisas empíricas. A análise dialética exige um esforço interpretativo profundo e uma produção de dados detalhada, que frequentemente desafia os recursos e o tempo disponíveis ao pesquisador. Além disso, o

método enfrenta desafios epistemológicos na abordagem de fenômenos subjetivos, culturais e simbólicos, como identidade e diversidade, que demandam diálogo com outras abordagens teóricas, como os estudos culturais e pós-estruturalistas (Apple, 2006; Silva, 2022).

Apesar das limitações, o materialismo histórico-dialético continua sendo um método indispensável para a pesquisa em educação, pois permite ir além da descrição superficial dos fenômenos, analisando suas raízes históricas e estruturais. Essa abordagem articula as práticas educacionais com as relações de poder que as sustentam, desvelando contradições e potencialidades para a transformação.

3.1 Contexto da pesquisa

As medidas socioeducativas são sanções judiciais aplicadas a adolescentes responsabilizados por atos infracionais, definidos como condutas que configuram crimes ou contravenções penais. Previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), essas medidas são determinadas por autoridade judicial, que direciona os adolescentes a instituições responsáveis por sua execução.

No Distrito Federal, a execução dessas medidas é coordenada pela Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), vinculada à Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS)¹³ do Governo do Distrito Federal. Entre as unidades subordinadas à SUBSIS está a unidade *Delfos*, uma das nove unidades socioeducativas de internação do Distrito Federal¹⁴. Inaugurada em 2021, sete anos após o término da construção de sua estrutura física, a unidade funcionava provisoriamente em outro local até então. Localizada em uma área urbana próxima ao centro da Região Administrativa, às margens de uma rodovia federal e a 50 quilômetros de Brasília, a *Delfos* conta com uma infraestrutura planejada para atender às necessidades do sistema socioeducativo.

Em agosto de 2024, conforme informações fornecidas pela SUBSIS¹⁵, a unidade abrigava 50 adolescentes, de um total de 80 vagas disponíveis. Todos os adolescentes

¹³ O Decreto nº 44.459, de 20/04/2023, dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1fa276da37e54117a081695fda43cfd1/Decreto_44459_20_04_2023.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2044.459%2C%20DE%2020.Federal%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias Acesso em: 4 jan. 2025.

¹⁴ O DF possui nove unidades de internação socioeducativa, localizadas nas Regiões Administrativas de Brazlândia, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião e Setor de Indústria e Abastecimento.

¹⁵ Dados obtidos por e-mail junto à Diretoria do Sistema de Informação para Infância e Juventude (SUBSIS), em 18/09/2024.

identificaram-se como homens cis¹⁶, com idade média de 16 anos. Desses, 80% se declararam negros (31 pardos e 9 pretos), enquanto 6 se identificaram como brancos. A maioria dos adolescentes era oriunda das Regiões Administrativas de Ceilândia e Cidade Estrutural e cursava os anos iniciais do Ensino Fundamental (n=35). Em relação à situação econômica, a renda familiar média variava entre um e dois salários mínimos. Entre os internos, 30 respondiam por roubo e 3 por homicídio.

A equipe profissional da *Delfos* era composta por 170 pessoas, incluindo 5 psicólogos, 7 assistentes sociais, 1 pedagogo, 1 educador físico, 3 profissionais de artes (música, artes cênicas e plásticas), 1 administrador, 13 técnicos administrativos, 138 agentes socioeducativos e 1 profissional ocupante de cargo em comissão. Desses, 83 se identificaram como mulheres e 87 como homens, com idade média de 40 anos (variando entre 28 e 62 anos). Em termos de qualificação, 12,9% eram apenas graduados, 77% tinham pós-graduação *lato sensu* e 5,2% possuíam pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, mais de 75% (n=129) tinham menos de seis anos de experiência no sistema socioeducativo, sendo que 60% começaram a atuar entre cinco e seis anos atrás, coincidindo com a inauguração da unidade¹⁷.

A *Delfos* foi selecionada como campo de estudo devido à sua recente inauguração, ao quadro multidisciplinar de profissionais com ingresso relativamente recente no sistema socioeducativo e ao número de adolescentes internados abaixo de sua capacidade total. Outro fator relevante foi o fato de a gestão ser realizada exclusivamente por servidores concursados da carreira socioeducativa, além de relatos que destacavam a unidade como um exemplo de atendimento de qualidade.

O projeto de pesquisa foi aprovado pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE; Anexo A) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS; Anexo B) da Universidade de Brasília. Após assinatura do Termo de compromisso e sigilo pela pesquisadora e pelo orientador (Apêndice G) e autorização da Escola Distrital de Socioeducação (EDS; Anexo C), foram realizadas entrevistas semiestruturadas e coleta de documentos e informações relacionados à unidade.

Um encontro inicial com a equipe gestora da *Delfos* permitiu a apresentação dos objetivos e da metodologia da pesquisa, sem que fossem apontados impedimentos para a sua

¹⁶ Cis ou cisgêneros são as pessoas que têm uma identidade de gênero correspondente ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento, podendo ou não estar em consonância com as características sexuais congênitas. Um homem é cis se sua identidade de gênero for masculina, independentemente de sua orientação sexual. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt/campanhas-lgbtqia/lgbtqia-cidadania/publicacoes/cadernos_lgbt-volume-1_digital_.pdf Acesso em: 12 jan. 2025.

¹⁷ Dados obtidos por e-mail junto à Diretoria de Registros Funcionais (SEJUS), em 18/09/2024.

execução. Os interlocutores foram indicados pela equipe gestora, e as entrevistas ocorreram nos dias 10, 19, 21 e 28 de junho de 2024, em encontros únicos de aproximadamente uma hora, realizados em espaços reservados dentro da unidade, garantindo confidencialidade e privacidade. Foram entrevistados 8 profissionais e 3 adolescentes.

Os participantes assinaram os Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices D e) e o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa (Apêndice F). Os áudios das entrevistas foram gravados, transcritos com o auxílio do *software Transkriptor* e armazenados de forma segura no Google Drive da pesquisadora. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos inspirados em nomes de deuses da mitologia grega, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Interlocutores da pesquisa

Participante	Idade	Ocupação na unidade	Formação escolar	Tempo de sistema socioeducativo/ cumprimento de internação
Apolo	54	Especialista Socioeducativo	Psicologia	14 anos
Afrodite	35	Especialista Socioeducativo	Psicologia	4 anos
Atena	37	Especialista Socioeducativo	Pedagogia	6 anos
Têmis	29	Especialista Socioeducativo	Serviço Social	4 anos
Hera	34	Especialista Socioeducativo	Serviço Social	2 anos
Dionísio	39	Especialista Socioeducativo	Serviço Social	2 anos
Héstia	36	Agente Socioeducativo	Psicologia	6 anos
Ares	33	Agente Socioeducativo	Direito	5 anos
Poseidon	15	Adolescente	6º/7º ano do Ensino Fundamental	8 meses
Hermes	16	Adolescente	1º ano do Ensino Médio	1 ano e 8 meses
Hélio	17	Adolescente	1º ano do Ensino Médio	1 ano e 6 meses

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A análise documental incluiu uma cópia da Jornada Pedagógica¹⁸ (Anexo D), referente à semana de 10 a 16 de junho de 2024, fornecida pela gestão da unidade, bem como o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Distrito Federal (Distrito Federal,

¹⁸ No Distrito Federal, a Jornada Pedagógica é uma construção específica de cada unidade de internação do sistema socioeducativo. Nela, são organizadas as atividades que os adolescentes realizarão ao longo de uma semana, detalhando-se os horários, os espaços físicos, os profissionais e/ou instituições responsáveis pela condução das atividades e os adolescentes participantes. Embora a Jornada Pedagógica também seja utilizada em unidades socioeducativas de outras regiões do país, ainda que sob diferentes denominações, sua origem permanece desconhecida, assim como não há uma definição consensual sobre o conceito e seu conteúdo.

2024)¹⁹, estabelecido pela Portaria nº 335, de 26 de março de 2024, disponível em formato digital.

3.2 Instrumentos e procedimentos metodológicos

Para assegurar que o processo de investigação científica fosse realizado de forma sistemática, objetiva e replicável, foram empregados instrumentos e procedimentos alinhados ao método, à abordagem e ao tipo de pesquisa adotados (Creswell, 2014; Flick, 2009; Gil, 2021; Lüdke; André, 2022; Marconi; Lakatos, 2010; Minayo, 2016; Triviños, 2019).

Os instrumentos de pesquisa selecionados incluíram o estado do conhecimento, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Como procedimentos de análise dos dados, foram utilizadas a análise de conteúdo (Bardin, 2011) e a técnica de triangulação de informações (Triviños, 2019).

O estado do conhecimento foi utilizado para identificar e sintetizar estudos científicos que exploram as relações entre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo. Essa abordagem permitiu uma visão geral do tema, proporcionando a base teórica e metodológica necessária para o desenvolvimento da pesquisa (Ferreira, 1999; Silva; Borges, 2018; Soares, 1989). Para tanto, foram seguidos os procedimentos metodológicos de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

A análise documental teve como objetivo analisar os currículos modelados da Socioeducação pela unidade *Delfos*, buscando compreender como esses elementos organizam o processo socioeducativo. Para esse fim, foram analisados os documentos curriculares referenciados pelos participantes durante as entrevistas, os quais orientam a organização do trabalho pedagógico na unidade socioeducativa – a Jornada Pedagógica do período de 10 a 16 de junho de 2024 (Anexo D) e o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2024). Seguiram-se os critérios baseados na definição de currículo da Socioeducação adotada neste estudo.

Nesse sentido, os documentos analisados contribuem para: a organização da política socioeducativa e do sistema socioeducativo; a tomada de decisões em Socioeducação; o uso como referência ou consulta no cotidiano institucional pela comunidade socioeducativa; a definição de atribuições para a atuação profissional na Socioeducação; a formação inicial e

19

Disponível

em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b061c5cf40d24ca78b4e14bf616a17da/Portaria_335_26_03_2024.html

Acesso em: 8 jan. 2025.

continuada dos socioeducadores; a elaboração, execução e avaliação de planos, programas, projetos, métodos, procedimentos e ações de atendimento socioeducativo; e, sobretudo, as escolhas acerca dos conteúdos dessas práticas curriculares (Sacristán, 2017).

Além disso, os critérios de inclusão englobaram: fonte exclusivamente primária; conteúdo independentemente da forma física apresentada; relação com as coberturas cronológica – produzidos após o estabelecimento das medidas socioeducativas pelo ECA (Brasil, 1990), geográfica (documentos produzidos sobre e para o contexto da unidade socioeducativa investigada) e idiomática (produzidos em língua portuguesa), no período de 2012 a 2024.

Conduziu-se a análise documental de acordo com a metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional proposta por Silva e Borges (2020) e complementada por Pimentel (2001), que incluiu a organização dos documentos, a codificação das informações e a interpretação dos dados, garantindo um processo sistemático e rigoroso de investigação.

As entrevistas semiestruturadas (Figueiredo; Souza, 2011; Flick, 2009; Lüdke; André, 2022; Marconi; Lakatos, 2010; Oliveira, 2016; Triviños, 2019) foram realizadas com adolescentes e profissionais atuantes em uma unidade socioeducativa de internação no Distrito Federal. As entrevistas seguiram roteiros previamente elaborados (Apêndices C e D) e foram realizadas em espaços reservados para garantir privacidade e confidencialidade.

Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo categorial, técnica que permite explorar mensagens de forma sistemática, interpretando significados explícitos e implícitos (Bardin, 2011).

Seguindo as etapas propostas para a análise de conteúdo (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação), foram selecionados os documentos a serem analisados, formuladas as hipóteses e os objetivos sobre o conteúdo das mensagens e elaborados os indicadores que embasaram a interpretação final.

Durante o processo de codificação, categorização e inferência, as categorias foram definidas por meio de um movimento constante entre a teoria e o material de análise, em um percurso que retorna do material à teoria. Esse procedimento envolveu a elaboração de diversas versões do sistema categórico, que inicialmente foram aproximativas, passaram por refinamentos e aprimoramentos até culminarem em uma versão final mais completa e satisfatória (Franco, 2018).

Quanto aos cuidados éticos e procedimentos administrativos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília sob o Certificado de

Apresentação de Apreciação Ética nº 78378323.3.0000.5540 (Anexo B), em conformidade com as atuais resoluções do Conselho Nacional de Saúde. Autorizações foram obtidas junto à VEMSE (Anexo A) e à SUBSIS (Anexo C), após assinatura do Termo de compromisso e sigilo pela pesquisadora e pelo orientador (Apêndice G).

Medidas foram adotadas para minimizar riscos aos participantes, como a garantia de privacidade, confidencialidade, e a liberdade para não responder a questões consideradas constrangedoras. Todos os participantes assinaram o Termo de Assentimento para os adolescentes (Apêndice D) ou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os profissionais (Apêndice E), assim como o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa (Apêndice F), em conformidade com as normas éticas.

3.3 Processo de construção do estado do conhecimento

Neste estudo, utilizou-se o estado do conhecimento (Brzenzinski, 1999; Ferreira, 1999; Megid Neto, 1999; Morosini; Fernandes, 2014; Romanowski, 2002; Silva; Borges, 2018; Silva; Souza; Vasconcellos, 2020; Soares, 1989; Vosgerau; Romanowski, 2014) como ferramenta metodológica para identificar o inventário de pesquisas científicas sobre as relações entre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo.

Adotou-se o conceito de estado do conhecimento e os procedimentos metodológicos propostos por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que definem o estado do conhecimento como uma revisão crítica da literatura específica. Essa abordagem permite identificar os aspectos mais valorizados, bem como os referenciais teóricos que subsidiam as pesquisas nos últimos anos. O estado do conhecimento é descrito como “[...] a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

Para compor o estado do conhecimento, foram realizadas buscas, durante o mês de setembro de 2024, por artigos, dissertações e teses publicados no Brasil no período de 2012 a 2023. O recorte temporal de dez anos, iniciado em 2012, foi estabelecido com base na publicação da Lei nº 12.594/2012 (Brasil, 2012), que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), constituindo um marco legal relevante para o campo da Socioeducação.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos documentos foram: estudos primários com textos completos, redigidos em língua portuguesa, realizados no contexto brasileiro e publicados no período delimitado (2012-2023). Por outro lado, foram excluídos estudos incompletos, realizados fora do contexto brasileiro, publicados fora do recorte temporal definido, que não respondessem ao objetivo do estudo e cujo conteúdo integral não estivesse virtualmente acessível. Além disso, para orientar e otimizar a seleção dos documentos, foram definidos termos específicos de busca, operadores booleanos e questões norteadoras.

As buscas foram realizadas nos portais virtuais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), escolhidas devido ao acesso gratuito às publicações e às funcionalidades de busca avançada.

Os resultados foram organizados em três eixos que refletem os pressupostos norteadores desta pesquisa: (1) Educação e Socioeducação; (2) Organização do trabalho pedagógico na Socioeducação; e (3) Currículo e Socioeducação.

As etapas e ações realizadas para conduzir as buscas, selecionar e analisar os resultados foram planejadas com base nas orientações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), conforme detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 – Etapas e ações de pesquisa

Etapa	Ações
<p>1 Definição dos eixos temáticos</p>	<p>Definição dos eixos temáticos, termos descritores e operadores booleanos; delimitação do recorte temporal, tipos de documentos e bases de dados; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; e formulação das questões norteadoras.</p>
<p>2 Pesquisa documental</p>	<p>a) Procedimentos de busca e seleção As buscas foram realizadas nas bases de dados BDTD, CAPES e SciELO, utilizando os critérios descritos a seguir: BDTD: realizou-se uma busca avançada de dissertações e teses em língua portuguesa, publicadas entre 2012 e 2023, sem preferência por ilustrações. As buscas foram feitas nos resumos dos documentos, utilizando termos entre aspas para expressões compostas por mais de uma palavra. CAPES: utilizou-se a busca simples para identificar artigos em língua portuguesa, produzidos no Brasil e revisados por pares, abrangendo todas as áreas do conhecimento e editoras, com acesso aberto. Os termos foram inseridos entre aspas quando formados por mais de uma palavra e combinados com o operador booleano AND. SciELO: a busca avançada foi realizada para identificar artigos publicados em coleções e periódicos brasileiros, redigidos em língua portuguesa, no período de 2012 a 2023, sem distinção por área temática. Os resumos foram utilizados como critério para busca, aplicando o operador booleano AND e termos entre aspas para expressões compostas. b) Organização dos resultados Os resultados obtidos foram compilados em uma planilha Excel²⁰, categorizada por eixos temáticos e contendo as seguintes informações básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Base de dados e termos de busca;

²⁰ Os dados produzidos neste estado do conhecimento estão acessíveis em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wwBvIJA5IEbOBeEzH9j4iuRcLRiw0qI/edit?usp=sharing&oid=101736406364309517587&rtpof=true&sd=true>

	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de publicação (artigo, dissertação, tese); • Ano de publicação; • Autoria e título; • Instituição e estado; • Área de conhecimento; • Resumo; • Referências. <p>c) Critérios de exclusão Foram excluídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudos repetidos, após a identificação dos registros duplicados; • Documentos que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo, conforme identificado pela leitura flutuante dos títulos. Quando os títulos eram vagos, realizou-se a leitura dos resumos; • Estudos cujo conteúdo integral não estava disponível em formato virtual. <p>Essa sistemática garantiu maior rigor e relevância na seleção dos documentos, permitindo a organização e análise dos dados de forma eficiente e alinhada aos objetivos da pesquisa.</p>
3 Seleção das fontes	Realizou-se a leitura dos resumos das pesquisas, seguida da codificação das informações de acordo com as questões norteadoras da pesquisa, utilizando o software <i>Atlas.ti</i> como ferramenta de apoio. Selecionaram-se os documentos que efetiva e especificamente responderam às questões norteadoras de cada eixo temático.
4 Análise das fontes	Elaboração de quadros sinóticos para organizar as informações. Realização de análise bibliométrica das publicações, com descrição detalhada. Leitura dos estudos na íntegra, identificação e análise dos objetivos e resultados apresentados nos estudos, seguida pela categorização por temas e análise dos grupos temáticos resultantes.
5 Síntese das informações	Identificação dos temas recorrentes nas pesquisas analisadas, destacando suas principais contribuições e evidenciando as lacunas existentes no campo investigativo. Elaboração de sínteses críticas que consolidem os achados, com ênfase na articulação entre os diferentes estudos. Apresentação da análise final, integrando os resultados obtidos e apontando caminhos para futuras investigações.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Para auxiliar a seleção dos documentos, definiram-se termos de busca específicos, operadores booleanos e questões norteadoras para cada eixo de investigação, conforme descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Termos de busca, operadores booleanos e questões norteadoras

Eixo	Termos de busca e operadores booleanos	Questões norteadoras
Eixo 1 – Educação e Socioeducação	Educação e Socioeducação Educação e “medida socioeducativa” Educação e “adolescente em conflito com a lei”	Esta pesquisa discute as relações entre educação e Socioeducação? Este estudo aborda os fundamentos educativos da Socioeducação? A Socioeducação é concebida a partir de uma perspectiva educativa crítica?
Eixo 2 – Organização do trabalho pedagógico na Socioeducação	“Organização do trabalho pedagógico” e Socioeducação “Organização do trabalho pedagógico” e “medida socioeducativa” “Organização pedagógica” e Socioeducação “Organização pedagógica” e “medida socioeducativa” “Trabalho educativo” e Socioeducação “Trabalho educativo” e “medida socioeducativa”	Esta pesquisa trata de elementos da organização do trabalho pedagógico na Socioeducação?

Eixo 3 – Currículo e Socioeducação	Currículo e Socioeducação Currículo e “medida socioeducativa” Currículo e “adolescente em conflito com a lei” “Prática curricular” e Socioeducação “Prática curricular” e “medida socioeducativa” “Prática curricular” e “adolescente em conflito com a lei”	Esta pesquisa aborda questões relacionadas ao currículo ou práticas curriculares na, para ou da Socioeducação?
--	---	--

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Na segunda etapa do processo, quantificou-se o número de estudos reportados e selecionados de acordo com os eixos de pesquisa e as bases de dados utilizadas, conforme descrito no Quadro 5. Em seguida, após a quarta etapa, chegou-se ao número final de estudos analisados.

Quadro 5 – Quantificação dos resultados

Eixo	Base de dados	Nº de estudos reportados	Nº de estudos selecionados	Nº de estudos analisados
Eixo 1 – Educação e Socioeducação	BDTD	572	392	13
	CAPES	123		
	SciELO	5		
Eixo 2 – Organização do trabalho pedagógico na Socioeducação	BDTD	8	17	10
	CAPES	14		
	SciELO	1		
Eixo 3 – Currículo e Socioeducação	BDTD	62	31	6
	CAPES	5		
	SciELO	0		

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Realizou-se uma análise temática de conteúdo, fundamentada nos princípios de Bardin (2011), a partir dos resumos dos estudos selecionados. Para isso, os dados foram codificados e categorizados, identificando-se unidades de análise que permitissem associar cada estudo ao eixo de pesquisa correspondente. Essa categorização possibilitou uma análise aprofundada dos temas tratados em cada eixo.

Com base na análise das temáticas, realizaram-se inferências e interpretações parciais sobre os eixos de pesquisa, culminando em uma síntese final. Essa síntese, apresentada na seção 4, destacou perspectivas emergentes, lacunas e desafios para futuras investigações sobre as relações entre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo.

3.4 Processo de análise das informações e elaboração do relatório de pesquisa

O processo de análise dos dados nesta dissertação foi conduzido conforme as diretrizes teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa. Com base em uma abordagem qualitativa, a análise possibilitou explorar as contradições e potencialidades do campo investigado. Os dados produzidos por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas foram submetidos à análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011) e à técnica de triangulação de dados, conforme Triviños (2019).

A análise de conteúdo, utilizada como principal ferramenta, visa superar incertezas na interpretação de mensagens, tornando-as válidas, generalizáveis e enriquecendo sua leitura ao identificar conteúdos, estruturas e elementos semânticos que desvelam mecanismos subjacentes (Bardin, 2011). Complementarmente, Franco (2018) reforça que essa análise considera mensagens expressas em diferentes formas (verbal, gestual, documental, entre outras), articuladas ao contexto e às condições dos emissores.

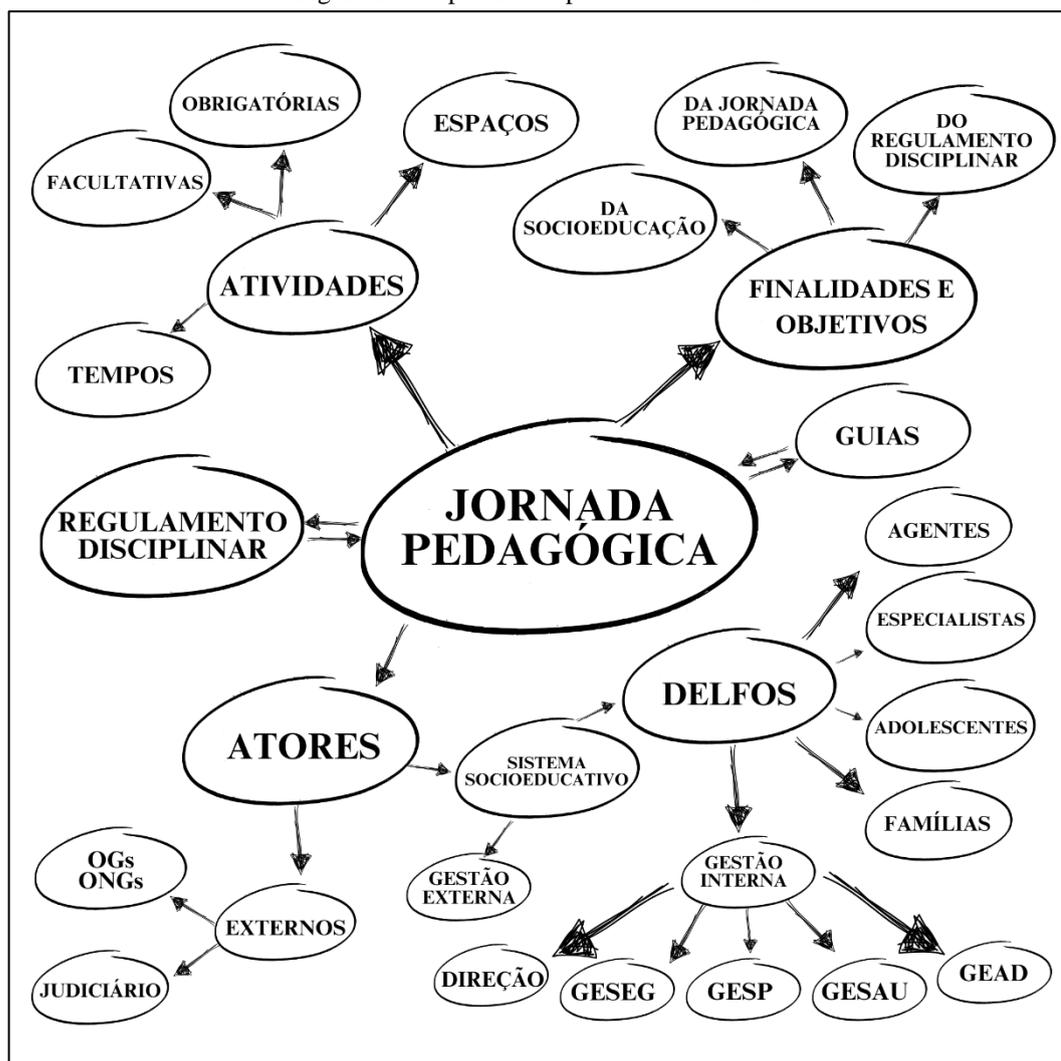
O método da análise de conteúdo adotado nesta dissertação seguiu as três etapas clássicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na etapa inicial, cada entrevista gravada foi transcrita com o auxílio do *software Transkriptor*, seguido da revisão e correção manual dos trechos transcritos erroneamente. Os arquivos foram então convertidos para o formato Word e inseridos individualmente no *software Atlas.ti*, organizados em pasta específica e divididos em dois grupos de participantes: profissionais e adolescentes. Os arquivos da Jornada Pedagógica e do Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação também foram inseridos no *Atlas.ti*, em pasta própria.

Inicialmente, foi realizada uma leitura “flutuante” (Bardin, 2011), respeitando as regras de exaustividade, representatividade e homogeneidade, o que permitiu avançar para a fase de exploração do material. Nesta etapa, foram realizadas operações como o recorte (definição das unidades de registro), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (organização das categorias). Posteriormente, os resultados brutos foram tratados para que se tornassem significativos e válidos, possibilitando a realização de inferências e interpretações alinhadas aos objetivos inicialmente propostos para as análises.

Com base na leitura flutuante (Bardin, 2011), foi elaborado um mapa inicial (Figura 1), que possibilitou o levantamento de hipóteses e a definição de objetivos preliminares em relação ao conteúdo das mensagens.

Figura 1 – Mapa inicial após leitura flutuante



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dessa etapa, determinaram-se os indicadores para a classificação dos dados, bem como foram estabelecidas e codificadas as unidades de registro e as regras de enumeração das ocorrências a partir da frequência de aparecimento nos documentos e nas falas dos interlocutores (incluindo palavras, termos, expressões ou trechos idênticos, sinônimos ou aproximados). Esse processo analítico resultou na identificação e classificação dos dados que compõem o Quadro 6, onde estão detalhadas as unidades de registro, os exemplos de unidades de contexto e o número de ocorrências observadas. Durante o processo, foi assegurada a observância dos critérios de exaustividade, representatividade e homogeneidade.

Na etapa final, a partir da classificação inicial apresentada no Quadro 6, realizou-se uma categorização sistemática que possibilitou a realização de inferências e interpretações coerentes com os objetivos da pesquisa. Elaborou-se uma síntese que inclui um quadro analítico, apresentados na seção 5 desta dissertação.

Quadro 6 – Síntese da categorização dos resultados

Elemento da Organização do Trabalho Pedagógico	Categorias iniciais	Unidades de registro	Ocorrências	Unidades de contexto
Finalidades e objetivos	Finalidade formativa	Valorização do caráter sancionatório sobre o pedagógico. Desenvolvimento dos adolescentes. Formação para a cidadania. Ressignificação de trajetórias.	30	<p><i>[...] Porque muitas vezes eu monto ele na disciplina e tento manter ele disciplinado aqui, mas ele vai pra rua, uma hora, uma hora ele vai sair. E o que que você fez com esse menino pra ele não voltar a fazer o que ele tava fazendo? Eu acho que esse é o grande desafio, que esse documento não tem tanta atenção pra isso. Porque aí depois a gente fica falando: Ah, mas a taxa de... de... Menino que volta, né? É alta, não sei o quê. Tá, mas você tá mandando o menino ficar condicionado, caladinho, mãozinha pra trás, cabeça baixa. Quando ele sair daqui, ele vai gritar, ele vai querer se desamarrar disso. Porque ele tá exausto já dessa rotina. É uma rotina opressiva, não posso falar que não. Você baixa a cabeça, mão pra trás, não fala com ninguém. Como é que... que... Que eu devo... Eu retorno com um menino desses para a sociedade? Ele abaixa a cabeça, não olha para trás e não fala nada? (Dionísio, em entrevista)</i></p> <p><i>[...]Eu espero encontrar ele trabalhando num supermercado, ou um que fez um curso de pizzaiolo ou padeiro, tá numa padaria, um que fez um de administração, que durou 12 meses, tá trabalhando em alguma empresa de jovem aprendiz, e eu já vi meninos em posto de gasolina, em padaria, trabalhando de Uber, de motoboy. Então, isso é o que eu espero deles. Mas a minha expectativa e a realidade é outra. Porque eu tenho muitos que têm saídas especiais, saidão e tal. Então, quando eles voltam, eu peço eles nessa saída especial, nesse saidão, faço marca de lesão. Eles estão, às vezes, alcoolizados, drogados. Então, eles saíram e a primeira oportunidade foi se alcoolizar e drogar. Então, não é isso que eu espero deles. Eu espero que eles tenham um compromisso [...] (Héstia, em entrevista)</i></p> <p><i>[...] a gente sempre foca no que ele tem de mais positivo, pra que ele também ir conhecendo também os pontos, vamos dizer, fracos, as deficiências... Aquilo que ele tem que investir melhor, ele</i></p>
	Objetivo educativo e pedagógico	Alinhamento com o ECA e o SINASE. Organização pedagógica da unidade. Participação dos adolescentes na construção do PIA. Desenvolvimento de projetos de vida. Participação e autonomia juvenil. Reintegração à sociedade. Valorização do pertencimento comunitário. Garantia de direitos. Articulação com políticas públicas intersetoriais. Não envolvimento em ocorrências disciplinares. Não reincidência/reiteração infracional.	56	

Elemento da Organização do Trabalho Pedagógico	Categorias iniciais	Unidades de registro	Ocorrências	Unidades de contexto
				<i>consiga... Ele ser protagonista de, digamos, um processo de transformação no longo prazo. (Apolo, em entrevista)</i>
Estrutura organizacional, relações de trabalho e processos decisórios	Hierarquia e gestão	Modelo de gestão (participativa ou centralizada). Relação entre direção, gerências e profissionais. Inclusão dos profissionais e adolescentes na tomada de decisões. Espaços de diálogo e escuta.	39	<i>[...] aqui a gente funciona na base de uma Jornada Pedagógica, né? Que é... que é aquilo que organiza toda a rotina da [Delfos], né? Aonde os especialistas conseguem organizar os atendimentos, onde a gente consegue encaixar as atividades na rotina de cada adolescente. Então, assim, a unidade, ela gira em torno de uma Jornada Pedagógica, né? Que é aquela separação semanal de tudo que tem durante toda a semana na vida dos adolescentes. Aí, com base nisso, a gente consegue organizar todo o trabalho. Atendimento em defensoria, atendimento técnico, estudo de caso, atendimento grupal, atividade de musicalização, tudo isso gira em torno de uma Jornada Pedagógica, que é organizado pela Jornada. Sem a Jornada, a unidade não roda. (Têmis, em entrevista)</i>
	Distribuição de funções e clima organizacional	Atribuições dos profissionais (especialistas e agentes). Responsabilidades de cada setor. Interdependência entre setores. Ambiente de trabalho (colaboração <i>versus</i> conflitos). Interação entre os atores. Envolvimento dos adolescentes e suas famílias nos processos decisórios e no planejamento das ações pedagógicas.	52	<i>A organização da unidade em si, ela é... A base é a Jornada Pedagógica, né? Que ela é semanal, aí tanto a gente como especialista, como a equipe de segurança, eles têm que seguir aquilo que está determinado lá. [...] Ela que comanda, né? (Atena, em entrevista)</i>
	Intersetorialidade	Articulação com outras políticas públicas (educação, saúde, assistência social). Fluxos e parcerias interinstitucionais.	8	<i>[...] de fato, a maioria das demandas, elas vêm ou de uma gestão central ou aqui dos... dos especialistas que propõem a atividade. E aí a gente apresenta para os meninos e eles costumam aderir. Eu não me recordo algo que tenha vindo, assim, de demanda direta dos adolescentes. A gente propõe a atividade e a gente vê quem tem interesse em participar daquela atividade, né? Geralmente a gente tem uma adesão bacana. Claro que a gente sempre tenta</i>

Elemento da Organização do Trabalho Pedagógico	Categorias iniciais	Unidades de registro	Ocorrências	Unidades de contexto
	Processos decisórios	<p>Nível de autonomia para ajustes na rotina e atividades.</p> <p>Dependência de decisões superiores.</p> <p>Planejamento coletivo <i>versus</i> individual.</p> <p>Comunicação das decisões à comunidade socioeducativa.</p> <p>Transparência sobre critérios e processos.</p>	40	<p><i>pensar as atividades pro público que a gente atende, né? Então acho que por isso que tem essa adesão. Mas é assim, geralmente é o profissional ou uma gestão que oferece pra gente essas vagas. (Têmis, em entrevista)</i></p> <p><i>[...] Geralmente alguns internos já esperam alguns plantões pra passar certas demandas, né? Eles esperam talvez o plantão... O plantão de hoje, né? O plantão 4 chegar porque sabem que às vezes o plantão 4 é um plantão que... às vezes escuta mais, ou eles preferem o plantão 1, que é um plantão que geralmente acata mais os pedidos internos, sabe? Cada plantão tem um procedimento diferente de... de atuar. [...]</i> (Ares, em entrevista)</p>
Organização temporal e física	Gestão do tempo	<p>Estruturação da rotina diária.</p> <p>Cumprimento e flexibilização dos horários.</p> <p>Planejamento das atividades.</p> <p>Priorização de atividades no cotidiano.</p> <p>Tempo dedicado às demandas dos adolescentes.</p> <p>Flexibilidade para lidar com imprevistos e necessidades individuais.</p> <p>Impacto da rigidez temporal na prática socioeducativa.</p> <p>Uso do tempo como mecanismo de controle.</p>	54	<p><i>[...] Antes eu saía de manhã pro curso e à tarde pra escola, agora no momento eu tô saindo só à tarde pra escola. [...] À tarde eu vou pra escola, eu faço... Fico na escola... A gente entra às 14h, fica... Sai às 17h45. Aí a gente volta pro quarto e o resto da rotina é tranca. [...] Bom, geralmente tem dias que eu faço a mesma coisa que eu faço de manhã, quando eu tô com muito... Tipo, quando eu tenho muita vontade, inspiração, eu desenho, porque eu gosto de desenhar, ou então eu faço música. Quando eu estou fazendo música, é porque tem uma biblioteca. A biblioteca é a melhor parte da escola que tem. Aí, quando eu não trago meus livros de lá, que eu leio no quarto, eu fico fazendo desenho. Mas eu assisto televisão, geralmente, só a partir das nove. Eu assisto televisão às nove, aí... Eu fico... Assisto a novela, e aí depois eu vou e durmo. [...] A partir das dez tento dormir um pouco cedo pra acordar com mais energia. Depende, quando é sexta-feira eu vou dormir um pouco mais tarde porque no outro dia é sábado e não tenho muita</i></p>

Elemento da Organização do Trabalho Pedagógico	Categorias iniciais	Unidades de registro	Ocorrências	Unidades de contexto
	Gestão dos espaços físicos e mobilidade	<p>Administração dos espaços físicos para realização das atividades pedagógicas.</p> <p>Organização dos dormitórios e espaços de privacidade.</p> <p>Presença de espaços comuns de interação.</p> <p>Participação dos adolescentes no cuidado do espaço.</p> <p>Mobilidade interna e circulação dos adolescentes.</p>	10	<p><i>coisa pra fazer. E aí essa é a minha rotina no dia a dia. No sábado tem a visita, pode ser pela parte da manhã ou pela parte da tarde. E no domingo a atividade normal. Sala de cinema, sala de jogos ou ginásio. [...] Bom, no dia da visita não sai pra nada só sai pra visita. E não sai pra visita, sai pra fazer a ligação.</i> (Hélio, em entrevista)</p> <p><i>[...] porque as coisas do dia a dia vai tomando de conta, aí às vezes acaba atrasando um pouco o prazo, né, de relatório, porque às vezes um atendimento você acha que vai durar um tempo, dura um pouco mais, né, aí tem a questão das CAIs também, que são as pós-ocorrência, né? Quando os meninos pegam medida disciplinar, a gente tem que participar da CAI, então isso também toma um tempo, aí eu vejo se vai ter na semana, né? Ah, hoje... Amanhã tem que cair 10 horas, aí é um horário que eu já não posso atender, né? E aí também é um horário incerto, tem CAI que dura uma hora, tem CAI que dura 30 minutos, 20 minutos, né? E aí eu vou organizando assim o meu trabalho. [...]</i> (Hera, em entrevista)</p>
Conteúdos e métodos	Conteúdos pedagógicos	<p>Abordagem de temas como autocontrole, resolução de conflitos, cidadania, expressão cultural e artística e relacionados a direitos humanos.</p> <p>Inclusão em atividades de escolarização.</p> <p>Inclusão em atividades e desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho.</p>	33	<p><i>Aqui a gente tem a escola, que pela lei é prioridade. Então assim, eu acho que tudo, pra gente organizar o restante das atividades, a escola é muito central. Então como a escola tem prioridade no turno e nas atividades dos meninos, é a partir da escola que a gente consegue também montar o restante da jornada. [...]</i> (Têmis, em entrevista)</p> <p><i>[...] A gente também tá sempre vendo questão de curso profissionalizante pra eles, salgadeiro, auxiliar de padeiro. Teve agora também que foi até remunerado do Senac Aprendizagem, em que eles tinham vínculo empregatício, né? Então isso era muito bom, porque era trabalhado com eles, por exemplo, a importância de manter a postura correta dentro do seu local de trabalho,</i></p>
	Relevância e contextualização	Adaptação dos conteúdos às experiências e necessidades dos adolescentes.	6	

Elemento da Organização do Trabalho Pedagógico	Categorias iniciais	Unidades de registro	Ocorrências	Unidades de contexto
	Metodologias	Uso de metodologias que envolvam a participação dos adolescentes no planejamento e execução das atividades. Uso de estratégias colaborativas. Uso de metodologias interdisciplinares. Espaço para discussão sobre o processo socioeducativo.	6	<i>porque você não estava só em um curso, você estava no seu local de trabalho. [...] (Dionísio, em entrevista)</i> <i>[...] Eles [os adolescentes] participam também de atividades de... de esporte, de cultura, de lazer, oficinas de teatro, oficina de... de musicalização, práticas integrativas, atendimento, assistência com a defensoria pública, que é, acho que se não me engano, é semanal ou quinzenal, quinzenalmente. [...] (Apolo, em entrevista)</i>
Avaliação	Objetivos e critérios avaliativos	Foco na disciplina e cumprimento de regras. Promoção do desenvolvimento. Indicadores de desenvolvimento socioeducativo. Frequência da avaliação (semanal, mensal, semestral). Transparência nos critérios e nos objetivos da avaliação.	6	<i>[...] Mas não são todos que participam. Eu sei que tem restrição para os adolescentes que são do módulo 3, porque eles têm mais dificuldade de convivência com os demais. Então, assim, eles pouco participam de atividades, assim, específicas por causa dessa junção com outros. Quando eles participam é de uma forma mais individualizada. E o profissional meio que dá uma ajustada para incluir aquele adolescente. Então, não é uma coisa fluida de que vamos contar para incluir aquele adolescente, não. É mais no sentido de que a gente solicita, dá uma atenção especial, vê se consegue colocar, por alguma questão específica, aí ele vai encaixando. [...] (Atena, em entrevista)</i>
	Instrumentos de avaliação	Uso de diferentes instrumentos avaliativos (relatórios, autoavaliações, retornos orais e escritos etc.).	4	<i>[...] Eu já estou com eles há dois anos, com a família. Eles aqui dentro, participando de horta, revitalizar, música, cursos. Então o pensamento deles mudou. Eles foram amadurecendo. Mas em um dia que eles chegaram, assim, eles chegaram dando muito trabalho, muito trabalho, pegando 15, 20 ocorrências já no primeiro relatório. E depois eles foram se adaptando à medida, ao cumprimento, à ressocialização. E hoje eles entendem o que é que eles querem fazer lá fora. [...] (Héstia, em entrevista)</i>
	Participação nos processos avaliativos	Envolvimento dos adolescentes e das famílias na avaliação. Consideração de múltiplas perspectivas: agentes, especialistas e adolescentes.	6	
	Impacto da avaliação	Influência no tempo de cumprimento da MSE e na concessão de benefícios.	8	<i>Pô, foi o Seu (inaudível) que me explicou [as regras da unidade]. [...] Me levou para o castigo e falou as regras. Falou que não era pra mim bagunçar, não dar ocorrência, pra mim ir embora</i>

Elemento da Organização do Trabalho Pedagógico	Categorias iniciais	Unidades de registro	Ocorrências	Unidades de contexto
				<i>rápido. Mas eu bagunsei demais. [...] Eu peguei muita ocorrência. (Poseidon, em entrevista)</i>
Currículo	Concepção de currículo	Currículo como percurso profissional. Currículo como percurso de vida. Currículo como orientador educativo.	8	<i>O socioeducando vai sair daqui às vezes com um currículo, ele vai sair com dois cursos, três cursos, que ele vai poder colocar no currículo dele, que foi uma conquista dele, mas currículo e Socioeducação... eu já não consigo fazer uma associação. Mas currículo e o socioeducando, sim. Né? [...] Não é o todo. É aquele jovem que conseguiu finalizar aquele curso. (Héstia, em entrevista)</i>
	Currículo prescrito	Diretrizes oficiais (ECA, SINASE, normativas locais). Planos pedagógicos e regulamentos disciplinadores.	7	
	Currículo modelado	Adaptação dos conteúdos e métodos às realidades locais. Interpretação crítica das prescrições pelos profissionais.	23	<i>[...] eu acredito que currículo e Socioeducação ou na Socioeducação seria criar, né? Essas... esses vácuos que tem, assim, do trabalho, que é feito muito mais de uma forma independente e autônoma do que delineada, né? Então eu entendo que seria a gente organizar principalmente a questão do... dos atendimentos, das formas de lidar com perfis de adolescente, formas de condução, formas de encaminhamento, de uma forma mais sistematizada, algo mais organizado mesmo. Eu acho que é isso. Fluxo de encaminhamento pra rede, fluxo de orientação pra família, em determinados casos, em situações específicas, formas de abordagem, situações que se repetem e cada um acaba fazendo do seu jeito, da sua concepção. (Atena, em entrevista)</i>
	Currículo oculto	Regras implícitas de convivência. Mensagens não explicitadas nos regulamentos e práticas. Expectativas e valores transmitidos pelas relações interpessoais.	12	

Fonte: Elaboração da autora (2024).

4. O ESTADO DO CONHECIMENTO EM SOCIOEDUCAÇÃO: UM PANORAMA TEÓRICO

Nesta seção, apresentam-se os resultados e as discussões detalhadas do estado do conhecimento por eixo temático. Em cada subseção, as análises buscam consolidar as contribuições identificadas, articulando-as com os objetivos da pesquisa e apontando caminhos para o avanço do campo investigativo.

4.1 Eixo 1: Educação e Socioeducação

Os estudos analisados neste eixo discutem os aspectos teóricos e conceituais das medidas socioeducativas em geral e alguns destacam a especificidade da internação como proposta educativa. A escolha desses estudos justifica-se pelo foco desta pesquisa na análise dos fundamentos pedagógicos da medida socioeducativa, principalmente no contexto de privação de liberdade em estabelecimentos educacionais, conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Esses estudos estão detalhados no Quadro 7, no qual apresenta-se ano, autoria, título da pesquisa e objetivo. Em seguida, apresentam-se os resultados e suas contribuições a esta dissertação.

Quadro 7 – Estudos sobre a temática educação na Socioeducação

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
2022	Cardoso	Socioeducação: análise crítica e pressupostos teóricos para a formação humana	Analisar o conceito de Socioeducação e seus pressupostos teóricos.
2015	Carmo	A nova face do menorismo: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal	Debater o modelo de gestão do sistema socioeducativo no Distrito Federal, que impossibilita a consolidação da dupla face da medida socioeducativa de internação: ações de educação e responsabilização.
2020	Castelo Branco	Direitos Humanos e Socioeducação: a questão dos maiores em cumprimento de medida socioeducativa de internação	Compreender o caráter pedagógico da medida socioeducativa cumprida por jovens de dezoito a vinte e um anos incompletos a partir da experiência vivenciada na Unidade de Internação do Recanto das Emas, no DF.
2020	Conceição, Teixeira e Campos	Socioeducação: desafios e brechas à justiça social	Apresentar as práticas sociais e como os processos educativos podem ser aproximados da educação em direitos humanos e direcionados a uma formação para a justiça social.
2023	Conte	Concepções de educação dos protagonistas das unidades da Fundação CASA em Campinas (SP): entre a	Investigar se as medidas educativas contribuem para a emancipação e afirmação da liberdade dos jovens ou para o seu aprisionamento educacional.

		autonomia e o aprisionamento educacional	
2015	Fajardo	Educar para ressocializar: paradoxos de uma proposta educativa um estudo de caso no CASEF/POA/RS	Evidenciar os pressupostos pedagógicos de um projeto de educação que favoreça processos de inclusão social, autonomia e emancipação dos adolescentes em conflito com a lei.
2017	Hennemann	A prática de liberdade na perspectiva freiriana: a experiência socioeducativa no CASENH	Compreender quais as perspectivas de se educar adolescentes para a prática de liberdade em um sistema de privação de liberdade.
2016	Lima e Santiago	Crise jurídico-institucional nos Centros Educacionais de Fortaleza: uma ameaça aos direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei	Demonstrar que a crise vivenciada nos centros educacionais da cidade de Fortaleza, no aspecto jurídico e institucional, revela o descumprimento dos direitos fundamentais dos adolescentes em função da preocupação punitiva, abandonando a finalidade pedagógica-educativa da medida socioeducativa.
2017	Lira	A educação na Socioeducação: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade	Analisar a educação no contexto de uma unidade de internação da Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE.
2015	Oliveira	Estudo dos fundamentos teóricos da Socioeducação	Refletir sobre o conjunto e as características das práticas pedagógicas direcionadas à infância e juventude das classes trabalhadoras na formação social brasileira.
2016	Oliveira <i>et al.</i>	Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo	Apresentar e discutir elementos conceituais e teóricos relativos à Socioeducação e às práticas socioeducativas.
2020	Silva	Discurso socioeducativo - jogo, fuga e batalhas: um estudo sobre práticas, técnicas e procedimentos do atendimento ao adolescente infrator	Analisar a produção dos sujeitos quando a noção de Socioeducação assume o discurso legal e pedagógico das práticas, técnicas e procedimentos adotados no atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.
2022	Silva, Alberto e Costa	Socioeducação: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas	Caracterizar as concepções teóricas e as bases epistemológicas sobre Socioeducação no contexto das medidas socioeducativas com base na literatura sobre o tema.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Em “Socioeducação: análise crítica e pressupostos teóricos para a formação humana”, Cardoso (2022) analisou o conceito de Socioeducação e seus pressupostos teóricos, constatando que os documentos oficiais tendem a concentrar-se no controle social dos adolescentes, priorizando a defesa da propriedade privada e a manutenção da ordem vigente. A análise crítica evidencia como essa abordagem restringe o potencial emancipatório da Socioeducação.

Ao investigar o modelo de gestão do sistema socioeducativo no Distrito Federal, Carmo (2015) revelou que a ausência de uma abordagem que priorize os direitos humanos, a intersetorialidade e a interdisciplinaridade impede a efetivação da dupla face das medidas socioeducativas – educação e responsabilização. A precarização do trabalho dos profissionais e as práticas excludentes contribuem para a desumanização dos jovens, negando seus direitos e perpetuando desigualdades.

Na dissertação “Direitos Humanos e Socioeducação: a questão dos maiores em cumprimento de medida socioeducativa de internação”, Castelo Branco (2020) analisou o caráter pedagógico da medida socioeducativa para jovens de 18 a 21 anos na Unidade de Internação do Recanto das Emas, no Distrito Federal (DF). Constatou-se que o caráter pedagógico permanece relevante após os jovens atingirem a maioridade penal, mas desafios como a superação de obstáculos institucionais ainda limitam a efetividade da educação para e pela cidadania e direitos humanos.

No estudo que investigou como as práticas socioeducativas em unidades de privação de liberdade podem promover justiça social e educação em direitos humanos, Conceição, Teixeira e Campos (2020) identificaram que, embora marcadas pelo controle institucional, as práticas socioeducativas possibilitam processos educativos, os quais emergem da reflexão crítica dos jovens sobre a opressão e das relações interpessoais que promovem o diálogo.

Conte (2023) examinou se as medidas socioeducativas garantem a emancipação dos jovens ou contribuem para seu “aprisionamento educacional”. Os resultados da pesquisa indicaram a inexistência de um sistema que promova a autonomia dos adolescentes e evidenciaram a incompatibilidade entre as práticas educacionais da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) em Campinas (SP) e os princípios de liberdade e emancipação esperados para um sistema socioeducativo.

Em “Educar para ressocializar: paradoxos de uma proposta educativa um estudo de caso no CASEF/POA/RS”, Fajardo (2015) evidenciou os pressupostos pedagógicos do Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF), em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS), revelando que, embora a proposta de “educar de novo” pretenda promover inclusão social e emancipação, ela reproduz os moldes da sociedade burguesa, evidenciando a contradição entre o discurso e a prática da ressocialização.

O estudo de Hennemann (2017) analisou a Socioeducação sob a perspectiva freiriana, destacando que a prática de liberdade no sistema de privação está em construção. A pesquisa

apontou para a necessidade de repensar as práticas socioeducativas, ainda frequentemente baseadas na punição, em face dos desafios sociais contemporâneos.

Em “Crise jurídico-institucional nos Centros Educacionais de Fortaleza: uma ameaça aos direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei”, Lima e Santiago (2016) revelaram como a crise jurídico-institucional nos centros socioeducativos de Fortaleza compromete os direitos fundamentais dos adolescentes. A prevalência de uma abordagem punitiva em detrimento de uma perspectiva pedagógica-educativa evidencia a necessidade de maior alinhamento entre as normas, teorias e práticas sociopedagógicas para garantir a eficácia do processo socioeducativo.

Lira (2017) investigou as práticas educativas na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) de Pernambuco, identificando aproximações e distanciamentos entre a realidade das unidades de internação e o que é preconizado por legislações e documentos oficiais. A pesquisa evidenciou desafios para implementar ações educativas alinhadas às normas estabelecidas.

Em “Estudo dos fundamentos teóricos da Socioeducação”, Oliveira (2015) refletiu sobre as práticas pedagógicas voltadas para jovens das classes trabalhadoras no Brasil, destacando que, apesar de romperem com paradigmas tradicionais, as produções teóricas sobre Socioeducação ainda se limitam a aspectos formais, sem provocar mudanças significativas nas práticas políticas e pedagógicas.

Oliveira *et al.* (2016), no artigo “Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo”, discutiram os elementos conceituais e teóricos da Socioeducação e suas práticas. Os resultados destacaram a Socioeducação como um conjunto de ações pedagógicas intencionais e articuladas em rede, que, além de lidar com o processo judicial, possuem o potencial de ressignificar as trajetórias infratoras dos adolescentes e permitir a construção de novos projetos de vida.

A pesquisa de Silva (2020) analisou o impacto dos discursos legais e pedagógicos sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. O estudo destacou os conflitos entre profissionais e instituições e os desafios de equilibrar proteção e responsabilização, evidenciando a complexidade do processo socioeducativo.

O estudo de Silva, Alberto e Costa (2022) explorou as diferentes concepções teóricas e bases epistemológicas que sustentam a Socioeducação, apresentando-a como uma categoria em construção. As autoras identificaram disputas entre perspectivas como a Educação Social, a justiça restaurativa e as políticas públicas, destacando a complexidade do campo.

Cardoso (2022), Hennemann (2017), Oliveira *et al.* (2016) e Silva, Alberto e Costa (2022) exploraram o conceito de Socioeducação, caracterizando-o como uma categoria em construção, permeada por diferentes e, por vezes, divergentes concepções teóricas. Essas concepções abarcam tanto funções sociais educativas e protetivas quanto dimensões punitivas e de controle. Segundo os autores, a Socioeducação é composta por ações educativas articuladas a políticas públicas intersetoriais, com o objetivo de possibilitar a ressignificação das trajetórias de adolescentes e jovens, promovendo a construção de novos projetos de vida.

Os estudos de Carmo (2015), Castelo Branco (2020), Conceição, Teixeira e Campos (2020), Conte (2023), Fajardo (2015), Oliveira (2015), Lima e Santiago (2016), Lira (2017) e Silva (2020) revelam a ausência de uma proposta socioeducativa verdadeiramente emancipatória. Em vez disso, descrevem cenários marcados pela perpetuação de práticas punitivas, repressivas e excludentes. Os resultados também destacam uma disparidade significativa entre o discurso teórico e legal – que defende princípios baseados nos direitos humanos e em uma educação humanizadora – e a realidade prática observada. Ainda que existam momentos pontuais de uma educação libertadora, eles se mostram insuficientes para caracterizar uma abordagem crítica e humanizadora capaz de formar adolescentes e jovens autônomos e livres.

Em outras palavras, os estudos evidenciam que as teorizações e legislações, embora bem fundamentadas, não têm resultado em mudanças práticas significativas, limitando-se aos aspectos formais. Observa-se a persistência de práticas excludentes, o descumprimento dos direitos humanos e uma ênfase desproporcional na punição e no controle. Apesar dos desafios e limitações, alguns êxitos educativos são eventualmente alcançados, embora permaneçam como exceções em um cenário predominantemente adverso.

Em síntese, a literatura revisada neste eixo aponta que a Socioeducação, enquanto conceito, ainda está em construção no campo das políticas públicas e da educação. Sua definição é imprecisa, estando sujeita a múltiplas interpretações, o que reflete a necessidade de investigações mais aprofundadas para consolidar o conhecimento teórico e prático sobre a área.

Os estudos analisados também indicam que a Socioeducação enfrenta desafios significativos e contradições na implementação prática nas unidades socioeducativas. Embora a legislação e os documentos oficiais promovam uma abordagem pedagógica fundamentada na cidadania e nos direitos humanos, as práticas institucionais frequentemente contrastam com esses princípios, evidenciando uma série de limitações e problemas estruturais.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se:

a) *Falta de efetividade das práticas socioeducativas*: muitas vezes, as intervenções não conseguem promover transformações significativas, perpetuando ciclos de exclusão social e permanência na trajetória infracional.

b) *Conflitos entre os agentes envolvidos*: divergências entre os profissionais das unidades socioeducativas e desses com o Poder Judiciário dificultam a implementação de um trabalho coerente, sobretudo no equilíbrio entre proteção e responsabilização dos adolescentes.

c) *Precarização das condições de trabalho*: a carência de recursos e a precariedade nas condições laborais dos profissionais comprometem a qualidade e a consistência das intervenções socioeducativas.

d) *Ausência de um modelo de gestão eficaz*: a inexistência de uma gestão que priorize os direitos humanos e a intersetorialidade impede o desenvolvimento de políticas socioeducativas eficientes e integradas.

e) *Desconexão entre teoria e prática*: as produções teóricas e normativas sobre a Socioeducação, muitas vezes, não encontram correspondência nas práticas concretas, limitando a efetividade das medidas socioeducativas.

f) *Predominância de práticas punitivas*: as ações nas unidades são frequentemente criticadas pelo caráter punitivo e pouco humanizador, contrastando com os ideais pedagógicos anunciados.

Em última análise, o cenário apresentado reforça a necessidade de debates críticos radicais sobre o caráter pedagógico da Socioeducação, seus fundamentos teórico-metodológicos e as implicações políticas de seu processo. Essas discussões são indispensáveis para alinhar a teoria às ações, redefinir práticas e promover intervenções que sejam verdadeiramente transformadoras e emancipatórias.

Dos estudos selecionados neste eixo, mas posteriormente excluídos por não responderem às questões orientadoras, observou-se um significativo interesse na investigação dos processos de escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, especialmente por parte de docentes na condição de pesquisadores, corroborando o que defende Silva (2011). Para a autora, a formação continuada não deve ser apenas um espaço para adquirir novos conhecimentos ou técnicas, mas um processo que considere a materialidade do trabalho docente e fomenta a conscientização crítica e coletiva para transformar a prática e as relações educacionais. Sob essa perspectiva, a formação docente é uma prática transformadora quando integra teoria e prática, ajuda a desvelar a realidade e promove mudanças estruturais no trabalho docente.

Outra parcela considerável desses estudos (n=24) reduziu o conceito de educação à escolarização, desconsiderando a amplitude e a complexidade da educação como prática social que ocorre em múltiplos e variados contextos. Essa perspectiva restrita reforça a perspectiva escola-centrista (Freitas, 1995) e contrasta com a visão ampliada de educação apresentada por Brandão (2004, p. 47) de que a educação existe por toda parte e, “[...] muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer”.

Além desses, verificaram-se estudos (n=179) que abordam diversos conteúdos educativos tratados no âmbito da Socioeducação. Esses estudos contemplam uma ampla gama de temas relacionados aos parâmetros e às dimensões básicas do atendimento socioeducativo, mas apontam para a necessidade de investigações mais detalhadas em aspectos que permanecem pouco explorados, como: gestão e financiamento do SINASE; padrões arquitetônicos das unidades socioeducativas; construção de instrumentos para registro dos dados dos adolescentes e das atividades socioeducativas; questões disciplinares e de segurança; e formação específica para agentes de segurança socioeducativa.

Verificou-se ainda a ausência de estudos voltados para a regulamentação das ações dos profissionais e dos adolescentes, com orientações explícitas para as intervenções profissionais e o cumprimento das medidas socioeducativas pelos adolescentes. O documento técnico-operacional anterior à Lei do SINASE (CONANDA, 2006) já havia destacado a importância de documentos como regimentos internos, guias do educador e manuais para os adolescentes, planos de segurança institucional e critérios de progressividade para a realização de atividades externas por adolescentes em regime de internação. Esses documentos, que deveriam compor um conjunto coeso e complementar, capaz de orientar de maneira consistente as ações socioeducativas, apontam para a existência de currículos na Socioeducação.

4.2 Eixo 2: Organização do trabalho pedagógico na Socioeducação

Os resultados das buscas aos repositórios indicaram um número limitado de estudos sobre Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e Socioeducação. Nesta temática, destacam-se os aspectos políticos, pedagógicos e metodológicos que estão diretamente ligados à organização curricular, didática e avaliativa do processo educativo. Essa tríade fundamenta o conceito de OTP (Freitas, 1995; Veiga, 1995; 2001), essencial para a construção de uma Socioeducação intencionalmente emancipatória.

Entre os estudos incluídos na temática, resumidos no Quadro 8, evidencia-se a ampla diversidade de elementos que compõem o trabalho pedagógico em unidades socioeducativas, ultrapassando o âmbito escolar. Eles abordam questões como as diretrizes dos programas de atendimento socioeducativo, metodologias de atendimento aos adolescentes, elaboração de laudos e pareceres técnicos, vivência dos adolescentes durante as medidas socioeducativas e a formação e atuação dos profissionais que integram o sistema socioeducativo. Essas análises reforçam a complexidade e a multidimensionalidade da OTP, bem como a relevância da *práxis* (Vásquez, 1977) e da interdisciplinaridade no contexto da Socioeducação.

Quadro 8 – Estudos sobre a temática OTP na Socioeducação

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
2021	Caldeira e Moreira	“Menina bonita do laço de fita”: tecendo caminhos e práticas para uma proposta socioeducativa na medida de internação	Apresentar o potencial das metodologias participativas e grupais em termos de contribuição para o trabalho da Socioeducação.
2013	Caparrós	Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei: como as educadoras significam os processos educativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto	Analisar e compreender a perspectiva dos orientadores em relação à sua atuação com jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica e no espaço em que atuam.
2023	Delgado	Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo	Compreender de que modo jovens, ao narrar a vida, veem e podem ver, pela mediação das medidas socioeducativas, outros futuros possíveis para a construção da própria vida.
2016	Ferreira	Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)	Problematizar as práticas curriculares de formação continuada de Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais, integrantes de equipes técnicas interdisciplinares que operam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo na FASEPA, prescritas no período de 2011 a 2015.
2019	Fialho e Vasconcelos	Percepções de jovens em conflito com a lei privados de liberdade: educação e socialização	Compreender as percepções juvenis acerca do significado da experiência socioeducativa de internação.
2023	Monteiro <i>et al.</i>	“Quero enxergar um pouco mais”: atividades e contexto de trabalho do agente socioeducador	Avaliar quais são as atividades de Socioeducação e segurança desempenhadas por Agentes Socioeducadores e que fatores do seu contexto laboral favorecem ou dificultam a realização do seu trabalho.
2023	Silva <i>et al.</i>	Ações e condições da privação de liberdade, segundo dissertações de mestrado (2007-2016)	Mapear as dissertações indexadas na base Capes sobre a privação de liberdade de adolescentes defendidas entre 2007 e 2016 que respondiam ao problema de pesquisa: ‘Quais as contribuições da privação de liberdade como medida socioeducativa para o desenvolvimento de jovens no Brasil?’.

2023	Vedovello	Medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade: uma estratégia metodológica coletiva e territorial	Sistematizar a estratégia metodológica da PSC Coletiva em seus aspectos históricos, seus processos, referências teóricas e experiências de implementação, com ênfase em seu caráter coletivo e territorial.
2023	Vedovello e Galheigo	Prestação de serviços à comunidade de caráter coletivo e territorial: potências, referenciais teóricos e desafios desta estratégia metodológica	Sistematizar a estratégia metodológica da PSC Coletiva em seus aspectos históricos, processos, referências teóricas e experiências.
2012	Vieira, Fin e Cardoso	Investigação dos fatores relativos à reinternação do jovem em conflito com a lei	Compreender os fatores envolvidos na reinternação a partir do ponto de vista dos próprios adolescentes.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Caldeira e Moreira (2021) investigaram os impactos de metodologias participativas e grupais no trabalho com meninas em medida socioeducativa de internação. Os resultados mostraram que espaços de discussão e problematização estimulam a reflexão crítica das participantes, contribuindo para o desenvolvimento de maior consciência sobre suas realidades e desafios.

Em “Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei”, Caparrós (2013) analisou as percepções de educadores que atuam em programas de medidas socioeducativas em meio aberto. Foram identificados quatro aspectos principais: o programa como facilitador de oportunidades, a integração e aprendizagem em diversos contextos, os desafios na relação com a escola e a busca por práticas educativas que promovam a convivência e o desenvolvimento integral dos jovens.

O estudo de Delgado (2023) examinou as percepções de jovens egressos de medidas socioeducativas sobre seus futuros. A pesquisa revelou que, embora as medidas tenham um objetivo socioeducativo, suas ações são insuficientes perante as vulnerabilidades sociais, raciais e econômicas que os jovens enfrentam. As medidas foram descritas como paliativas, com impacto limitado na construção de novas perspectivas de vida.

Ferreira (2016) analisou os cursos de formação continuada para Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais da FASEPA, no Pará (PA). Apesar da diversidade temática, incluindo justiça infantojuvenil e direitos humanos, a formação não resultou em mudanças práticas significativas. As práticas profissionais permaneceram repressivas e punitivas, especialmente na elaboração de documentos sobre os adolescentes.

Os autores Fialho e Vasconcelos (2019) investigaram como adolescentes em privação de liberdade percebem a Socioeducação. Os jovens associaram a educação durante a internação a uma perda de tempo e à punição, desvalorizando seu papel. A rigidez disciplinar e a violência do ambiente contribuíram para essa percepção negativa.

O estudo de Monteiro *et al.* (2023) analisou as funções dos Agentes Socioeducadores, destacando o impacto do ambiente de trabalho em suas atividades. Os agentes relataram que suas ações socioeducativas ocorrem de forma informal, focadas nos relacionamentos interpessoais, enquanto as atividades de segurança se concentram na contenção e vigilância. Os autores sugerem a implementação de programas de formação continuada e maior autonomia para os agentes no desenvolvimento de suas práticas.

Em “Ações e condições da privação de liberdade, segundo dissertações de mestrado (2007-2016)”, Silva *et al.* (2023) analisaram dissertações sobre medidas socioeducativas de internação no Brasil. O estudo revelou uma prevalência de práticas que desrespeitam as diretrizes do SINASE, priorizando o caráter punitivo em detrimento do pedagógico, aproximando o sistema socioeducativo do modelo prisional.

Os trabalhos de Vedovello (2023) e Vedovello e Galheigo (2023) descreveram a metodologia da Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) Coletiva, destacando sua importância na promoção da participação dos adolescentes e no desenvolvimento de atividades em seus próprios territórios. A PSC Coletiva utiliza a atividade como ferramenta de mediação, trabalho em grupo, ação territorial e acompanhamento familiar como pilares fundamentais, promovendo engajamento, responsabilização e transformação social.

O estudo “Investigação dos fatores relativos à reinternação do jovem em conflito com a lei”, de Vieira, Fin e Cardoso (2012), buscou compreender os fatores que levam à reinternação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa a partir de suas próprias perspectivas. Os resultados apontaram que as medidas, em vez de cumprir seu caráter educativo previsto pelo ECA, frequentemente assumem um viés punitivo e repressivo. Os adolescentes demonstraram uma visão ambivalente sobre o futuro, oscilando entre a esperança de mudança e a percepção de incertezas e falta de perspectivas.

Os estudos de Delgado (2023), Fialho e Vasconcelos (2019), Silva *et al.* (2023) e Vieira, Fin e Cardoso (2012) convergem ao evidenciar fragilidades estruturais na implementação das medidas socioeducativas, especialmente no que se refere à sua eficácia como instrumento educativo e transformador. Embora o ECA (Brasil, 1990) e o SINASE (Brasil, 2012) preconizem o caráter pedagógico das medidas, a realidade prática é frequentemente marcada por desvios que comprometem sua função educativa.

Esses trabalhos destacam-se por sua relevância em avaliar criticamente as medidas socioeducativas. Ao expor a desconexão entre a teoria normativa e a prática institucional, os estudos evidenciam a necessidade de repensar o sistema socioeducativo para que ele possa

efetivamente cumprir sua função educativa e promover transformações sociais. As pesquisas sugerem que mudanças estruturais e metodológicas, como a valorização da dimensão pedagógica, a superação das práticas punitivas e a articulação com políticas sociais, são fundamentais para tornar as medidas socioeducativas instrumentos reais de emancipação.

Nos estudos de Caldeira e Moreira (2021) e nos trabalhos de Vedovello (2023) e Vedovello e Galheigo (2023) destaca-se a análise de práticas metodológicas e formas de organização do trabalho socioeducativo. As práticas analisadas oferecem alternativas concretas para reconfigurar a organização do trabalho pedagógico na Socioeducação, valorizando o caráter educativo e formativo das medidas.

Ao propor espaços de problematização e práticas contextualizadas como a PSC Coletiva, esses trabalhos reforçam a necessidade de um modelo pedagógico que vá além das práticas punitivas ou formalmente instrucionais, promovendo a educação como um processo de transformação individual e social. A adoção de tais estratégias pode contribuir para a construção de um sistema socioeducativo mais alinhado a princípios pedagógicos e dos direitos humanos.

Caparrós (2013), Ferreira (2016) e Monteiro *et al.* (2023) destacam questões fundamentais relacionadas ao trabalho, à formação profissional e às condições de atuação na Socioeducação, revelando desafios estruturais e apontando caminhos para aprimorar as práticas e os currículos da formação. Esses estudos evidenciam que o trabalho na Socioeducação enfrenta desafios relacionados à formação e às condições de trabalho. Embora programas de formação continuada sejam oferecidos, sua efetividade é limitada quando não há conexão direta com as práticas profissionais e com a transformação das condições institucionais. Além disso, o ambiente de trabalho muitas vezes restringe o potencial educativo das medidas socioeducativas, priorizando funções de segurança e vigilância em detrimento de ações pedagógicas.

Os estudos analisados apontam importantes contribuições para a compreensão das fragilidades e potencialidades na organização do trabalho pedagógico na Socioeducação. Destacam-se críticas à desconexão entre a teoria normativa, fundamentada no ECA (Brasil, 1990) e no SINASE (Brasil, 2012), e as práticas institucionais, frequentemente marcadas por desvios que comprometem o caráter pedagógico das medidas socioeducativas.

Embora tragam contribuições valiosas, as pesquisas sobre a organização do trabalho pedagógico no contexto socioeducativo ainda são incipientes. Poucos estudos têm como foco central a análise da OTP, evidenciando uma lacuna significativa a ser explorada. Futuras pesquisas devem aprofundar a relação entre formação profissional, práticas pedagógicas e

estrutura institucional, contribuindo para o desenvolvimento dos campos teórico e prático da Socioeducação.

Com relação aos estudos selecionados neste eixo, mas posteriormente excluídos por não responderem às questões orientadoras, observou-se que se relacionaram à organização do trabalho pedagógico em escolas que atendem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Entre os aspectos abordados, destacam-se as discussões sobre os efeitos da formação e atuação dos professores na Socioeducação, a garantia do direito à escolarização dos adolescentes durante a pandemia de Covid-19, o processo de alfabetização de adolescentes em situação de distorção idade-série e a análise de uma proposta curricular voltada à educação escolar integral para adolescentes em regime de internação.

4.3 Eixo 3: Currículos e Socioeducação

Esta temática reuniu estudos que analisam elementos das práticas educativas desenvolvidas no contexto socioeducativo, indo além do ambiente escolar. Embora não tenham como foco central a discussão sobre currículos específicos na, para ou da Socioeducação, essas pesquisas apresentam interfaces relevantes com as discussões curriculares, contribuindo para ampliar a compreensão sobre o tema.

Para delimitar o alcance das discussões curriculares abordadas, foram elencadas no Quadro 9 as principais informações e os objetivos de cada estudo incluído nesse grupo. Essa organização permite identificar como os estudos dialogam com questões relacionadas ao currículo, mesmo que de forma indireta, evidenciando suas implicações para o contexto socioeducativo.

Quadro 9 – Estudos sobre a temática currículo e Socioeducação

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
2021	Braz	Socioeducação e inclusão: a produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS	Problematizar a produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS.
2015	Fajardo	Educar para ressocializar: paradoxos de uma proposta educativa um estudo de caso no CASEF/POA/RS	Evidenciar os pressupostos pedagógicos de um projeto de educação que favoreça processos de inclusão social, autonomia e emancipação dos adolescentes em conflito com a lei.
2016	Ferreira	Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)	Problematizar as práticas curriculares de formação continuada de Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais, integrantes de equipes técnicas interdisciplinares que operam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo na FASEPA, prescritas no período de 2011 a 2015.

2018	Frias	Aspectos sociais dos atos infracionais de adolescentes no Território da Baía da Ilha Grande	Analisar a relação dos aspectos sociais e os atos infracionais praticados por adolescentes que residem nos municípios que compõem o Território da Baía da Ilha Grande/RJ.
2016	Macedo	Características psicossociais e de personalidade de adolescentes infratores em cumprimento de medida socioeducativa	Levantar e revelar indicadores socioculturais de uma amostra de adolescentes em conformidade com a medida socioeducativa.
2020	Monteiro	As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos profissionais da Socioeducação	Analisar, com base na ética da psicologia moral, os conteúdos curriculares dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Em “Socioeducação e inclusão: a produção de sujeitos no centro atendimento socioeducativo de Santa Maria/RS”, Braz (2021) problematizou a produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria (RS). A pesquisa identificou uma contradição entre o discurso oficial, que apresenta a Socioeducação como uma política de inclusão social, e a prática, que se baseia em disciplina, vigilância e punição alinhadas à lógica neoliberal. Apesar disso, o estudo apontou o potencial da educação escolar em promover reflexão crítica e resistência, permitindo que os jovens se posicionem contra o sistema que os marginaliza.

Em “Educar para ressocializar: paradoxos de uma proposta educativa um estudo de caso no CASEF/POA/RS”, Fajardo (2015) evidenciou os pressupostos pedagógicos do Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF), em Porto Alegre (RS), revelando que, embora a proposta de “educar de novo” pretenda promover inclusão social e emancipação, ela reproduz os moldes da sociedade burguesa, evidenciando a contradição entre o discurso e a prática da ressocialização.

Ferreira (2016) analisou os cursos de formação continuada para Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais da FASEPA (PA). Apesar da diversidade temática, incluindo justiça infantojuvenil e direitos humanos, a formação não resultou em mudanças práticas significativas. As práticas profissionais permaneceram repressivas e punitivas, especialmente na elaboração de documentos sobre os adolescentes.

Os resultados de Frias (2018), que analisou a relação entre aspectos sociais e a prática de atos infracionais por adolescentes na Baía da Ilha Grande, no Rio de Janeiro (RJ), indicaram que a vulnerabilidade social, caracterizada pela escassez de recursos básicos, torna os adolescentes mais suscetíveis a práticas infracionais. Os jovens demonstraram compreender como a falta de oportunidades impactou suas escolhas e contribuiu para ações infracionais.

O estudo de Macedo (2016) investigou indicadores socioculturais de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e concluiu que os comportamentos dos jovens são moldados por fatores biológicos, sociais e psicológicos interligados. As características individuais, somadas ao ambiente social e cultural, desempenham papéis determinantes na compreensão de suas trajetórias infracionais.

Na pesquisa de Monteiro (2020), examinaram-se os conteúdos curriculares dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação (ENS) à luz da ética da psicologia moral. O estudo revelou que, embora os cursos sejam informativos, eles não promovem mudanças significativas nas atitudes dos profissionais. Além disso, foi identificada a ausência de discussões baseadas em conceitos da psicologia moral nos currículos.

Identificou-se que as pesquisas desse grupo temático abordam aspectos centrais relacionados à função social da Socioeducação, ao diagnóstico de suas práticas e ao currículo da formação dos profissionais que atuam no sistema socioeducativo.

Em Braz (2021) e Fajardo (2015), destaca-se a discussão sobre a função social da Socioeducação. O discurso oficial de política de inclusão social contradiz a realidade prática, que frequentemente se apoia em mecanismos de disciplina, vigilância e punição alinhados à lógica neoliberal. Ambos os estudos ressaltaram que, embora existam intenções educativas e emancipadoras, essas propostas esbarram na reprodução de valores excludentes da sociedade vigente.

Frias (2018) e Macedo (2016) analisaram os fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam as trajetórias infracionais dos adolescentes. Seus trabalhos apresentam um diagnóstico que evidencia a relação direta entre a vulnerabilidade social e a prática de atos infracionais (Frias, 2018) e como aspectos biológicos, sociais e psicológicos interligados moldam os comportamentos dos adolescentes (Macedo, 2016). Ambos os estudos reforçam a necessidade de considerar o contexto de vulnerabilidade social no planejamento e na execução das medidas socioeducativas.

Somente Ferreira (2016) e Monteiro (2020) abordaram, explicitamente, o currículo em sua relação com o trabalho pedagógico na Socioeducação. Em seus estudos, os autores analisaram os currículos voltados à formação continuada de profissionais da área, evidenciando uma desconexão entre esses conteúdos e as demandas reais do cotidiano socioeducativo.

Os resultados dessas pesquisas convergem ao evidenciar que, tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto na formação dos profissionais, a Socioeducação ainda enfrenta dificuldades estruturais para efetivar seu caráter educativo e emancipatório. As contradições

entre discurso e prática, a influência do contexto social e a insuficiência de formações alinhadas às demandas do sistema revelam lacunas que comprometem a efetividade das medidas socioeducativas.

Essas contribuições reforçam a necessidade de ampliar as discussões curriculares no âmbito da Socioeducação: desde a formação de profissionais, incluindo conteúdos que promovam a reflexão crítica e práticas pedagógicas orientadas para os direitos humanos e a justiça social, aos currículos da escolarização que sejam sensíveis às especificidades dos adolescentes em situação de vulnerabilidade. Ao articular diagnóstico e proposta, essas pesquisas oferecem subsídios para repensar o sistema socioeducativo e avançar em direção a transformações.

Quanto aos estudos selecionados neste eixo, mas excluídos por não responderem às questões orientadoras, esses trataram especificamente de currículos para a escolarização na Socioeducação, indicando, de forma geral, que mudanças no currículo podem proporcionar novas experiências educacionais para esses estudantes, atribuindo um novo significado à escola e às atividades que nela se desenvolvem. Os resultados apontaram a necessidade de um currículo específico para a escolarização de adolescentes em medida socioeducativa, especialmente para aqueles em regime de internação, devido às peculiaridades do público atendido e do contexto de privação de liberdade. Além disso, enfatizaram a importância da participação conjunta da comunidade socioeducativa na construção desse currículo, garantindo que ele esteja alinhado às necessidades dos adolescentes e às particularidades do ambiente socioeducativo.

Outros desses estudos examinaram a organização geral do trabalho pedagógico nas unidades socioeducativas, abrangendo aspectos como a elaboração, execução e avaliação das ações educativas. Esses estudos indicam possibilidades de articulação com as discussões empreendidas no eixo anterior, referente à OTP da Socioeducação, sugerindo uma integração mais ampla entre as práticas pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o trabalho socioeducativo. Tal articulação é fundamental para aprimorar as práticas e promover um sistema socioeducativo efetivamente pedagógico.

4.4 Currículo e Socioeducação: hiatos e avanços

Este estado do conhecimento mapeou tendências, lacunas e possibilidades de desenvolvimento científico no campo das relações entre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo, analisando 29 estudos brasileiros publicados entre 2012 e

2023. Utilizando os repositórios da BDTD, da CAPES e da SciELO, a pesquisa categorizou os trabalhos em três eixos norteadores: Educação e Socioeducação; Organização do trabalho pedagógico na Socioeducação; e Currículos da Socioeducação.

Entre os resultados, destacaram-se temas amplamente explorados, como processos de escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, parâmetros e dimensões básicas do atendimento socioeducativo, princípios e diretrizes da educação na Socioeducação, origem e fundamentos das concepções de Socioeducação, e práticas educativas desenvolvidas além do ambiente escolar. Esses estudos, embora variados, frequentemente apresentaram interfaces com discussões curriculares, mas não centralizaram o debate sobre currículos específicos para a Socioeducação.

Apesar da diversidade temática, o levantamento apontou lacunas significativas em áreas cruciais para a efetividade da Socioeducação, como gestão e financiamento do SINASE, padrões arquitetônicos das unidades, instrumentais para registro de dados, questões disciplinares e de segurança e formação específica para agentes de segurança socioeducativa. Essas lacunas reforçam a necessidade de estudos que aprofundem o caráter educativo da Socioeducação, seus fundamentos teórico-metodológicos e a dimensão política do processo socioeducativo.

Uma das ausências mais evidentes foi a falta de estudos sobre a regulamentação de ações profissionais e adolescentes, com orientações explícitas para a execução das medidas socioeducativas. O documento técnico operacional que antecedeu a Lei do SINASE (CONANDA, 2006) já destacava a importância de documentos como regimentos internos, guias do educador, manuais do adolescente e planos de segurança institucional, que deveriam compor um conjunto coeso para orientar ações socioeducativas. Embora não sejam formalmente reconhecidos como currículos, esses instrumentos desempenham funções curriculares ao orientar a execução das medidas socioeducativas e contribuir para a definição dos perfis formativos dos adolescentes. Podem ser considerados currículos porque influenciam diretamente o planejamento e a prática pedagógica, organizando conteúdos, metodologias e objetivos que estruturam o processo educativo no contexto socioeducativo.

O estado do conhecimento reforçou ainda a importância de reconhecer as unidades de internação socioeducativas como estabelecimentos educacionais, conforme disposto no ECA (Brasil, 1990). A participação ativa da comunidade socioeducativa – adolescentes, famílias, trabalhadores da Socioeducação e agentes das políticas intersetoriais – é fundamental para a construção de currículos alinhados às especificidades do contexto socioeducativo. Ademais, os

estudos destacaram a pertinência de investigar mais profundamente os currículos da educação não escolar, as formações profissionais para a Socioeducação e a implementação de propostas que superem a lógica de tutela e punição.

Em síntese, este mapeamento evidencia a necessidade de aprofundar as discussões sobre os currículos na Socioeducação, entendendo-os como componentes essenciais da organização do trabalho pedagógico. Para que as unidades socioeducativas possam consolidar-se como espaços educacionais humanizadores e efetivamente transformadores, é imperativo reconfigurar seus currículos à luz de princípios pedagógicos críticos. É nesse sentido que esta investigação avança, contribuindo para fortalecer a dimensão educativa da política e da prática socioeducativa.

5. CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: MAPEANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A pesquisa em educação com base no materialismo histórico-dialético possibilita a compreensão da realidade educativa como um processo histórico, material e em constante movimento, impulsionado por contradições. Essa abordagem teórico-metodológica configura uma relação dialética com a pesquisa educacional: o método fornece uma base para a análise crítica, enquanto a pesquisa contribui para seu aprimoramento nesse campo específico.

Pelo materialismo histórico-dialético, transcende-se a superfície dos fenômenos educacionais, investigando as raízes nas relações sociais de produção e nas estruturas de poder. Assim, a pesquisa não se limita a descrever fatos isolados, mas busca compreendê-los em sua totalidade e inter-relações, apontando as forças que moldam as práticas e os resultados educacionais. A contradição é vista como o motor da mudança, identificando conflitos e tensões como potencialidades para a transformação, em busca de uma educação emancipatória (Gramsci, 1982; 2004).

Nesta seção, a partir da análise dos dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas e da análise documental e considerando o referencial teórico adotado, busca-se atingir dois objetivos específicos: mapear a organização do trabalho pedagógico (OTP) e identificar os currículos modelados que organizam o trabalho pedagógico na unidade investigada.

Além disso, conforme previamente anunciado, esta seção apresenta uma síntese estruturada, incluindo um quadro analítico elaborado com base nas inferências e interpretações alinhadas aos objetivos da pesquisa, resultantes da categorização inicial fundamentada em Bardin (2011).

Por fim, são apresentadas considerações acerca das principais articulações e resultados evidenciados, com uma análise integrada e crítica que amplia a compreensão do tema em questão.

5.1 Finalidades e objetivos

A finalidade e os objetivos da medida socioeducativa são analisados sob duas óticas distintas, mas complementares: a dos documentos oficiais que regem o SINASE (Brasil, 2012; CONANDA, 2006) e a realidade da unidade investigada, a partir dos documentos que organizam o trabalho pedagógico e das entrevistas. A análise busca compreender como esses atores concebem o propósito da medida e os meios para alcançá-lo, evidenciando as tensões entre o ideal proposto e o real vivenciado no contexto do sistema socioeducativo, tensões essas

já identificadas em estudos anteriores que apontam para a complexidade inerente ao campo da Socioeducação.

Embora intimamente relacionados, os termos “finalidade” e “objetivo” carregam significados distintos. No contexto educativo, a finalidade refere-se ao propósito mais amplo, à razão de ser da educação em uma sociedade. Segundo Veiga (1995), a finalidade é o horizonte que norteia todo o processo educativo, respondendo à questão: “Para que serve a educação?”. Trata-se de uma concepção abrangente e de longo prazo, conectada aos valores, aspirações e necessidades de uma sociedade em um determinado momento histórico, ecoando a perspectiva de Saviani (2003; 2007; 2015; 2021a) sobre a educação como um processo de produção da existência humana. Já os objetivos representam as metas específicas que guiam o trabalho pedagógico no cotidiano, desdobrando a finalidade em ações e resultados esperados, mensuráveis e avaliáveis. Nesse sentido, os objetivos podem ser entendidos como a operacionalização da finalidade, conforme discutido por Bloom (1979) em sua taxonomia dos objetivos educacionais.

No âmbito da Socioeducação, a finalidade é explicitada em diversos documentos oficiais. A Resolução do SINASE (CONANDA, 2006) a define como a promoção da inclusão social do adolescente e seu pleno desenvolvimento, estabelecendo como uma diretriz pedagógica do atendimento socioeducativo a prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios.

A Lei nº 12.594/2012 (Brasil, 2012), que institui o SINASE, delinea como objetivos a responsabilização do adolescente pelas consequências de seus atos, sua integração social, a garantia de seus direitos individuais e sociais, mediante o cumprimento do Plano Individual de Atendimento, e a desaprovação da conduta infracional. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013) orienta as medidas socioeducativas para a “(re)instituição de direitos, interrupção da trajetória infracional e inclusão social, educacional, cultural e profissional” (*ib.*, 2013, p. 6) dos adolescentes.

No Distrito Federal, o PDASE (Distrito Federal, 2016) estabelece como finalidade a formação de sujeitos humanizados, socializados e singularizados. Propõe a transformação das unidades socioeducativas em “educandários”, com foco na “reeducação”, aqui entendida como “ressocialização”, ou seja, a internalização das leis e regras de convivência social. Contudo, o documento carece de clareza quanto às bases teórico-epistemológicas que sustentam essa concepção, o que pode gerar ambiguidades e dificultar a implementação de práticas coerentes com os princípios do SINASE.

O Projeto Político-Pedagógico da medida socioeducativa de internação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2013) concebe o homem como agente de transformação, e a educação como um processo que lhe possibilita situar-se no mundo e ser sujeito de seu próprio destino. Adota uma perspectiva ampliada de adolescência e incentiva práticas restaurativas, alinhando-se à legislação vigente.

Apesar do reconhecimento do caráter pedagógico da Socioeducação, a abordagem das concepções e fundamentos teórico-epistemológicos nos documentos oficiais é difusa, fragmentada e, por vezes, ambígua. Essa falta de clareza e unidade conceitual dificulta uma compreensão coesa e abre margem para múltiplas interpretações, o que pode comprometer a efetividade das ações socioeducativas, como alertado por Bonatto e Fonseca (2020). Observa-se, similarmente, nas entrevistas realizadas, a ausência de um consenso sobre as finalidades e os objetivos da Socioeducação, indicando uma possível desconexão entre os preceitos legais e a prática nas unidades. Tal cenário sugere que, das finalidades estabelecidas na legislação, não fica claro quais são efetivamente perseguidas pela unidade, com que intensidade, e como se articulam com as dimensões culturais e humanísticas da Socioeducação.

As entrevistas com os profissionais levam a inferir que a finalidade da medida socioeducativa é percebida como a promoção social do adolescente e a construção de um projeto de vida pautado no exercício da cidadania. Essa visão converge com os documentos oficiais. Contudo, emergem das falas outras finalidades, como a prevenção da reincidência e, de forma implícita, o controle do comportamento dentro da instituição. Essa multiplicidade de finalidades pode gerar tensões e contradições na prática cotidiana, como discutido por Gramsci (1982; 2004) ao analisar a coexistência de objetivos emancipatórios e controladores na educação.

Dionísio questiona a efetividade da abordagem atual, sugerindo que a ênfase no controle pode ser contraproducente: “[...] *Você gera um efeito socioeducador? Ou você só pressiona ele a se comportar e sair daqui? Mas, quando ele sair, será que ele não volta?*”. Sua fala aponta para uma finalidade que transcende o controle, visando a uma transformação duradoura. A satisfação expressa por Dionísio ao ver um egresso em um estágio – “*Ó, tô indo pro estágio. Com um crachazinho, assim, ô, meu Deus, isso dá... dá uma aquecida no coração muito boa*” – reforça que a promoção social, por meio de oportunidades lícitas, é vista como o propósito maior.

Têmis, de maneira mais objetiva, identifica a prevenção da reincidência como a finalidade principal: “[...] *o que a gente espera seria o não retorno à infracionalidade, né? Eu*

acho que seria o principal”. Apolo complementa, salientando a importância de o adolescente compreender “*os erros que ele cometeu*” e “*os determinantes da conduta dele*”, para que possa “*levar uma vida um pouco mais organizada*”.

Para atingir essas finalidades, os profissionais apontam para objetivos que se desdobram em ações e resultados esperados nos âmbitos individual e social do adolescente. Os objetivos socioeducativos, na prática, são traduzidos em metas e monitorados através do PIA.

Entre os objetivos destacados nas entrevistas, encontram-se a reflexão sobre o ato infracional e suas consequências; o desenvolvimento do autoconhecimento e a construção de um projeto de vida; a responsabilização e o desenvolvimento da capacidade de fazer novas escolhas; o apoio profissional e o fortalecimento de vínculos; a inserção na escola e em atividades profissionalizantes; e a superação da lógica punitiva e opressiva. Destacam-se as falas de Afrodite e Apolo:

[...] Então, espera-se que o adolescente, ele vai estar... no período que ele está aqui, ele vai estar inserido na escola, então que ele tenha refletido sobre a sua vida profissional, o que que ele almeja, o que que deseja. Espera-se que ele tenha tido alguma possibilidade de profissionalização aqui dentro. Então, que ele tenha trabalhado o autoconhecimento em termos do que ele gosta, do que ele não gosta, do que ele planeja da vida, a responsabilização e a compreensão do que que trouxe ele pra cá e esse amadurecimento um pouco na questão da compreensão das consequências dos próprios atos e que ele já esteja construindo um plano, um planejamento de vida afastado do contexto infracional e espera-se que, porque aí pergunto o que se espera do menino, né? Espera-se que a gente tenha dado suporte para todos esses desenvolvimentos que ele faça, no sentido também de identificar ali e fortalecer fatores de proteção tanto individuais dele, quanto fatores de proteção sociais do contexto onde ele está inserido, para que ele possa ter a oportunidade de fazer novas escolhas quando ele sair daqui, né? (Afrodite, em entrevista)

Espera-se que ele compreenda os erros que ele cometeu, compreenda também os determinantes... Que ele tenha... Não, por ele ter compreendido as escolhas... Os erros que dependiam das escolhas individuais dele. Por ele ter compreendido os determinantes, entendeu? Da conduta dele, que ele tenha compreendido melhor a história dele, que ele tenha tido a compreensão de como, por exemplo, ele fazia uma escolha profissional, de compreender a importância dele buscar apoio nas outras pessoas, em profissionais competentes das áreas nas quais ele tem interesse, que ele tenha auto... que ele meio que ele avance no amadurecimento, no autoconhecimento, que ele avance nessa... Em relação ao conhecimento das profissões por exemplo, que ele conheça os motivos que o levaram a fazer uso frequente, abusivo de drogas, entendeu? Que ele valorize a rotina organizada que ele teve na unidade de internação, né? Sem fazer uso de substâncias psicoativas, tendo horário para dormir e também que ele leve também a referência... Que ele leve a imagem dos profissionais que o atenderam, entendeu? Como uma referência para que ele faça escolhas mais positivas, que ele compreenda a situação de risco que ele estava, a vulnerabilidade dele, os comportamentos de risco, e com base em todos esses aspectos, ele seja capaz de levar uma... (Inaudível)... Levar uma vida um pouco mais organizada, que tenha mais resiliência, seja mais... esteja mais... saia mais fortalecido. E o que se espera dele, que ele com base... que ele tenha amadurecido, né? Com base em todos os aspectos e... e... É isso, eu acho. (Apolo, em entrevista)

As entrevistas indicam uma tensão entre o ideal da Socioeducação e a realidade do sistema. Têmis expõe essa contradição: “*Distoa um pouquinho do que a gente vê na prática. [...] a gente faz o que a gente consegue dentro do sistema, com as limitações do sistema, mas nem sempre aquilo sai de acordo com o que a gente almeja*”. Dionísio corrobora essa visão, descrevendo um ambiente opressivo que induz a um comportamento de submissão artificial, como exemplificado no trecho:

Eles querem um menino que não fale, menino que não... seja...[...] nem muito em cima, nem muito embaixo. É mais ou menos o que eu vejo nas interações, né? Que eles querem manter o adolescente. Você tem que se comportar, você tem que se comportar, você tem que se comportar. (Dionísio, em entrevista)

Essa tensão reflete o desafio de conciliar a dimensão pedagógica da Socioeducação com as demandas por segurança e controle, um dilema recorrente na literatura da área (Bonatto; Fonseca, 2020; Borges, 2014; Carmo, 2015; Conceição; Teixeira; Campos, 2020; Delgado, 2023; Fajardo, 2015; Lima; Santiago, 2016; Lira, 2017; Silva, 2020; Santos, 2011; Valente; Oliveira, 2015).

Para os adolescentes, existe uma visão diversificada sobre as finalidades e os objetivos da medida socioeducativa e os impactos dessas experiências em suas vidas. Hermes destaca a importância de ter acesso à educação e a novos conhecimentos por meio da Socioeducação: “*Eu acho que em primeiro lugar o que deve ter garantido aqui é os estudos e ter a oportunidade de aprender novas coisas*”.

Para Poseidon, envolve mudar o pensamento e amadurecer, reconhecendo que na sociedade externa é preciso controlar os impulsos para não perder a liberdade: “*Mudar o pensamento, né? Amadurecer. Mudar o comportamento, porque na rua ninguém segura não*”. Apesar de identificar diferenças entre as regras dentro da unidade e aquelas do mundo externo, o adolescente vê o cumprimento das normas internas como indispensável para alcançar a liberdade: “*Aqui nós tem que aprender pra sair daqui o mais rápido possível*”.

Hélio, por sua vez, questiona a eficácia da “ressocialização” como objetivo da Socioeducação, pois para ele muitos jovens não foram efetivamente socializados antes de ingressarem no sistema socioeducativo: “*[...] Como falam que é o sistema de Socioeducação, eles falam bem assim: Vamos ressocializar. Mas eu pergunto, o que você vai ressocializar? Mas tá ressocializando o que nunca foi socializado. Porque esse moleque tá aqui, ele não sabe o que é viver na sociedade. [...]*”. E complementa o adolescente: “*Então, quando o socioeducando chega aqui, ele não aprende a viver na sociedade. Ele aprende a viver no sistema socioeducativo. É bem diferente*”. As falas de Hélio vão ao encontro das críticas de autores como Santos (2021) sobre a seletividade do sistema penal e a criminalização da pobreza.

A análise das entrevistas, em diálogo com os documentos oficiais, proporciona uma compreensão da finalidade e dos objetivos da medida socioeducativa. Evidencia-se que para os profissionais a finalidade precípua é a integração social do adolescente, com foco na prevenção da reincidência e na construção de um projeto de vida cidadão, alinhado aos princípios do SINASE (Brasil, 2012). Para isso, diversos objetivos são almejados, abrangendo o desenvolvimento pessoal, a responsabilização, a construção de projetos de vida e o fortalecimento do adolescente para fazer escolhas positivas.

Contudo, as tensões entre o ideal e o real, expressas nas falas dos interlocutores, apontam para a necessidade de contínua reflexão e ação sobre as práticas e as estruturas do sistema socioeducativo para que seja possível, de fato, cumprir o seu papel eminentemente pedagógico. Do contrário, prevalece o aspecto meramente sancionatório e perpetuam-se as práticas punitivas, repressoras e excludentes.

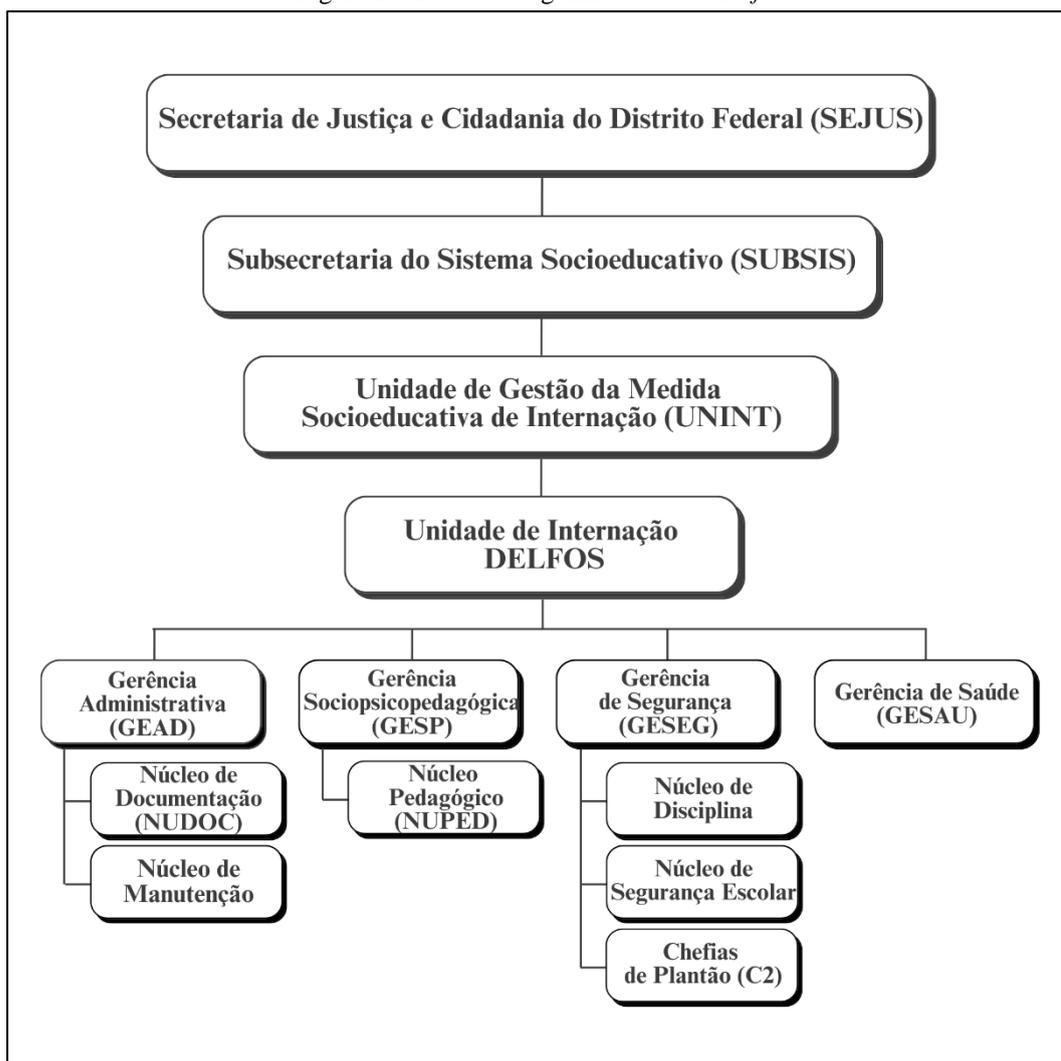
5.2 Estrutura organizacional, relações de trabalho e processos decisórios

A partir da análise da legislação vigente, dos documentos oficiais e das entrevistas com os interlocutores, investigou-se a intrincada teia que compõe a estrutura organizacional, as relações de trabalho e os processos decisórios na unidade socioeducativa *Delfos*. O escopo desta análise é identificar como esses elementos se interconectam na *práxis* cotidiana, elucidando as relações interpessoais, de trabalho e a dinâmica de poder inerentes ao contexto socioeducativo.

Para o cumprimento de suas finalidades e objetivos, a unidade socioeducativa *Delfos* apresenta uma estrutura organizacional complexa, na qual se articulam as dimensões administrativa e pedagógica (Veiga, 1995; 2001). Essa organização se assemelha a uma rede, composta por uma pluralidade de atores que desempenham responsabilidades específicas, atuando em diferentes espaços e tempos.

Como ilustra a Figura 2, a *Delfos* está inserida na estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do DF (SEJUS), estando hierarquicamente subordinada à Unidade de Gestão da Medida Socioeducativa de Internação (UNINT) e à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS). Para o desenvolvimento de suas atividades, a *Delfos* conta com quatro gerências: Gerência Administrativa (GEAD), Gerência Sociopsicopedagógica (GESP), Gerência de Segurança (GESEG) e Gerência de Saúde (GESAU). Sob cada gerência, atuam núcleos com suas respectivas chefias, os quais são responsáveis por assegurar o funcionamento da unidade e o atendimento socioeducativo aos adolescentes.

Figura 2 – Estrutura organizacional da *Delfos*

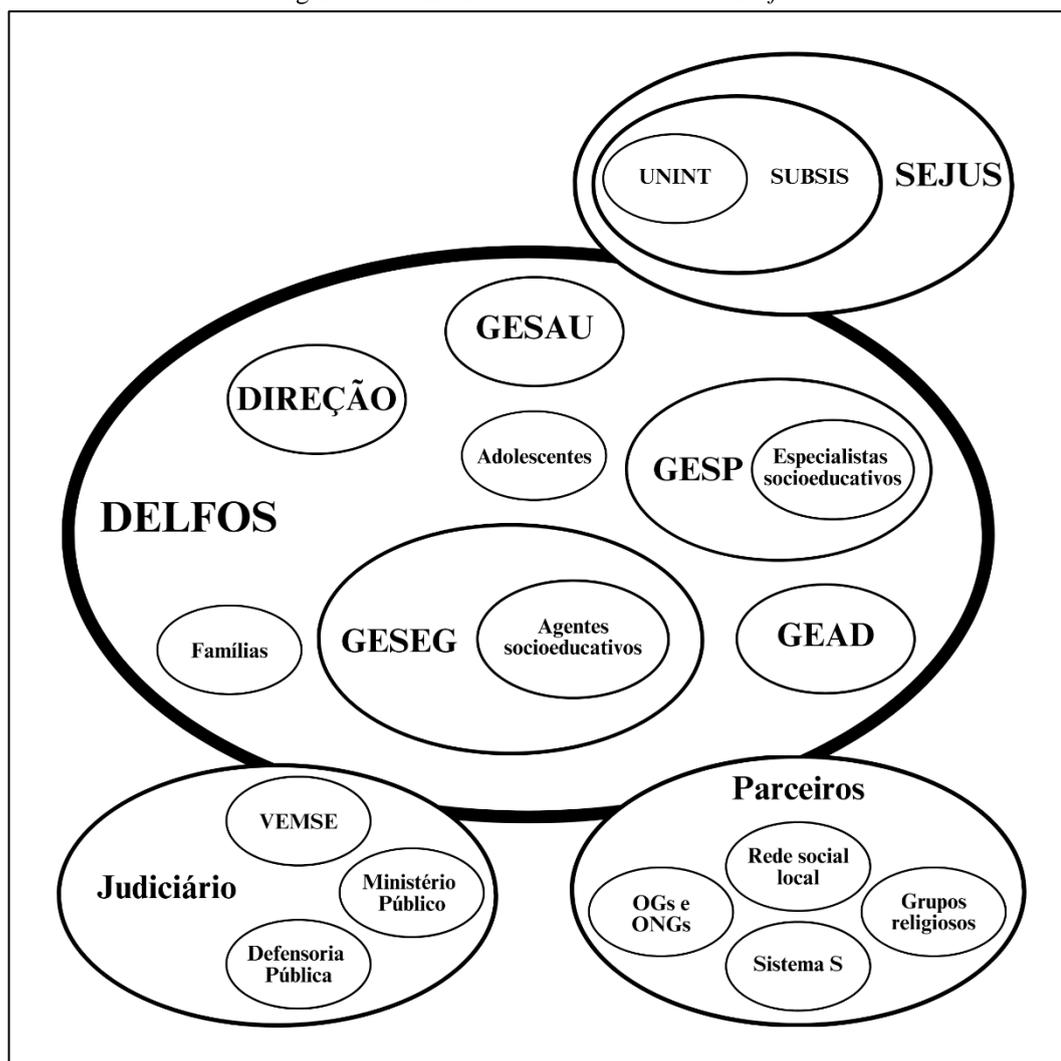


Fonte: Elaboração da autora (2024).

Com base em documentos institucionais como a Jornada Pedagógica (Anexo D), o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2024), o Manual de Atendimento Socioeducativo: Unidades de internação, internação provisória e atendimento inicial do Distrito Federal (Distrito Federal, 2023), o organograma da SEJUS²¹ e a Lei da Carreira Socioeducativa do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014), além das entrevistas com os profissionais da instituição, constatou-se que a organização institucional da *Delfos* é complementada por outros atores, compondo a comunidade socioeducativa, conforme ilustrado na Figura 3.

²¹ Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/09/Organograma-SEJUS.pdf> Acesso em: 29 out. 2024.

Figura 3 – Comunidade socioeducativa da *Delfos*



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Desse modo, a comunidade socioeducativa da *Delfos* é constituída por atores pertencentes ao próprio sistema socioeducativo e por atores externos a ele. A *Delfos* conta com uma gestão interna, que abarca diretor, diretor adjunto, gerentes, chefes de núcleo e chefes de plantão, responsáveis pela gestão das áreas administrativas e de atendimento socioeducativo.

Na GESP, atuam os *especialistas socioeducativos*²², que na *Delfos* englobam assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, educadores físicos e um profissional de artes especializado em música. À GESEG estão vinculados os *agentes socioeducativos*²³, entre os

²² São atribuições dos especialistas socioeducativos, segundo a Lei nº 5.351/2014 (Distrito Federal, 2014): formular, planejar, coordenar, supervisionar e avaliar atividades relacionadas à gestão governamental de políticas públicas na execução das medidas socioeducativas, no âmbito do SINASE; e executar outras atividades da mesma natureza e nível de complexidade determinadas em legislação específica, observadas as peculiaridades da especialidade do cargo.

²³ São atribuições dos agentes socioeducativos, segundo a Lei nº 5.351/2014 (Distrito Federal, 2014): executar atividades relacionadas à guarda, à vigilância, ao acompanhamento e à segurança dos adolescentes em

quais há aqueles que são lotados na unidade e outros que eventualmente prestam serviço voluntário²⁴ na *Delfos*. Além desses profissionais que atuam diretamente no atendimento aos adolescentes e às famílias, existem técnicos administrativos, profissionais das áreas de limpeza e conservação e de vigilância patrimonial. Os enfermeiros, vinculados à GESAU, também compõem a comunidade socioeducativa da *Delfos*, ainda que não tenham sido diretamente mencionados pelos interlocutores.

As equipes de atendimento socioeducativo da *Delfos* são compostas por um grupo multiprofissional que visa atender às diversas necessidades dos adolescentes, considerando os aspectos social, psicológico, pedagógico, jurídico, entre outros, conforme preconiza o SINASE (Brasil, 2012; CONANDA, 2006). Essa composição multiprofissional dialoga com a perspectiva de uma abordagem integral do sujeito, defendida por Gramsci (1982; 2004).

Constituem ainda a comunidade socioeducativa os adolescentes, sujeitos das medidas socioeducativas, aplicadas por determinação judicial como consequência da prática de atos infracionais; as famílias, consideradas parte integrante do processo socioeducativo; e a gestão externa, à qual a unidade *Delfos* está subordinada.

Outro ator frequentemente mencionado foi a escola, que opera dentro da unidade socioeducativa sob gestão da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE), desempenhando um papel complementar na formação educacional dos adolescentes, conforme ressaltado por Frigotto (1995) e Freitas (1995) ao discutir a importância da educação como prática social transformadora.

Externamente, outros atores compõem a comunidade socioeducativa e participam da organização do trabalho pedagógico da *Delfos*: o sistema judiciário, composto pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE), pelo Ministério Público e pela Defensoria

cumprimento de medidas socioeducativas previstas no ECA e no SINASE, sob regime de privação de liberdade ou restrição de direitos; e executar outras atividades da mesma natureza e nível de complexidade determinadas em legislação específica, observadas as peculiaridades do cargo.

²⁴ O que se denomina “trabalho voluntário remunerado” no Sistema Socioeducativo do DF não se trata de voluntariado no sentido estrito da palavra, mas sim de uma forma de compensação financeira para agentes socioeducativos que se dispõem a trabalhar em seus períodos de folga. A principal normativa que regula essa modalidade no Distrito Federal é a Lei nº 6.419, de 10 de dezembro de 2019 (Distrito Federal, 2019), que instituiu o serviço voluntário dos Agentes Socioeducativos integrantes da Carreira Socioeducativa do Distrito Federal.

Pública, além dos parceiros como algumas organizações governamentais (OGs), não governamentais (ONGs), grupos religiosos, rede social local e instituições do Sistema S²⁵.²⁶

Verifica-se, portanto, que a composição da comunidade socioeducativa da *Delfos* atende aos princípios da intersectorialidade e da incompletude institucional (Brasil, 2012; CONANDA, 2006), que orientam para a articulação com outras políticas públicas como saúde, defesa jurídica, trabalho e escolarização para assegurar a proteção integral dos adolescentes, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

As relações de trabalho na *Delfos* são marcadas por interações constantes entre os diversos atores, permeadas por uma hierarquia que apesar da diretriz de horizontalidade na socialização das informações e dos saberes (CONANDA, 2006), se faz presente na prática cotidiana, evidenciando a reprodução de estruturas de poder, conforme analisado por Gramsci (1982).

A equipe de segurança (agentes socioeducativos) desempenha um papel central na dinâmica da unidade, uma vez que sua atuação é imprescindível para a movimentação dos adolescentes e a realização de qualquer atividade. Isso é ilustrado pelas falas de Ares: “*Esse tipo de coisa, entrega de alimentação, encaminhamento pra atendimento técnico, isso já... Independente de estar agendado ou não, isso aí a gente já vai executar. [...] Já é parte da rotina, exatamente*”, e de Héstia:

[...] Mas, por exemplo, vai ter defensoria, ela pediu pra ser segunda-feira, ela vai enviar a lista pra gente com os nomes, aí na segunda cedo já deixou a lista impressa com o C2, o chefe de plantão, aí o chefe de plantão põe um agente responsável, pra ficar controlando e chamando os adolescentes para serem atendidos pela defensora. [...] Mas está no regulamento da visita especial. Que a visita... que toda visita especial deve ser acompanhada por um membro da GESEG. (Héstia, em entrevista)

Apolo complementa: “*Então a gente negocia com esse gestor, e a gente apresenta pra esse gestor os objetivos, a metodologia, as necessidades que essa atividade vai ter, por exemplo, de agentes que vão fazer uma... vão fazer... vão participar, dando um suporte, né?*”.

Essa centralidade da segurança gera uma dependência das demais equipes em relação à GESEG, o que pode restringir a autonomia e a flexibilidade na organização das atividades

²⁵ O Sistema S é um conjunto de instituições privadas, criadas por lei, com o objetivo de oferecer serviços de interesse das categorias profissionais do comércio (SESC), indústria (SESI), transporte (SEST/SENAT), aprendizagem rural (SENAR) e cooperativismo (SESCOOP). A Lei do SINASE estabelece que os programas de formação profissional das instituições do Sistema S poderão ofertar vagas aos adolescentes e jovens por meio de acordos de cooperação celebrados entre essas instituições e os gestores locais do SINASE.

²⁶ Foram mencionados como atores que participam do processo de Socioeducação organizações governamentais e não governamentais externas à unidade socioeducativa, como: Corpo de Bombeiros Militar, Polícia Militar, Administração Regional, Departamento de Trânsito, Conselho Regional de Cultura, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Departamento de Estradas de Rodagem, entre outras.

pedagógicas, remetendo a discussões sobre a disciplina e o controle nas instituições (Santos, 2021). As falas de Hera, Dionísio, Afrodite e Atena evidenciam essa questão:

[...] O voluntário é o... os agentes lá que vão ficar acompanhando a atividade, né? E aí, algumas coisas têm que ser avisadas antes, porque eles vão ficar acompanhando. Então, se for um atendimento em grupo, é importante avisar ali com pelo menos uma semana, porque aí vai ter que ter um voluntário, eles vão ficar lá na porta, né? Da atividade, então tem que avisar com antecedência, porque aí sem o voluntário não tem, não tem atividade. (Hera, em entrevista)

A gente conversa muito com a segurança, a gente fala especialista, né? Conversa muito com a segurança, explicando o porquê daquela atividade. [...]. (Dionísio, em entrevista)

Então, quando qualquer pessoa da GESP vai organizar uma oficina, a gente verifica os horários disponíveis e fecha esse horário com a nossa GESP, consultando ali o NUPED e informo então: Ah não, dia tal vai ter a oficina tal. Então eles vão... a partir disso eles vão verificar, tem equipe disponível para deslocar esses adolescentes, né? Todo esse planejamento. (Afrodite, em entrevista)

Aí aqui tem o horário do almoço certinho e o horário que termina as atividades. Eu já passei por diversas situações de até ter que me exaltar para impor o meu trabalho. (Inaudível) do meu trabalho de... Acabou! Acabou o horário com a família. Não, não é um atendimento. Isso aqui é uma intervenção familiar. É uma situação que eu preciso o tempo que for necessário. E até embate. Entendeu? Não, porque vai quebrar a rotina da unidade. Então, assim, eu meio que tenho que me encaixar pra dar certo dentro da logística de segurança. (Atena, em entrevista)

Esses relatos demonstram como a organização do trabalho pedagógico fica subordinada à lógica da segurança, o que pode gerar tensões e conflitos entre as equipes. A fala de Hélio, um dos adolescentes entrevistados, confirma essa percepção, quando afirma que a unidade e os agentes socioeducativos decidem tudo:

[...] Você pode falar com o outro: Ó, isso aí eu não achei legal não. Com outro socioeducando. Mas se você chegar aqui em um... Falar com o agente: Ó, eu não gosto disso aí não. Ele vai falar... é isso o que ele vai te falar: Aqui quem decide o que pode e não pode é a GESEG, a direção e os agentes. Aqui é uma hierarquia, dessa hierarquia, já ouviu que tem o tático, o operacional, já ouviu isso? Aqui a gente não tá em nenhum, nessa pirâmide aí, a gente não tá no tático, não tá no operacional, não tá em nada. Aqui a gente tá muito abaixo na pirâmide, aqui a gente não pode dar palpite, porque nós somos socioeducandos. (Hélio, em entrevista)

Poseidon complementa: “Pô, pro cara ir embora, o cara tem que ouvir mais, falar menos, né? Quem tá no poder é eles. Nós não pode reclamar de nada, não”.

Apesar da hierarquia, os entrevistados também relatam relações de colaboração e diálogo entre as equipes. Dionísio afirma:

Aqui na [Delfos] a gente costuma conversar muito com todo mundo. [...] a gente chega na GESEG e conversa. Ó, tem como ver se essa atividade pode terminar um pouquinho mais cedo, pra gente dar oportunidade pra essa outra, de meninos que estão interessados e tal. [...] E desde que eu tô aqui, olha, eu nunca vi atividade cancelada. (Dionísio, em entrevista)

Apolo descreve um ambiente de trabalho positivo: “[...] O relacionamento entre os servidores da minha gerência, em geral, é muito bom. [...] E a gente se relaciona muito bem também com os outros cargos. [...] O relacionamento interpessoal aqui na [Delfos] é bom. Isso facilita muito a gente fazer as coisas”.

Um ponto crucial é a relação dos agentes socioeducativos com os adolescentes que, por sua vez, relatam relações que variam entre o respeito e o conflito, como nas falas de Poseidon e Hélio:

Pô. Tem uns agente que é de boa, tem outros agente que já quer esculachar nós. (Poseidon, em entrevista)

Tem uns agente aqui que é de boa, que a gente conversa, que a gente tem um respeito, mas é quando tem o respeito, que ele vê que o moleque tá lá, não sei o que, mas pra você chegar nesse nível, isso demora muito, o agente tem que ser... Tem agentes que têm um bom coração, mas cerca de 90% não é assim. 90% acha que eles são os caras e nós somos nada. (Hélio, em entrevista)

No entanto, quando se estabelecem relações de proximidade e confiança, os relatos apontam para a construção de vínculos que podem favorecer o processo socioeducativo, alinhando-se à compreensão da natureza social da educação (Saviani, 2003; 2015; 2021a). Isso é ilustrado nas falas de Hélio, Dionísio e Ares:

Eu gosto de conversar com as pessoas mais velhas, com agente, com o professor, com o técnico, porque eles entendem o que é certo e o que é errado. Quando eu converso com eles, eles compreendem e quando eu chego na sala, eu falo: Professora, me dá uma tesoura? Não pode, muitos não confiam, porque vai que você pega a tesoura e arruma em um, arruma em outro, (inaudível). O professor vai lá, pega a tesoura, fala: (Inaudível) aqui. Aí volta lá, aí me empresta a tesoura, eu faço... vou lá e faço o que eu tenho que fazer, falo: Aqui, professor. Devolvo a tesoura. Isso é a confiança que a gente conquista das pessoas. E elas aprendem a confiar. (Hélio, em entrevista)

Sempre fazendo alguma coisa pelos meninos, converso muito com ele, tem muita paciência com os meninos. A gente tem vários agentes assim. [...] Só que muitos não falam que fazem isso porque são taxados de passa-pano. [...] Os meninos saem da internação falando, Seu [nome do profissional], não vou esquecer do senhor. (Dionísio, em entrevista)

Geralmente alguns internos já esperam alguns plantões pra passar certas demandas, né? Eles esperam talvez o plantão... o plantão de hoje, né? O plantão 4 chegar porque sabem que às vezes o plantão 4 é um plantão que... às vezes escuta mais, ou eles preferem o plantão 1, que é um plantão que geralmente acata mais os pedidos internos, sabe? (Ares, em entrevista)

Os processos decisórios na *Delfos*, conforme relatado, são marcados por uma centralização na gestão e na equipe de segurança, o que limita a participação dos demais profissionais e, principalmente, dos adolescentes. A necessidade de autorização da GESEG para a movimentação dos adolescentes e a realização de atividades impõe uma hierarquia que restringe a autonomia das equipes pedagógicas, como já evidenciado nas falas de Hera, Dionísio, Afrodite e Atena. Essa centralização contraria os princípios da gestão democrática

preconizada pelo SINASE (Brasil, 2012; CONANDA, 2006) e discutida por Freitas (1995) e Veiga (1995; 2001).

A percepção dos adolescentes sobre os processos decisórios é ainda mais reveladora. Hélio afirma que a participação deles é inexistente: *“Aqui quem decide o que pode e não pode é a GESEG, a direção e os agentes. Aqui é uma hierarquia [...] aqui a gente não pode dar palpite, porque nós somos socioeducandos”*.

Apesar dos relatos de diálogo e colaboração entre as equipes, a estrutura hierárquica e a centralização das decisões na GESEG e na direção sugerem que a participação efetiva dos diversos atores nos processos decisórios ainda é um desafio na *Delfos*. A gestão democrática e participativa, preconizada pelo SINASE, parece não se concretizar plenamente na prática, o que pode comprometer a construção de um ambiente socioeducativo que de fato promova a autonomia dos adolescentes, bem como o engajamento da comunidade na construção e no acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico da unidade, ainda inexistente.

Para além das relações com os profissionais, as interações entre os adolescentes são fundamentais para a compreensão da dinâmica institucional e do processo socioeducativo. Os relatos de Hermes e Hélio evidenciam a importância dessas relações como espaço contínuo de humanização (Saviani, 2003; 2015; 2021a).

Quando eu cheguei aqui, no começo, era bastante tímido mesmo, não gostava de conversar, não gostava de brincar, era mais na minha, mas depois de um tempo eu comecei a conversar com os moleques, conhecer mais um pouco da história dos moleques, ver como é que eles é. Muitas histórias parecidas com a minha também. (Hermes, em entrevista)

Porque tem meninos aqui, o [nome do adolescente], como você acabou de atender, ele é um menino que muitos não compreendem ele. Eu compreendo ele. Por conta que ele só quer que as pessoas tentem entender tudo o que ele já passou, mas só que ninguém quer entender o que ele já passou, querem que ele siga as regras, só isso. Mas o que que acontece? Ninguém entende ele e ele não entende os outros, então os dois nunca entram em consenso, e é por isso que hoje o socioeducando fica 2 anos, 3 anos. Porque ninguém compreende o lado um do outro. (Hélio, em entrevista)

Essas falas indicam que as relações entre os adolescentes podem ser fonte de apoio, aprendizado e identificação, mas também de conflitos e tensões. A fala de Hélio, em particular, indica a complexidade das interações entre os adolescentes e a dificuldade de compreensão mútua. A necessidade de se adequar às “regras dos adolescentes que estão aí” e a existência de dinâmicas de poder e violência entre os pares, como relatado por Atena, são aspectos que precisam ser considerados na compreensão do processo socioeducativo:

[...] ele [adolescente] tem que se adequar a um convívio que talvez ele nunca nem imaginava ter, que é aquele convívio que eu te falei, que é de módulo, que são as regras dos adolescentes que estão aí. Então, ele tem que aprender a sobreviver nisso. Então, nisso ele pode ter que agredir outro, ter que levar murro na cabeça, porque fez alguma coisa que o módulo não autoriza, tem que beber, às vezes, detergente,

sabão em pó e ficar em silêncio, comprar o módulo para que ele tenha aceitação naquele módulo. (Atena, em entrevista)

A análise da estrutura organizacional, das relações de trabalho e dos processos decisórios na unidade socioeducativa *Delfos*, a partir das entrevistas, indica uma realidade complexa e multifacetada. A estrutura hierárquica, com a centralidade da GESEG, influencia diretamente as relações de trabalho e limita a autonomia das equipes e a participação dos adolescentes nos processos decisórios. Embora existam relatos de colaboração e diálogo entre os profissionais, a lógica de controle e disciplina, descrita por Gramsci (1982) ao tratar dos aparelhos repressivos de Estado, ainda se faz presente, impactando a dinâmica institucional e o próprio processo socioeducativo. Em geral, as relações organizacionais são permeadas por conflitos e tensões, mas devem buscar atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, conforme defendido por Veiga (1995; 2001).

Além disso, os processos decisórios envolvem a gestão e o fluxo de tarefas e são frequentemente marcados por relações hierárquicas que afetam a autonomia e a participação. Na estrutura escolar tradicional, as decisões são dominadas por procedimentos formalizados, com prevalência de um poder autoritário e centralizado, o que limita a horizontalidade e a construção de uma gestão democrática. Infere-se a existência de uma realidade similar na unidade *Delfos*, por isso, como observa Veiga (1995), é essencial considerar as condições concretas da instituição educativa ao planejar mudanças na organização do trabalho, superando-se a dicotomia entre concepção e execução, como apontado pela autora.

A percepção do trabalho dos agentes socioeducativos como não sendo pedagógico, a existência de relações de poder e violência entre os adolescentes e a tensão entre o ideal da Socioeducação e as limitações do sistema são desafios que precisam ser enfrentados. Esses desafios evidenciam a necessidade de se repensar a formação dos profissionais envolvidos na Socioeducação, bem como de se promover uma maior integração entre as diferentes equipes e uma participação mais efetiva dos adolescentes nas decisões que lhes dizem respeito.

5.3 Organização temporal e física

A análise da organização do tempo e dos espaços físicos na unidade socioeducativa leva a aspectos cruciais para a compreensão da dinâmica institucional e seus impactos no processo socioeducativo. A partir das entrevistas, da análise documental e do diálogo com referenciais teóricos da educação, destacam-se alguns pontos.

A Jornada Pedagógica delimita espaços físicos específicos para a realização das atividades socioeducativas. No entanto, os relatos dos adolescentes, como o de Hélio, evidenciam que seu cotidiano transcende esses espaços formais, abrangendo também o “quarto ou barraco” e o “módulo”²⁷. Essa discrepância entre o espaço formalmente previsto e o espaço efetivamente vivenciado pelos adolescentes leva a uma fragmentação da experiência socioeducativa que não se restringe aos locais designados para as atividades pedagógicas. Essa vivência mais ampla em espaços não estruturados pedagogicamente pode tanto gerar oportunidades de aprendizagens informais como também expor os adolescentes a situações de vulnerabilidade, reforçando a importância de se pensar a educação integral (Gramsci, 1982; 2004) e a organização dos espaços educativos para além da sala de aula (Brandão, 2004; Freitas, 1995).

A organização espacial e funcional das unidades de atendimento socioeducativo deve estar intrinsecamente ligada ao projeto pedagógico, de modo a garantir as condições necessárias para o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes. Conforme preconiza a Resolução do SINASE (CONANDA, 2006), a estrutura física, as edificações, os materiais e os equipamentos devem estar a serviço da proposta pedagógica, pois influenciam diretamente a circulação, a convivência e a interação entre as pessoas. A inadequação desses elementos pode comprometer a viabilidade e a eficácia do projeto pedagógico. Portanto, as estruturas físicas das unidades e/ou programas devem ser planejadas e organizadas de forma a assegurar a capacidade de atendimento, a execução do projeto pedagógico e, fundamentalmente, a garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes.

Outro aspecto diz respeito à estrutura temporal da Jornada Pedagógica que, embora bem delimitada, apresenta certa rigidez. As alterações em seu curso, muitas vezes causadas por ocorrências disciplinares ou mudanças na gestão, são percebidas como fatores que “atrapalham” a rotina, principalmente dos profissionais. Uma rotina em que imprevistos e demandas específicas não encontram espaço na programação gera resistência e dificulta o engajamento nas atividades propostas, como apontou Atena na entrevista:

[...] Quando tem ocorrência disciplinar, que dá uma quebrada assim na nossa rotina, porque como pode ser qualquer dia, qualquer hora que aconteceu uma ocorrência, aí a gente vai ser agendado uma comissão de avaliação interdisciplinar pra ver a medida que o menino vai pegar por causa daquela ocorrência, né? Aí isso é, aí acaba mexendo, né? Com a nossa rotina em si de atendimento e de andamento dos atendimentos [...] Então, assim, quando a unidade tá instável, né? Por muitas ocorrências, muitos meninos novos, ou alguma coisa específica, rotina que mudou,

²⁷ Os termos módulo e quarto referem-se a diferentes níveis de organização espacial dentro de uma unidade de internação. O quarto é o espaço individual ou compartilhado de repouso, enquanto o módulo é um conjunto de quartos e espaços comuns que formam uma unidade de convívio dentro da unidade de internação.

interfere diretamente nesse fluxo nosso de trabalho, né? Porque aí a gente tem que se readequar dentro da condição que tem na unidade. Eu acho que isso que mais interfere. [...] Mudança de gestão ocasional. Entrada de novo interno, né? Novo adolescente acautelado, dependendo do perfil do adolescente. Forma de lidar com os adolescentes, dependendo do... da gestão, principalmente a questão assim, do lidar com o adolescente, entre agente, segurança, forma como conduz, isso mexe demais aqui na rotina da unidade, né? Assim, a ponto de aumentar demais as ocorrências ou cessar, né? Existência de curso, os meninos quando estão muito aglomerados nos cursos, o número de ocorrências aumenta também. (Atena, em entrevista)

Essa dificuldade de lidar com o imprevisto e de adaptar a rotina às necessidades individuais dos adolescentes contrasta com os princípios da educação integral e da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2003; 2015; 2021a), que defendem a flexibilidade e a contextualização do processo educativo. A educação integral, em particular, demanda uma organização do tempo que considere as singularidades dos sujeitos e a imprevisibilidade inerente ao processo de aprendizagem. Além disso, a ênfase na adaptação dos adolescentes às regras, em detrimento de um acompanhamento individualizado, reforça o caráter disciplinador da instituição em oposição a uma proposta pedagógica emancipatória.

Nas falas dos entrevistados também emergiu a percepção de que a duração da medida socioeducativa está diretamente vinculada à adaptação do adolescente às regras e à ausência de infrações disciplinares, indicando que o tempo de permanência na Socioeducação é condicionado à submissão às normas. Essa percepção do tempo impacta diretamente o planejamento pedagógico.

Desse modo, a Jornada Pedagógica é condicionada pela indefinição do tempo da medida socioeducativa. A indefinição quanto ao término da medida ou à possível transferência do adolescente entre unidades inviabiliza, em alguns casos, a conclusão de cursos profissionalizantes, a continuidade de projetos escolares ou o acompanhamento individualizado, limitando as ações a intervenções pontuais e imediatistas.

Conforme verificou-se nas entrevistas, a falta de clareza quanto ao tempo da medida provoca a priorização de ações imediatas em detrimento de planejamentos em médio e longo prazo. Essa priorização gera uma contradição: a busca por contestar condutas imediatistas dos adolescentes e construir projetos de vida para além da unidade esbarra na indefinição do tempo da medida e na consequente dificuldade de planejamento consistente.

Essa realidade contraria os princípios da Socioeducação, que pressupõe a continuidade e a progressividade das ações educativas (CONANDA, 2006). A imprevisibilidade do tempo de permanência na unidade reforça a necessidade de um planejamento pedagógico flexível, que considere as trajetórias individuais dos adolescentes e que seja capaz de se adaptar às mudanças de contexto (Veiga, 1995).

Espaço e tempo são elementos estruturantes da Jornada Pedagógica, e sua organização busca, em tese, contribuir para o alcance dos objetivos das medidas socioeducativas. Contudo, a análise indica que esses objetivos nem sempre são claros e consensuais entre os profissionais, o que impacta diretamente a organização da Jornada e a qualidade das intervenções. A ausência da clareza de objetivos compartilhados por toda a equipe compromete a construção de um projeto pedagógico consistente e coerente com os princípios da Socioeducação, conforme discutido inicialmente.

5.4 Conteúdos

Considera-se conteúdo do trabalho pedagógico o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores trabalhados com os alunos, que possibilitam sua apropriação e contribuem para a formação de uma *segunda natureza*, no sentido atribuído por Saviani (2003; 2015; 2021a). Para este autor, a educação é o processo pelo qual a *segunda natureza* humana é construída a partir da apropriação dos elementos da cultura, que se tornam parte integrante do indivíduo.

Na Socioeducação,

as ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assumam um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas (CONANDA, 2006, p. 52).

Os conteúdos trabalhados nos programas de atendimento socioeducativo devem ser intrinsecamente relevantes para a vida dos adolescentes, conforme preconiza a Resolução do SINASE (CONANDA, 2006). Para tanto, é imperativo que abordem questões da diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual, as quais devem compor a base teórico-metodológica do projeto pedagógico. Esses temas não devem ser tratados de forma isolada, mas sim interligados às ações de promoção de saúde, educação, cultura, profissionalização e cidadania desenvolvidas no âmbito da execução das medidas socioeducativas. Além disso, devem considerar as experiências prévias dos adolescentes, promovendo a reflexão crítica sobre suas trajetórias, de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2021a).

Nesse sentido, os conteúdos devem ser educativos e incluir demandas sociais e a promoção dos direitos humanos, de modo a possibilitar que adolescentes e jovens

reassignifiquem suas trajetórias e construam novos projetos de vida, alinhados às normas éticas e sociais vigentes (Oliveira *et al.*, 2016). Para isso, a educação deve levar o adolescente a superar as visões fragmentadas e imediatistas do senso comum, possibilitando uma compreensão mais profunda e crítica da sua realidade social, de acordo com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2000; 2003; 2019; 2021a; 2021b).

A análise da organização do trabalho pedagógico na *Delfos* aponta a preocupação em ofertar aos adolescentes atividades de caráter “pedagógico” (Saviani, 2004; 2013; 2015; 2016; 2021a). Verificou-se, contudo, que há pouca reflexão crítica sobre o planejamento e as intenções dessas atividades que, de acordo com a análise, se dividem em duas categorias: previsíveis e ocasionais. As atividades previsíveis são previamente organizadas e incluídas na Jornada Pedagógica. Já as atividades ocasionais, embora não constem na Jornada, possuem prescrições para a atuação de adolescentes, profissionais e familiares em caso de ocorrência, sendo regulamentadas por outros instrumentos, principalmente pelo Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do DF.

As atividades previsíveis, por sua vez, subdividem-se em obrigatórias e facultativas. A escola, por exemplo, é uma atividade obrigatória, com horários fixos e o cumprimento do direito à escolarização rigorosamente fiscalizado por órgãos de controle, como a VEMSE, a Promotoria de Execução de Medidas Socioeducativas (PEMSE) e o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA), por meio do acompanhamento da frequência dos adolescentes: “[...] *A única coisa que eu sei é assim, escola, escola é obrigatória. E aí, todas as outras atividades, elas vão estar após a prioridade escolar*” (Atena, em entrevista). A centralidade da escola na organização do trabalho pedagógico da unidade dialoga com a perspectiva de que a educação escolar é direito fundamental e instrumento essencial para a intervenção e transformação da realidade (Saviani, 2000; 2003; 2004; 2013; 2015; 2016; 2021a; 2021b).

Outra atividade considerada obrigatória é a oferta de cursos profissionalizantes – em geral, ministrados por instituições externas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Apesar da obrigatoriedade, a dependência de articulação com parceiros externos resulta em uma oferta irregular, que nem sempre atende às necessidades da unidade ou aos interesses dos adolescentes:

Geralmente, as... as propostas de curso, como é... como é algo que vem muito da... Nós podemos colaborar como unidade. Mas principalmente os cursos de qualificação e profissionalização que são do SENAC, né? Acho que no sistema como um todo, a... a demanda vem já do núcleo de profissionalização que fica na... na sede, né? Que faz

parte da UNINT. Então geralmente eles comunicam ao núcleo pedagógico, falam: Olha, a gente tem disponibilidade de uma turma de pizzaiolo, de salgadeiro, de aprendizagem. E aí a gente faz um levantamento do perfil dos meninos, né? Porque tem aqueles critérios objetivos que o SENAC coloca, consulta o interesse do adolescente em participar daquele curso, e aí a gente analisa se tem condição ou não da abertura da turma aqui, se tem quórum pra abrir [...]. (Têmis, em entrevista).

A oferta irregular de cursos profissionalizantes evidencia as dificuldades de se garantir uma formação profissional de qualidade no contexto da Socioeducação, o que pode comprometer a inserção social dos adolescentes.

As atividades facultativas, sem caráter profissionalizante, abrangem uma variedade de práticas como horticultura, revitalização dos espaços físicos, assistência religiosa, oficinas de musicalização e ioga, atividades esportivas e visitas especiais para aniversários. Certas atividades são consideradas “ocupacionais”²⁸ e algumas constam tanto na Jornada Pedagógica quanto no Regulamento Disciplinar.

A oferta das atividades facultativas é marcada pela irregularidade, uma vez que está condicionada a projetos específicos, parcerias com instituições externas e ao “voluntariado” de alguns profissionais. Essa dependência externa limita o alcance das ações, dificultando o atendimento a todos os adolescentes. Além disso, provavelmente explica a discrepância entre a ausência de algumas atividades na Jornada Pedagógica e as menções feitas pelos interlocutores, já que nem todas as atividades são oferecidas de forma contínua. Observem-se esses excertos, que demonstram a dependência de determinados profissionais e de parcerias externas:

[...] porque aí sem o voluntário não tem, não tem atividade. (Hera, em entrevista).

[...] existem pessoas específicas que dão oficinas de música, muitas vezes eles desenvolvem essa questão da arte de uma forma muito proveitosa, né? Mas isso é aquilo, né? Pontual, individual, porque existe um colaborador que está disponível e disposto a fazer isso. No dia que ele voltar pro plantão, acabou, entendeu? [...]” (Atena, em entrevista).

No caso dos atendimentos religiosos e dos realizados pela Defensoria Pública, previstos na Jornada Pedagógica, a execução também está sujeita à disponibilidade dos parceiros externos e de recursos que nem sempre estão acessíveis à unidade, comprometendo, inclusive, a efetivação do direito à assistência jurídica:

[...] Então são vários parceiros reunidos que propõem também pra gente atividades que a gente possa encaminhar pros meninos. [...] Porque se fosse só depender do recurso da Secretaria, a gente não ia conseguir nem fazer metade do que a gente faz aqui. (Dionísio, em entrevista)

²⁸ O conceito de atividade ocupacional é polissêmico e, sob uma perspectiva crítica, transcende a mera ação individual, configurando-se como uma produção humana e cultural intrinsecamente ligada à comunidade. Nessa concepção, a atividade ocupacional atua como um elemento articulador entre o indivíduo e o contexto sociocultural, entre a vida cotidiana e as produções culturais que a referendam, conectando e agenciando experiências, potencializando a vida, promovendo transformações e produzindo valor. Portanto, não se trata apenas de simples passatempos (Castro; Lima; Brunello, 2001, p. 46-47).

[...] A defensora, ela não vem até a unidade. Já tem... desde que eu tô no cargo, ela nunca veio na unidade. Então, essa... esse... esse atendimento é feito on-line. Então, ela manda pra gente, a gente acessa o link e ele [adolescente] fala com ela através desse link. Tem dia que a gente não tem rede, atrasa um pouco, demora a conectar um pouco, se a gente tem algum problema com a rede, né? Então aí demora um pouco. [...]. (Héstia, em entrevista)

As atividades facultativas, juntamente com a escola e os cursos profissionalizantes, são denominadas “atividades pedagógicas”. E apesar dos problemas na oferta e inserção dos adolescentes, a depender da atividade, a recusa do adolescente em participar resulta em sanções disciplinares, criando uma contradição: a oferta é facultativa, mas a participação do adolescente é obrigatória. Essa contradição questiona a própria natureza “facultativa” das atividades e o seu conteúdo e sugere que apenas as atividades previstas e descritas na Jornada Pedagógica são, de fato, consideradas pedagógicas. Essa lógica remete à discussão sobre a sobreposição do controle e da disciplina ao caráter educativo, como analisado por Fialho e Vasconcelos (2019), Vieira, Fin e Cardoso (2012).

Conforme relatam os adolescentes:

É os agentes [quem escolhe as atividades que eu participo]. [...] mas pra sair do barraco todo mundo prefere sair. [...] Se for pedagógica, toma medida. Se não for, fica de boa no barraco. [...] Aí é pedagógica, aí não pode negar não. [...] Recebe medida [se negar uma atividade pedagógica]. (Poseidon, em entrevista)

É opcional, você só faz se quiser. Mas depois que você entra você tem que ir todo dia. [...] Se você recusar é medida. Você pode recusar, mas só que é medida. Senão... Ninguém vai te arrastar até lá. Mas você vai pegar uma medida. Provavelmente leve. Mas aí se você acumular três medidas leve já vai pra uma média, três médias já vai pra uma grave. Então se você não quer fazer, é melhor nem entrar [...]. (Hélio, em entrevista)

Para além das atividades formalmente reconhecidas como pedagógicas e previstas na Jornada Pedagógica, emerge um conjunto de conteúdos que, embora não explicitados, moldam significativamente a experiência socioeducativa. Esses conteúdos, veiculados nos diversos tempos e espaços da unidade, em situações frequentemente não percebidas como educativas pelos interlocutores, configuram um “currículo oculto” (Apple, 2006; Santomé, 2005).

Esse currículo oculto, por sua vez, coaduna-se com a visão que se tem do trabalho realizado na unidade, particularmente o dos agentes socioeducativos. Apesar de sua atuação central, evidenciada pelos relatos, que os apontam como responsáveis não apenas pela segurança, mas também pela viabilização das atividades pedagógicas e pelo funcionamento da instituição como um todo, o trabalho desses agentes carece de reconhecimento pedagógico, inclusive entre os próprios profissionais, denotando uma provável desvalorização da dimensão educativa inerente às suas funções (Monteiro *et al.*, 2023).

Dionísio destaca a tentativa de mudar essa percepção, buscando “*mostrar para a segurança que eles também fazem parte da Socioeducação*”. Héstia relata a construção de vínculos afetivos com os adolescentes, sendo chamada de “tia” e recebendo demonstrações de carinho. No entanto, ela observa que essa postura é vista como inadequada por outros agentes, apontando a tensão entre a dimensão relacional e a visão punitiva do trabalho. A entrevistada também descreve a falta de suporte legal ou institucional para o desenvolvimento de um trabalho mais educativo:

[...] É o único jeito que eu consigo orientar, mas não tem, igual você perguntou, não tem nenhuma lei, nenhum, nada que me ajude a fazer com que nós agentes, que eu também me coloco como agente de módulo, com que nós agentes de módulo, possamos ter algum... algum... alguma participação nessa ressocialização. A nossa participação nessa ressocialização é muito pouca, é muito pouca. É só cobrando respeito, cobrando educação, limpeza do quarto, organização do quarto, seguir procedimentos. (Héstia, em entrevista)

A desvalorização da dimensão pedagógica do trabalho dos agentes contribui para a prevalência de uma abordagem sancionatória, o que prejudica a construção de relações positivas com os adolescentes. Conforme apontado na análise sobre a estrutura organizacional, os relatos também demonstraram que, quando se estabelecem relações de proximidade e confiança, o trabalho dos agentes adquire um caráter eminentemente educativo, contribuindo para a ressignificação de vivências e o desenvolvimento integral dos jovens. Essa constatação reforça a importância de se investir na formação dos agentes socioeducativos, como defendido por Monteiro *et al.* (2023), para que possam atuar de forma mais efetiva na promoção da Socioeducação.

Apesar de não ser visto como educativo pelos interlocutores, esse conteúdo é previsto no Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do DF e tem grande significado para os adolescentes, como visto em suas falas sobre os objetivos da medida socioeducativa e que ficam mais evidentes quando tratam do tempo de cumprimento da mesma.

A análise do Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do DF aponta que este documento apresenta uma estrutura normativa abrangente para orientar o funcionamento das unidades socioeducativas de internação. O documento, de caráter prescritivo, destaca a centralidade dos princípios constitucionais e legais, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a lei do SINASE (Brasil, 2012). Entre os princípios norteadores do Regulamento estão a garantia do contraditório e da ampla defesa; a individualização da sanção; a proibição de sanções coletivas, cruéis ou degradantes; e o caráter educativo das sanções.

Apesar da Jornada Pedagógica ter sido apontada como o principal instrumento organizador do trabalho pedagógico, não se pode negar a influência marcante do Regulamento Disciplinar como instrumento utilizado principalmente pela GESEG e pelos agentes socioeducativos no controle e na gestão das ações, procedimentos e condutas dos adolescentes, profissionais, famílias e visitantes na unidade.

Observa-se uma tensão entre o discurso oficial, que preconiza a centralidade da educação e a promoção social dos adolescentes como conteúdo da Socioeducação, e a prática cotidiana, marcada pela irregularidade na oferta de atividades pedagógicas, pela ênfase na segurança e pelo controle disciplinar. Os documentos oficiais, como a Resolução do SINASE (CONANDA, 2006) e a Lei do SINASE (Brasil, 2012), enfatizam a importância da educação integral e da construção de projetos de vida, no entanto, a dependência de parcerias externas para a oferta de cursos profissionalizantes e atividades complementares gera instabilidade e descontinuidade, prejudicando o planejamento e a execução de ações educativas mais amplas e consistentes. A classificação de atividades como “facultativas”, seguida pela imposição de sanções em caso de recusa, indica uma contradição que fragiliza o conteúdo pedagógico dessas ações e reforça a lógica do controle.

A análise evidencia ainda a presença do “currículo oculto” (Apple, 2006; Santomé, 2005) que transmite, por meio de seu conteúdo, valores e comportamentos muitas vezes dissonantes dos objetivos declarados da Socioeducação. A desvalorização da dimensão pedagógica do trabalho dos agentes socioeducativos, mesmo sendo eles atores centrais na rotina dos adolescentes, é um reflexo desse currículo oculto. Essa desvalorização contribui para a manutenção de uma abordagem focada na segurança e na disciplina, em detrimento de práticas mais educativas e humanizadoras.

Embora o Regulamento Disciplinar busque assegurar os direitos dos adolescentes e o caráter educativo das sanções, a ênfase na disciplina e no controle indicam a persistência de uma lógica repressiva que pode se contrapor aos princípios da Socioeducação (Bonatto; Fonseca, 2020; Borges, 2014; Carmo, 2015; Conceição; Teixeira; Campos, 2020; Delgado, 2023; Fajardo, 2015; Lima; Santiago, 2016; Lira, 2017; Silva, 2020; Santos, 2011; Valente; Oliveira, 2015).

A análise sugere que o Regulamento Disciplinar, apesar de sua importância normativa, exerce uma influência significativa no cotidiano da unidade, por vezes sobrepondo-se à Jornada Pedagógica na organização das rotinas e na gestão do comportamento dos adolescentes.

5.5 Métodos

Conforme visto, espaço e tempo configuram-se como elementos estruturantes da Jornada Pedagógica, que busca, por meio de sua organização, atender aos objetivos das medidas socioeducativas. No contexto da unidade *Delfos*, a Jornada Pedagógica se configura como o principal instrumento de ordenação do cotidiano dos adolescentes e profissionais. Essa Jornada, idealmente, deveria ser um instrumento flexível e adaptável às necessidades educativas, promovendo a integração entre as diversas atividades e os objetivos do PIA, conforme preconiza o SINASE (Brasil, 2012). No entanto, a pesquisa leva a inferir que a Jornada, na prática, muitas vezes se distancia desse ideal.

Uma das principais distorções observadas é a dissociação entre as atividades oferecidas na Jornada e os objetivos da Socioeducação. Isso se manifesta na inclusão de atividades em que a intencionalidade pedagógica não é transparente e que não parecem dialogar com o PIA dos adolescentes. Esta constatação dialoga com o pensamento de Freitas (1995), quando destaca a importância de o educador ter evidentes os objetivos para que possa selecionar os conteúdos e as metodologias mais adequados para atingi-los. A ausência dessa transparência, como identificado na pesquisa, pode comprometer a efetividade das ações socioeducativas.

Ademais, a tentativa de abarcar, de forma indiscriminada, todas as diretrizes do SINASE (Brasil, 2006; 2012) na Jornada resulta em uma sobrecarga de atividades. Tal sobrecarga, relatada pelos participantes da pesquisa, gera uma burocratização excessiva do trabalho, desviando o foco da reflexão e da prática socioeducativa em si, dissociando o educador do produto e do seu processo de trabalho (Freitas, 1995; Vasconcellos, 2012; Veiga, 2001).

A fala de Dionísio ilustra essa realidade: “[...] *nossa Jornada é até um pouquinho inchada, porque às vezes a gente coloca uma atividade que é externa [...]*”. Esse “inchaço”, como bem exemplificado por Têmis – “[...] *a gente tenta sempre ao máximo preencher toda a jornada pedagógica semanal daquele adolescente, para que ele não fique ocioso [...]*” –, leva à preterição de certas atividades em função de outras, sendo que os critérios de inclusão nem sempre são transparentes ou sequer estabelecidos de forma participativa, como seria desejável em um processo educativo que se pretende emancipador (Saviani, 2016). A fala de Atena corrobora essa percepção: “[...] *a gente é o último a poder entrar na Jornada Pedagógica. Todas as outras coisas, elas entram primeiro do que o atendimento técnico*”.

Os relatos dos participantes evidenciam que os critérios para a inclusão de atividades e seleção dos adolescentes são, em geral, pouco explícitos e carecem de objetividade. A seleção, frequentemente, baseia-se na demonstração de interesse do adolescente e em uma avaliação

subjetiva de seu “comprometimento” com a medida, como relata Hermes: “[...] *eles vão analisar se você tá se comprometendo com a atividade, se você tá gostando*”. Essa falta de clareza nos critérios pode gerar insegurança e desconfiança, uma vez que os adolescentes se percebem sujeitos a decisões que podem parecer arbitrárias. Tal situação é incompatível com os princípios de uma pedagogia crítica que defenda a transparência e a participação dos educandos nas tomadas de decisão (Freitas, 1995; Saviani, 2000; 2013; 2021a; Veiga, 1995; 2001). Essa realidade demonstra as dificuldades de reflexão sobre a prática socioeducativa e o aprofundamento do debate sobre os métodos pedagógicos.

Os métodos pedagógicos constituem o conjunto de estratégias, técnicas e procedimentos que, articulados entre si, dão suporte à organização do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freitas (1995), esses métodos não são neutros, mas carregados de concepções sobre o papel da educação e sobre a relação entre educador e educando. No contexto da Socioeducação, a adoção de métodos dialógicos, participativos e problematizadores permite que se alcancem os objetivos de desenvolvimento e promoção social dos adolescentes. Tais métodos, inspirados na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2000; 2013; 2021a), devem estimular a reflexão crítica e a autonomia. A ênfase deve recair sobre metodologias que favoreçam a apropriação crítica e a transformação da realidade.

A Resolução do SINASE (CONANDA, 2006) corrobora essa perspectiva ao conceber a disciplina como um instrumento metodológico voltado para o “sucesso pedagógico”. Nessa concepção, o ambiente socioeducativo deve se configurar como um “polo irradiador de cultura e conhecimento”, transcendendo a mera função de manutenção da ordem institucional. A construção da disciplina, portanto, não pode se pautar em uma lógica punitiva e repressora, mas sim em acordos construídos coletivamente, com regras claras e definidas, que favoreçam a viabilização de um projeto educativo compartilhado, como salientam Vasconcellos (2012) e Veiga (1995; 2001). Contudo, como já discutido anteriormente, a prática socioeducativa, muitas vezes, reduz a questão disciplinar aos aspectos sancionatórios da medida, em uma clara distorção dos princípios estabelecidos pelo SINASE (Brasil, 2012; CONANDA, 2006).

A referida Resolução prevê, ainda, a utilização de uma diversidade de instrumentos metodológicos, tais como: atendimento individualizado, familiar e em grupo; trabalho com famílias e grupos de pares; visitas domiciliares e técnicas de mediação de conflitos. Além disso, os planos de atendimento devem explicitar as linhas gerais dos métodos e das técnicas pedagógicas adotados, com a especificação das atividades de natureza coletiva. Esse detalhamento é crucial para garantir a coerência entre os objetivos propostos e as práticas

desenvolvidas, permitindo o monitoramento e a avaliação da efetividade das ações socioeducativas.

No Distrito Federal, o PDASE (Distrito Federal, 2016a) indica a necessidade de se adotarem metodologias ativas e de se abordarem, na formação continuada dos servidores, temas como comunicação não violenta, mediação de conflitos, segurança protetiva e gerenciamento de crise. Embora a menção a esses temas seja relevante, o documento peca ao não explicitar os fundamentos teórico-metodológicos que os sustentam. Essa lacuna compromete a compreensão aprofundada dessas abordagens e dificulta sua aplicação consistente e articulada no cotidiano socioeducativo. A simples menção a temas, desprovida de uma sólida fundamentação teórica, corre o risco de se tornar um conjunto de “palavras de ordem” vazias de significado e de potencial transformador, como critica Saviani (2021a) ao analisar os modismos pedagógicos.

Os relatos dos profissionais, produzidos na pesquisa, indicam a existência de uma diversidade na oferta de atividades nas unidades socioeducativas. Entretanto, as técnicas e os fundamentos metodológicos que embasam essas atividades não são explicitados de forma evidente em seus discursos, ficando restritos a menções implícitas sobre a organização do cotidiano de trabalho. Essa constatação reforça a necessidade de se investir em processos formativos que promovam a reflexão crítica sobre a prática e a apropriação consciente dos referenciais teóricos que devem orientar a ação socioeducativa.

Para os profissionais, a organização do trabalho diário tem início com a chegada à unidade, seguida pela atualização sobre os acontecimentos recentes e as últimas intervenções realizadas, culminando no planejamento das atividades sob sua responsabilidade. Essa rotina, embora revele aspectos da organização do trabalho, não permite inferir, com a devida precisão, os princípios e métodos pedagógicos que norteiam as ações desenvolvidas.

Como afirma Afrodite: “[...] eu verifico os adolescentes que serão atendidos por mim nessa semana, verifico os horários de escola, de curso, olho a Jornada pra já encaixar os horários de atendimento [...]”. A centralidade da Jornada é reiterada por diversos profissionais, como Têmis: “[...] a unidade, ela gira em torno de uma Jornada Pedagógica [...] Sem a Jornada, a unidade não roda”.

Fica evidente, portanto, que a Jornada Pedagógica ocupa uma posição central na organização do trabalho na unidade pesquisada. No entanto, essa centralidade não garante, por si só, a qualidade metodológica das ações. A pesquisa demonstra que as atividades, apesar de comporem a Jornada, nem sempre possuem um caráter pedagógico intrínseco e, muitas vezes, ocorrem de forma desarticulada dos objetivos do PIA. Além disso, a sobrecarga da Jornada leva

à priorização de certas atividades em detrimento de outras, sem critérios transparentes de inclusão, como já discutido. A fala de Hélio, um dos adolescentes entrevistados, ilustra a falta de objetividade nos critérios de participação nas atividades, que ficam, muitas vezes, sujeitos à avaliação subjetiva dos agentes: “[...] isso depende do comportamento do socioeducando. Se eu estiver bem, eles podem me tirar [para participar da atividade], se eu não estiver bem, eles não vão me tirar [...]”.

Essa realidade contraria os princípios e objetivos da Socioeducação, que deveriam pautar-se na perspectiva de uma educação integral e emancipatória, como defendido por Gramsci (1982; 2004), e exige uma reflexão aprofundada sobre os processos de avaliação da Jornada Pedagógica e de todo o trabalho socioeducativo desenvolvido, elemento que será abordado na sequência.

5.6 Avaliação

A avaliação é um elemento intrínseco ao processo educativo, assumindo um papel fundamental na orientação das práticas pedagógicas e na verificação do alcance dos objetivos propostos. Na perspectiva da educação crítica, a avaliação não se limita a mensurar o rendimento dos alunos, mas se constitui como um processo dinâmico, contínuo e reflexivo, que visa subsidiar o planejamento e o replanejamento das ações educativas. Para tanto, deve ir além da verificação do rendimento escolar, abrangendo também a participação nas atividades, o comportamento, a evolução nas relações interpessoais, a construção do projeto de vida e, principalmente, a apropriação crítica da realidade, como defende Saviani (2003; 2015; 2021a).

Freitas (1995), ao discutir a avaliação, destaca a sua importância na formação de juízos gerais sobre o educando, os quais podem terminar orientando a forma como se dão as interações nos espaços educativos.

No contexto da Socioeducação, a avaliação adquire contornos específicos, devendo estar alinhada aos princípios do ECA (Brasil, 1990) e do SINASE (Brasil, 2012) e ir além do aspecto punitivo das medidas, se pautando em seu aspecto pedagógico.

O SINASE (Brasil, 2012) define, em seu Art. 53, que a avaliação da execução da medida socioeducativa deve ser realizada pela equipe técnica da unidade, e que os resultados devem ser comunicados periodicamente à autoridade judiciária e ao Ministério Público. Já a Resolução (CONANDA, 2006) estabelece que a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, que envolva o adolescente, sua família e a rede de atendimento. Além disso, ambos

os documentos destacam a importância do PIA como instrumento norteador do processo socioeducativo.

O Projeto Político-Pedagógico da Internação do DF (Distrito Federal, 2013) também reforça a centralidade do PIA e a necessidade de uma avaliação formativa que considere o desenvolvimento integral dos adolescentes em consonância com os pressupostos de uma educação integral.

Nesse sentido, os documentos informam entender a avaliação na Socioeducação como um processo formativo, processual e emancipatório, que visa ao acompanhamento do desenvolvimento integral dos adolescentes e à reorientação das práticas pedagógicas.

O PIA é concebido como o principal instrumento de planejamento, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa. Segundo o Art. 54 da Lei do SINASE (Brasil, 2012), o PIA deve ser elaborado pela equipe técnica da unidade, com a participação do adolescente e de sua família, e deve contemplar os objetivos, as metas e as estratégias de intervenção, considerando as peculiaridades de cada caso. A fala de Héstia ilustra o uso do PIA: “[...] a gente tem PIA, relatório informativo, relatório avaliativo. São os instrumentos que talvez a gente mais elabore e acesse [...]”.

Entretanto, alguns estudos indicam que a construção do PIA, muitas vezes, ocorre de forma burocrática e sem a efetiva participação dos adolescentes, o que compromete sua eficácia como instrumento de transformação e contraria os pressupostos de uma educação dialógica e emancipatória, como defendido por Gramsci (1982, 2004).

Outro instrumento importante é o relatório avaliativo, enviado periodicamente à autoridade judiciária, que sistematiza a avaliação da execução da medida socioeducativa, tomando como referência as metas estabelecidas no PIA. A periodicidade de envio, em geral, é de seis meses. Contudo, os relatos dos participantes da pesquisa, como o de Poseidon – “*Eu peguei muita ocorrência*” – e o de Hélio – “*Eu fui aprendendo as regras, nas medidas [...] eu já me encontro há tempo sem ocorrências, porque eu já compreendi bastante [...]*” –, sugerem que o envolvimento em ocorrências disciplinares exerce um peso desproporcional na avaliação dos adolescentes, influenciando inclusive a percepção que possuem sobre o tempo de permanência na medida. Héstia também corrobora essa percepção: “[...] *pegando 15, 20 ocorrências já no primeiro relatório. E depois eles foram se adaptando à medida [...]*”. Essa ênfase na disciplina e no controle, como já discutido anteriormente, remete a uma concepção

punitiva da Socioeducação que se distancia dos princípios estabelecidos pelo SINASE (Brasil, 2012) e vai de encontro a uma perspectiva de avaliação formativa e emancipatória.

A percepção dos adolescentes, como evidenciada na fala de Hélio, é de que o cumprimento da medida está intrinsecamente ligado à internalização das regras e à ausência de ocorrências disciplinares. Em outras palavras, o processo socioeducativo parece ser avaliado, na prática, com base no cumprimento das normas e na ausência de atos de indisciplina. Essa lógica, que privilegia a conformidade em detrimento do desenvolvimento integral, precisa ser questionada e ressignificada à luz dos princípios da Socioeducação e de uma concepção de avaliação como processo de aprendizagem e de transformação.

Os relatos dos adolescentes, como o de Hélio, que afirma ter aprendido as regras “no decorrer das medidas”, sugerem um processo de aprendizagem gradual e individual, construído a partir das experiências vivenciadas na unidade. A interação com os adultos é vista como fundamental para a compreensão do que “é certo e o que é errado”, como destaca o adolescente: *“Eu gosto de conversar com as pessoas mais velhas, com o agente, com o professor, com o técnico, porque eles entendem o que é certo e o que é errado”*. No entanto, não se evidencia se há, na unidade, um espaço institucionalizado para a reflexão coletiva e processual sobre o processo socioeducativo, tanto do ponto de vista dos adolescentes quanto do atendimento prestado pela unidade. O PPP da internação, por exemplo, data de 2013 e carece de atualização.

A participação ativa dos adolescentes em todo o processo avaliativo e investimentos na formação continuada dos profissionais, para que estes possam desenvolver uma prática avaliativa coerente com os princípios da Socioeducação e com as contribuições da pedagogia crítica, são essenciais para a construção de uma avaliação emancipatória. Além disso, a criação de espaços institucionais para a reflexão coletiva sobre o processo socioeducativo, envolvendo todos os atores – adolescentes, famílias, profissionais e gestores – em um diálogo permanente e construtivo pode possibilitar a construção de uma Socioeducação que, de fato, promova a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

5.7 Currículo

O currículo, em qualquer contexto educacional, assume um papel central na configuração das práticas pedagógicas; é um espaço multifacetado, no qual convergem dimensões pedagógicas, políticas, administrativas e de controle, tornando-se referência central para a transformação das práticas educacionais, o aperfeiçoamento docente e a renovação institucional (Sacristán, 2017). Como afirma Apple (2006), o currículo não é um conjunto

neutro de conhecimentos, mas sim um artefato cultural que expressa relações de poder e reproduz ideologias dominantes.

A análise das concepções de currículo presentes nas falas dos entrevistados aponta diferentes perspectivas. Alguns o associam a uma dimensão mais formal e documental, como Hera, que o define como um “currículo em papel”, um registro de experiências e formações. Outros, como Héstia, enfatizam a dimensão de conquista e construção pessoal: “*É o que a pessoa já fez, que foi louvável [...] o que ela construiu [...]*”. Atena, por sua vez, relaciona o currículo à organização do trabalho socioeducativo: “*[...] seria a gente organizar principalmente a questão do... dos atendimentos, das formas de lidar com perfis de adolescente, formas de condução, formas de encaminhamento, de uma forma mais sistematizada [...]*”. Essas diferentes concepções evidenciam a complexidade do conceito de currículo e a necessidade de uma compreensão mais aprofundada de suas implicações para a prática socioeducativa.

Na Socioeducação, o currículo adquire uma importância ainda maior: articula preceitos dos direitos humanos, aspectos sancionatórios da medida e demandas específicas desse contexto, promovendo direitos como a escolarização, a profissionalização e o exercício da cidadania, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). A unidade *Delfos*, lócus desta pesquisa, apresenta uma organização do trabalho pedagógico que, analisada à luz das teorias do currículo, possibilita compreender como os princípios da Socioeducação se materializam na modelagem curricular.

Para Sacristán (2017), o currículo se manifesta em diferentes níveis de objetivação, desde as prescrições mais amplas até as práticas efetivamente realizadas em sala de aula. Partindo dessa perspectiva, define-se, nesta pesquisa, o currículo da Socioeducação como o conjunto de princípios, diretrizes, objetivos, conteúdos, métodos, instrumentos e avaliações que norteiam as ações educativas desenvolvidas nas unidades de internação, incluindo tanto os documentos formais quanto as práticas cotidianas e as interações entre os diversos atores envolvidos. Essa definição abrange os diferentes níveis de objetivação do currículo: prescrito, apresentado, modelado, em ação, realizado e avaliado, como proposto por Sacristán (2017).

A organização do trabalho pedagógico na *Delfos* é regida por regulamentos, manuais e procedimentos que orientam as ações de todos os envolvidos: profissionais, adolescentes e famílias. Esse conjunto, que vai além do pedagógico e inclui aspectos como alimentação, visitas familiares e disciplina constitui, na perspectiva deste estudo, os currículos da Socioeducação.

A diversidade de currículos citados pelos entrevistados demonstra a sua abrangência e é bem ilustrada nesses excertos:

[...] Que a gente tem PIA, relatório informativo, relatório avaliativo. São os instrumentos que talvez a gente mais elabore e acesse. E aí de questões teóricas mesmo, a gente tem o manual PPP das medidas socioeducativas e o PPP da internação, especificamente. Não é um material que estou sempre consultando, mas é um material que eu já estudei, já li, que me permite ter o norte do que que se espera enquanto especialista socioeducativa em cada uma das medidas de internação [...] A legislação que a gente tem sobre o direito da criança e do adolescente, né? Então, assim, muitas vezes a gente vai discutir algumas coisas aqui, que procedimento tomar, ah, este adolescente tá dando... tá com dificuldade no curso e tá brigando e querem tirar ele do curso. E aí a gente fala, poxa, mas estar em uma atividade educativa é um direito desse adolescente, é um dever nosso fornecer. Então, eu tento me embasar muito tanto pelo SINASE quanto pelo ECA, né? Pra poder tomar decisões sobre as questões caso a caso. E é óbvio que na área da psicologia a gente tem as teorias específicas da área, mas no geral enquanto especialista socioeducativa acho que os principais instrumentos e ferramentas é isso, é o PPP, é o... é o SINASE e é o ECA mesmo. (Afrodite, em entrevista)

Eu uso todas as normativas, sempre que tem alguma coisa, ou denúncia de agente, ou denúncia contra agente da GESEG, ou denúncia contra internos, ou qualquer... Eu tenho uma normativa pra embasar, né? Tá na normativa. Eu tenho a normativa do spray, eu tenho a normativa da tonfa, Eu tenho a normativa do uso progressivo da força, a do algemamento, né? [...] (Héstia, em entrevista)

Assim, as entrevistas permitiram identificar o conjunto de currículos que norteiam as ações na *Delfos*. Tais currículos estabelecem desde as bases da organização pedagógica, servindo como marcos referenciais e refletindo as diretrizes da política socioeducativa, até aqueles que definem os elementos essenciais para o atendimento, influenciando diretamente a prática cotidiana. Certos currículos, no nível prescrito, demandam mediações para se adequarem às realidades locais, configurando os currículos modelados.

São, portanto, currículos da Socioeducação: Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012; CONANDA, 2006); Projeto Político-Pedagógico das Medidas Socioeducativas do DF (Distrito Federal, 2013); Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013); Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF (Distrito Federal, 2016a); Plano de Segurança Socioeducativa (PSS; Distrito Federal, 2016b); além de manuais, protocolos e modelos para elaboração dos Planos Individuais de Atendimento e dos relatórios sobre o cumprimento das metas dos PIA. Estes instrumentos se enquadram em diferentes níveis de objetivação curricular propostos por Sacristán (2017). Também foram mencionados instrumentos como CADIN²⁹,

²⁹ O Cadastro de Internos do Distrito Federal (CADIN) é um banco de dados no Microsoft Access que reúne informações sobre os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas de internação ou internação provisória nas unidades do sistema socioeducativo do DF.

sistema Jornada³⁰, SEI-DF³¹, SIPIA/SINASE³², além de outros elaborados pelos próprios profissionais para auxiliar a realização das atividades cotidianas.

Embora os profissionais reconheçam a importância desses currículos para a organização do trabalho, eles também apontam limitações relacionadas à rigidez da normatização, que restringe a espontaneidade e a flexibilidade nas práticas socioeducativas. A busca por previsibilidade e controle, muitas vezes, suprime o espaço para ações e atividades consideradas “imprevisíveis”, ainda que tais ações possam ser potencialmente educativas no processo socioeducativo. Mesmo iniciativas ocasionais, muitas vezes, já foram previamente enquadradas nos manuais disciplinares como comportamentos desestabilizadores. Essa constatação dialoga com as críticas ao currículo como instrumento de controle social e reprodução das desigualdades e à existência do currículo oculto (Apple, 2006; Santomé, 2005).

As entrevistas realizadas indicaram ainda que dois instrumentos curriculares principais estruturam o trabalho pedagógico na *Delfos*: a Jornada Pedagógica e o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Distrito Federal. Utilizando os níveis de objetivação curricular propostos por Sacristán (2017), podemos classificá-los como currículos modelados, pois partem de diretrizes gerais, são adaptados e reinterpretados pelos profissionais da unidade, ainda que de maneira restrita, como veremos adiante.

Foram identificados também como currículos o Manual do Adolescente (Anexo E) e o Manual do Visitante (Anexo F), elaborados pela equipe da *Delfos* com base no Regulamento Disciplinar e na Portaria nº 508 (Distrito Federal, 2018). Esses manuais, por serem produzidos pelos profissionais da unidade, também se enquadram na categoria de currículos modelados, segundo Sacristán (2017).

A Jornada Pedagógica (Anexo D), organizada semanalmente por dia e turno (matutino e vespertino), detalha uma variedade de atividades, incluindo atendimentos técnicos e psicológicos, escolarização, cursos profissionalizantes (como o SENAC Pizzaiolo), atividades de lazer e cultura (sala de jogos, cinema, ginásio), atendimentos religiosos e visitas familiares. Essa programação busca uma rotina que ocupe o tempo dos adolescentes, como relata Têmis: “[...] a gente tenta sempre ao máximo preencher toda a jornada pedagógica semanal daquele

³⁰ Jornada é um sistema *on-line* que informatiza, gere e acompanha a trajetória de jovens que cumprem medidas nas unidades de internação do DF. O sistema Jornada é parte de um Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal e a Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal.

³¹ O Sistema Eletrônico de Informações do Distrito Federal (SEI-DF) é uma plataforma *on-line* que permite a produção, o trâmite, a assinatura e o arquivamento de documentos e processos de forma digital.

³² O Sistema de Informação para a Infância e Adolescência/Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SIPIA/SINASE) é um sistema informatizado, em versão *web* nacional, que tem como objetivo o registro e o acompanhamento das medidas socioeducativas aplicadas no Brasil.

adolescente [...]”. Percebe-se, assim, uma tentativa de estruturação das atividades em conformidade com as diretrizes do SINASE (Brasil, 2012; CONANDA, 2006). Entretanto, a presença de atividades marcadas como “em aberto” indica lacunas ou incertezas na execução, e a dependência de recursos externos, como parcerias com o SENAC, pode comprometer a regularidade de determinadas ações.

A Jornada também aponta um esforço para atender a múltiplos módulos simultaneamente, o que demanda uma coordenação eficiente entre equipes e setores. A utilização de espaços como ginásios, salas de jogos e quadras externas sugere uma tentativa de diversificar as experiências dos adolescentes. Contudo, questões logísticas e a disponibilidade de recursos parecem limitar essas ações.

Os relatos dos profissionais confirmam que a Jornada Pedagógica é um instrumento central para o funcionamento da unidade. No entanto, as falas também evidenciam uma tensão entre a rigidez da rotina prescrita e a necessidade de flexibilidade para lidar com imprevistos e com as necessidades individuais dos adolescentes. Essa tensão entre o currículo prescrito e o currículo em ação, nos termos de Sacristán (2017), aponta os desafios da implementação de um currículo que, de fato, atenda aos objetivos da Socioeducação. Além disso, o documento reflete um modelo hierarquizado de gestão, com pouca ou nenhuma participação dos adolescentes e de suas famílias em sua elaboração, distanciando-se dos princípios da gestão democrática defendidos por autores como Vasconcellos (2012) e Veiga (1995; 2001).

Embora o PDASE (Distrito Federal, 2016a, p. 15) tenha como princípio e método a participação social, de modo que todos os segmentos pudessem ser “[...] escutados em condição iguais, sem estabelecer hierarquias, [...] podendo criticar e serem criticados, todos reconhecidos na sua capacidade de argumentar, permitindo a manifestação de diferentes saberes e conhecimentos”, não se verifica uma participação conjunta dos atores da comunidade socioeducativa da unidade *Delfos* na organização da Jornada Pedagógica.

Inicialmente, verifica-se que o Núcleo Pedagógico (NUPED) executa a organização da Jornada Pedagógica, dispendo, de forma detalhada, as atividades informadas pelas Gerências de Segurança e Sociopsicopedagógica e, posteriormente, divulga o documento elaborado. No entanto, os relatos dos participantes da pesquisa indicam outra dinâmica.

Têmis descreve o processo como uma construção conjunta: “*A gente geralmente senta com os envolvidos nas atividades, é... com as pessoas que fazem oficinas, grupos, os especialistas e nisso a gente constrói a jornada em conjunto*”. Contudo, ela ressalta que a GESP, através do NUPED, é o setor responsável. Afrodite reconhece a participação do NUPED

no planejamento e na “*síntese do que vai ser oferecido para os meninos*”, mas admite desconhecer os pormenores da organização. Atena reforça o papel de junção do NUPED, que “*recebe a informação da segurança, recebe a informação já tida da escola, ele recebe dos núcleos e junta*”, concluindo que o NUPED não realiza uma “*análise crítica pra definir a rotina da unidade*”, mas sim compõe a Jornada a partir das informações enviadas pelos núcleos.

Desse modo, verifica-se que o NUPED não define as atividades e a seleção dos adolescentes. As informações sobre as atividades propostas pelas Gerências de Segurança, Sociopsicopedagógica e demais núcleos são encaminhadas ao NUPED, que as organiza e consolida na Jornada Pedagógica. Essa dinâmica revela um fluxo de informações verticalizado, no qual as decisões sobre as atividades e a participação dos adolescentes são tomadas pelas gerências e repassadas ao NUPED para a organização.

Conforme analisado anteriormente, para a viabilização da Jornada Pedagógica e de outras atividades na unidade, a presença e a atuação dos agentes socioeducativos são imprescindíveis, principalmente no que se refere à garantia da segurança, à organização dos espaços e à mediação das interações entre os adolescentes.

A organização da Jornada Pedagógica na unidade *Delfos* tem a influência da Gerência de Segurança na condução das atividades. A necessidade de autorização da GESEG para a movimentação dos adolescentes, tanto interna quanto externamente, estabelece uma hierarquia que subordina a realização das atividades a essa instância. Essa estrutura é reconhecida pelos profissionais e pelos adolescentes.

O Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do DF (Distrito Federal, 2024) estabelece as normas para o funcionamento das unidades socioeducativas, fundamentado na Constituição Federal (Brasil, [2023]), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e na Lei do SINASE (Brasil, 2012). Aduz ter como objetivo garantir a ordem, a segurança e o caráter educativo do cumprimento da medida socioeducativa.

No Regulamento estão detalhados os direitos dos adolescentes, incluindo educação, saúde e convivência familiar, e seus deveres, como a participação no Plano Individual de Atendimento e a responsabilidade em atividades pedagógicas e de organização pessoal. Além disso, o Regulamento prevê as faltas disciplinares, classificando-as e definindo as condutas que se enquadram em cada categoria como desrespeito às normas, incitação de conflitos, agressões e posse de objetos proibidos.

São previstas sanções educativas, como advertências e reparação de danos, e medidas disciplinares para faltas graves ou reincidentes. Estas últimas podem incluir o encaminhamento

ao Módulo de Atendimento Especializado, que impõe restrições de atividades, o que exige o seu monitoramento para evitar um caráter meramente punitivo. O Regulamento Disciplinar institui ainda a Comissão de Avaliação Interdisciplinar (CAI), composta por profissionais de diversas áreas, para analisar as faltas disciplinares e propor sanções. Também cria o Conselho de Mérito Socioeducativo, que reconhece o bom comportamento e a evolução dos adolescentes.

A efetividade do Regulamento depende da infraestrutura adequada, da capacitação dos profissionais, da flexibilidade para lidar com situações imprevistas e de um acompanhamento individualizado alinhado ao PIA. A aplicação das medidas disciplinares, especialmente no Módulo de Atendimento Especializado, demanda criterioso monitoramento.

Na prática, o currículo é moldado pelos profissionais, que adaptam o Regulamento à realidade institucional. Héstia ilustra essa adaptação ao relatar uma situação envolvendo a proibição de certos materiais nos quartos dos adolescentes. O caso demonstra como o currículo, mesmo com suas prescrições, pode ser interpretado e moldado pelos atores:

Na verdade, muitos vêm até mim e... e questionam, por exemplo: É proibido... Tudo eu baseio na legalidade. Fora da legalidade. O que não é imoral, o que não é ilegal, eu posso abrir mão e conceder. O que não é imoral, o que não é ilegal. Então, se está dentro da legalidade que é proibido, é proibido. Ele vem me questionar, eu apresento a lei pra ele. Falo: Tá na lei. É proibido. Então, houve um caso em que o adolescente me pediu pra colocar uma cortina no quarto. Eu disse... Nossa, eu tive muito problema com agente por causa disso. Aí eu falei, mas por quê? Ele falou, porque dá pra... Se a senhora chegar no corredor, olhar pela... pela... pelo acrílico, ou abrir a portinhola e olhar, vai dar para a senhora me ver sentado no... [...] no vaso. [...] Dá para me ver, a senhora, sentado no boi. Aí eu falei assim: Eu vou lá no seu... Aí a agente do módulo também me trouxe isso. Aí eu falei, não é ilegal, não é imoral e eu vou preservar a intimidade do adolescente. Autorizei uma cortininha no quarto dele. (Héstia, em entrevista)

A equipe da *Delfos* elaborou uma versão simplificada do Regulamento Disciplinar, intitulada Manual do Adolescente (Anexo E), configurando um exemplo de currículo modelado. Este Manual adapta o conteúdo do Regulamento para uma linguagem mais acessível aos adolescentes e suas famílias, conforme apontado nas entrevistas. Dessa forma, configura-se como um currículo objetivado no nível modelado (Sacristán, 2017).

O objetivo educativo do Manual é informar os adolescentes sobre as regras disciplinares a serem seguidas durante o cumprimento da medida socioeducativa, por isso, tem um caráter normatizador e uniformizador de ações e condutas institucionais. Seu conteúdo é dividido em tópicos abrangentes como: higiene e organização pessoal; convivência coletiva; direitos e deveres; normas disciplinares; educação e atividades pedagógicas; visitas e comunicação com o mundo externo; saúde; e relatórios e avaliações.

O Manual evidencia o papel do currículo socioeducativo nas unidades de internação ao explicitar as regras e atividades a serem realizadas, ao mesmo tempo em que delimita valores

e comportamentos esperados dos adolescentes, ilustrando como a Socioeducação combina aspectos educativos e sancionatórios na organização das unidades e na formulação de diretrizes para o atendimento dos adolescentes. A fala de Hermes sobre o Manual – “[...] *O Manual era escrito... Um dia de visita... Mostrando tudo, como é que é o organização da unidade [...]*” – demonstra como ele compreende as normas e regras ali dispostas.

O Manual do Visitante (Anexo G), também elaborado pelos profissionais da *Delfos*, é outro exemplo de currículo modelado, que visa facilitar a compreensão das normas de visitação por parte dos familiares. Baseado na Portaria nº 508 de 21 de dezembro de 2018 (Distrito Federal, 2018), apresenta as diretrizes que devem ser seguidas pelos visitantes, com o objetivo de informar adolescentes e familiares sobre as normas e formas de organização das visitas para que ocorram em conformidade com as rotinas da unidade. Esse currículo participa da organização do trabalho pedagógico na medida em que estabelece padrões de procedimentos, define fluxos e detalha regras que influenciam as interações dos adolescentes com as famílias. Além disso, traz regras implícitas que moldam comportamentos e atitudes esperadas durante as visitas.

Esses manuais demonstram um esforço por parte da *Delfos* de traduzir e adaptar as prescrições formais para a realidade da unidade e para o público a que se destinam. No entanto, a participação dos profissionais na elaboração desses instrumentos restringe-se à esfera consultiva, e os adolescentes e suas famílias são excluídos desse processo, como fica evidente na fala de Atena: “*Das famílias e dos adolescentes a participação é zero*”. Hélio e Hermes, ao relatarem, respectivamente, “*A gente só segue ordens, tipo, a gente não decide nada*” e “*É, eu fui ouvido, mas assim, só... da boca... foi só da boca pra fora mesmo*”, corroboram a ausência de participação. Essa realidade contraria os princípios da pedagogia crítica e da gestão democrática, que defendem a participação ativa de todos os envolvidos na construção do currículo, e impacta a reflexão coletiva sobre os objetivos da Socioeducação e sobre o próprio fazer socioeducativo, limitando a construção de um currículo emancipatório.

À luz dos âmbitos do sistema educativo no processo de construção curricular (Sacristán, 2017), os currículos da *Delfos* revelam relações significativas e desafios. No âmbito político-administrativo, destacam-se diretrizes que regulamentam as práticas pedagógicas, embora a participação de adolescentes e suas famílias nas decisões curriculares ainda seja limitada. Os currículos refletem uma função social relevante, mas apresentam fragilidades na ordenação e seleção de conteúdos, métodos e processos avaliativos. Assim, enquanto os

esquemas de intervenção política orientam o currículo e estruturam o sistema educativo, o subsistema de participação e controle restringe a inclusão de determinados atores no processo.

A experiência da unidade, com suas contradições, evidencia a necessidade de reflexões sobre a construção de um currículo emancipatório na Socioeducação. A tensão entre o currículo prescrito e o currículo modelado, a rigidez da normatização, a participação limitada dos sujeitos e a fragilidade na articulação entre teoria e prática são questões a serem enfrentadas.

A construção de um currículo emancipatório requer esforço coletivo baseado na participação ativa dos adolescentes, de suas famílias e dos profissionais da unidade, em um processo dialógico e reflexivo. Conforme defendido por Sacristán (2017), o currículo deve ser um instrumento de transformação social, com atores atuando como agentes ativos na definição de conteúdos, métodos e interações pedagógicas. Para alcançar esse objetivo, é fundamental reorganizar o trabalho pedagógico com base nos princípios de uma pedagogia crítica.

Apesar dessas limitações, o subsistema técnico-pedagógico e os âmbitos de criação cultural e científica oferecem potencialidades. O alto nível de formação acadêmica dos profissionais da unidade contribui para a produção de saberes, facilita conexões com instituições de ensino superior e promove a criação de recursos didáticos e estratégias de inovação curricular. Projetos pedagógicos inovadores, articulados ao aperfeiçoamento contínuo dos educadores, podem fortalecer a capacidade do currículo de atender às demandas do contexto socioeducativo.

5.8 Currículo e Socioeducação: categorias analíticas

No contexto analisado, a interpretação dialética da realidade social e educacional, fundamentada na categoria ontológica da contradição (Cury, 2000), indicou uma tensão central entre a dimensão pedagógica e a necessidade de controle e segurança nas unidades socioeducativas. Embora as prescrições e modelagens curriculares, bem como os esforços dos profissionais, busquem promover uma perspectiva educativa alinhada aos direitos humanos, a prática frequentemente prioriza a disciplina e o controle. Essa priorização não apenas limita a realização dos objetivos educacionais, mas também evidencia uma inversão de prioridades, em que a disciplina deixa de ser uma dimensão integrada ao pedagógico e se torna, na prática, o objetivo central.

Essa abordagem contrasta com o que preconiza o SINASE (CONANDA, 2006), que estabelece o projeto pedagógico como o eixo norteador da ação e gestão no atendimento socioeducativo. O documento destaca que o projeto pedagógico deve ser o referencial principal,

inclusive na elaboração de documentos institucionais, como regimentos internos e normas disciplinares. Sua implementação deve ser sustentada por um planejamento consistente (mensal, semestral, anual) e monitoramento contínuo, abrangendo avaliações de processo, impacto e resultado, em uma construção coletiva que envolva a equipe institucional, os adolescentes e suas famílias.

Observa-se que a organização do trabalho pedagógico está centrada em currículos que prezam pelo cumprimento estrito de regras e em um controle hierárquico, limitando a participação plena da comunidade socioeducativa no processo, principalmente dos adolescentes e das famílias. Além disso, a prevalência de procedimentos e ações normatizadores e controladores contrasta com o discurso dos documentos legais e dos profissionais de uma educação integral, bem como com a tentativa da Jornada Pedagógica de garantir essa educação. Essa contradição reflete as tensões estruturais entre a função educativa e a função repressiva da Socioeducação, sendo um exemplo de como as condições materiais das instituições organizam o trabalho pedagógico.

Além disso, a dependência de recursos externos e as limitações estruturais das unidades mostram ser partes de um sistema maior de desigualdades sociais e econômicas que se reproduzem dentro da Socioeducação, permitindo compreender o trabalho pedagógico no contexto das relações de produção e das estruturas de poder que moldam o sistema socioeducativo. Relacionadas às condições históricas e materiais mais amplas, evidencia-se que as práticas institucionais refletem e reproduzem as contradições sociais, de modo que a Socioeducação se apresenta como parte do processo de produção social, vinculada ao trabalho e às relações de poder.

A análise da organização do trabalho pedagógico e dos currículos da *Delfos* permite compreender como a Socioeducação opera dentro de uma estrutura maior de reprodução social, ao mesmo tempo que se configura como um espaço potencial para a transformação emancipatória. Por isso, essa análise reforça a importância de uma abordagem crítica que interprete a realidade socioeducativa e busque transformá-la, entendendo-a no movimento dialético da interação e transformação entre elementos contraditórios em processo dinâmico e contínuo.

Recorrendo à mitologia do Oráculo de Delfos, a análise da organização dos currículos na unidade socioeducativa investigada apresenta paralelos, especialmente em sua função como centro de diretrizes e mediações. Assim como o Oráculo de Delfos era reverenciado como o “umbigo do mundo”, ponto central para decisões e interpretações divinas na Grécia Antiga, a

unidade *Delfos* emerge neste estudo como um núcleo onde diretrizes socioeducativas são recebidas, reinterpretadas e implementadas, resultando em transformações na prática cotidiana.

Na mitologia, o Oráculo de Delfos consistia em mensagens enigmáticas proferidas pela Pítia, que eram interpretadas por sacerdotes e posteriormente entregues aos consulentes. Da mesma forma, os currículos socioeducativos analisados desempenham o papel de “oráculos curriculares”, estabelecendo normas e prescrições que são reinterpretadas pelos profissionais.

Assim como as respostas do Oráculo muitas vezes deixavam espaço para múltiplas interpretações, determinados subsistemas ou âmbitos do sistema educativo elaboram currículos que permitem adaptações locais, mas que permanecem vinculadas a um núcleo rígido de prescrições. Isso reflete um desafio comum com o sistema socioeducativo: equilibrar a necessidade de centralização curricular com a adaptação às realidades e necessidades específicas dos adolescentes, famílias e profissionais envolvidos.

Conforme conceitua Sacristán (2017), o currículo vai além da simples definição de um conjunto de conteúdos a serem ensinados; ele resulta de escolhas e imposições que moldam as experiências educativas e as relações sociais dentro da instituição. O currículo reflete as relações de poder, intenções políticas e dinâmicas culturais presentes na sociedade, tornando-se uma expressão concreta dessas forças. Sob essa perspectiva, a Jornada Pedagógica e o Regulamento Disciplinar podem ser entendidos como currículos modelados, pois representam tentativas de adaptação das prescrições às especificidades da realidade local. No entanto, esses instrumentos também simbolizam a centralidade curricular como expressão das relações de poder, articulações políticas e contextos culturais mais amplos que permeiam e configuram a organização do trabalho pedagógico.

Embora normas e diretrizes curriculares sejam fundamentais, elas frequentemente assumem um caráter abstrato, deixando lacunas que permitem ou exigem interpretações críticas. Tais prescrições oferecem orientações, mas sua aplicação é mediada por condições institucionais e interpretações específicas, o que frequentemente resulta em sua transformação no cotidiano. Por isso, a modelagem curricular desempenha um papel central, permitindo que as normas ganhem significado no contexto prático.

Entretanto, conforme apontado na análise, há uma tensão constante entre a necessidade de adaptação e a imposição de normas. Profissionais e adolescentes frequentemente se veem obrigados a submeter-se às regras, silenciando vozes críticas que poderiam questioná-las ou transformá-las. Assim, os currículos apontam uma dualidade: ao mesmo tempo em que possuem

um potencial emancipador, também atuam como ferramentas de manutenção da ordem preexistente, reforçando estruturas sociais e culturais hegemônicas (Apple, 2006).

Nesse sentido, assim como o Oráculo de Delfos, que podia inspirar decisões transformadoras quando bem interpretado, os currículos da Socioeducação possuem potencial para serem reinterpretados e ressignificados no contexto local, apesar das limitações. A análise sugere que o currículo modelado – resultado da interação entre currículos prescritos e realidades e demandas locais – é o espaço onde a comunidade pode exercer autonomia, criatividade e crítica, promovendo mudanças significativas na realidade socioeducativa.

Assim, a metáfora do Oráculo de Delfos ilumina os desafios e as potencialidades do campo socioeducativo, destacando o papel dos currículos como mediadores entre o ideal e a prática concreta. A compreensão e a transformação desses “oráculos curriculares” demandam um olhar crítico capaz de superar as contradições e promover uma totalidade educativa voltada à emancipação dos sujeitos envolvidos.

A partir dessa concepção, foram definidas categorias analíticas que permitem uma análise das dinâmicas presentes na organização da Jornada Pedagógica e no Regulamento Disciplinar, considerando suas implicações enquanto currículos modelados no trabalho pedagógico realizado na unidade *Delfos*. Essas categorias oferecem um panorama que conecta o ideal pedagógico, a organização institucional e as práticas educativas, evidenciando tensões entre intencionalidade e realidade. No Quadro 10, são apresentadas as categorias utilizadas nessa análise, organizadas a partir da triangulação das informações produzidas nas entrevistas e na análise documental (Triviños, 2019).

Quadro 10 – Quadro analítico a partir dos currículos modelados da unidade *Delfos*

Categoria analítica	Jornada Pedagógica	Regulamento Disciplinar
<p>Ideal Pedagógico X Realidade</p>	<p>Busca a integração social por meio da oferta de atividades educativas e profissionalizantes, apesar das limitações estruturais e organizacionais. Embora difusos, os objetivos não parecem ser contraditórios e são compartilhados entre os atores da comunidade socioeducativa.</p>	<p>Enfatiza responsabilização e convivência, com medidas educativas alinhadas ao SINASE, mas sob rígido controle, gerando tensões entre o ideal pedagógico e a prática institucional. Apresenta objetivos precisos e compartilhados, mas que geram resistência e conflitos em determinadas situações.</p>
<p>Gestão participativa X Centralização</p>	<p>A hierarquia organizacional centraliza decisões e demonstra limitar a autonomia das equipes em determinadas situações. Há tensões entre as equipes de segurança e sociopsicopedagógica, mas também relatos de colaboração, por isso há potencial para a participação ampla e efetiva da comunidade socioeducativa.</p>	<p>Predominância da lógica disciplinar, com decisões centralizadas na Gerência de Segurança e na Direção, o que restringe a participação efetiva dos adolescentes, das famílias e da equipe sociopsicopedagógica nos processos decisórios. A construção em um nível hierárquico superior demanda ampla</p>

Categoria analítica	Jornada Pedagógica	Regulamento Disciplinar
		discussão da comunidade socioeducativa sobre a sua utilização em nível local.
Flexibilidade e adaptação X Rigidez e normatização excessiva	Reflete uma preocupação em oferecer uma rotina delineada para atender às diretrizes do SINASE. Embora esteja estruturada em módulos e horários rígidos, com pouca flexibilidade para ajustes a imprevistos ou demandas individuais, indica possíveis lacunas ou incertezas na execução pela dependência de recursos externos e do voluntariado, que pode comprometer a regularidade de determinadas ações.	Complementa a organização com normas de convivência e obrigações, reforçando o controle disciplinar e restringindo adaptações temporais e espaciais.
Conteúdos e métodos significativos X Atividades fragmentadas e descontextualizadas	Ofertas de conteúdos variáveis, com atividades obrigatórias e facultativas, mas pode ser interpretada como insuficiente para atender plenamente às demandas dos adolescentes, inclusive desconectadas do PIA. As atividades pedagógicas obrigatórias têm caráter disciplinar, e a recusa em participar pode resultar em sanções, evidenciando a contradição entre o caráter facultativo e a obrigatoriedade na prática. O foco na ocupação do “tempo ocioso” do adolescente e no seu controle limita a exploração pedagógica dos conteúdos. Não restou demonstrado se os conteúdos e os métodos utilizados têm evidente intencionalidade pedagógica.	Tem um caráter normatizador e uniformizador de ações e condutas institucionais e de convivência. A abordagem busca alinhar disciplina com educação, mas a aplicação das medidas disciplinares, com predominância da lógica punitiva, é criticada por distanciar-se do objetivo educativo.
Avaliação emancipatória X Avaliação punitiva	Ausência de uma sistematização precisa do processo e dos procedimentos avaliativos. Os adolescentes e as atividades são avaliados de forma pontual, geralmente por quem conduz a atividade e sem conexão evidente com o desenvolvimento integral dos adolescentes.	A avaliação das condutas é feita por comissões disciplinares que consideram atenuantes e agravantes, mas o foco parece ser na disciplina e não no aprendizado ou no desenvolvimento socioeducativo.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Com base na triangulação dos dados (Triviños, 2019), o quadro analítico destaca as principais contradições da Jornada Pedagógica e do Regulamento Disciplinar a partir de cinco categorias analíticas. A síntese evidencia tensões entre o ideal pedagógico e a realidade prática, bem como entre os princípios normativos e as condições institucionais concretas. A Jornada Pedagógica busca a integração social por meio de atividades educativas e profissionalizantes, mas enfrenta limitações. Apesar disso, os objetivos são compartilhados entre os atores socioeducativos, o que fortalece sua legitimidade. Por outro lado, o Regulamento Disciplinar prioriza a responsabilização e a convivência, alinhando-se ao SINASE (Brasil, 2012;

CONANDA, 2006). Contudo, o controle rígido gera tensões e conflitos entre o ideal pedagógico e a prática cotidiana.

Em relação à gestão, a Jornada Pedagógica demonstra potencial para uma abordagem mais participativa, e relatos de colaboração indicam possibilidades de ampliar essa participação, embora as decisões ainda sejam centralizadas, limitando a autonomia das equipes. Já o Regulamento Disciplinar apresenta uma lógica predominantemente centralizadora, com decisões concentradas na Gerência de Segurança e na Direção, o que restringe a participação efetiva de adolescentes, famílias e equipes pedagógicas, reforçando uma lógica disciplinar.

No que tange à flexibilidade e adaptação, a Jornada Pedagógica é estruturada em rotinas rígidas, com pouca margem para atender às demandas individuais. Contudo, a dependência de recursos externos e do voluntariado compromete a regularidade de algumas ações, gerando incertezas na execução. Paralelamente, o Regulamento Disciplinar complementa essa organização com normas rígidas que reforçam o controle disciplinar, restringindo as adaptações necessárias para atender à realidade dos adolescentes.

Quanto aos conteúdos e métodos, a Jornada Pedagógica apresenta uma oferta variável de atividades, mas insuficiente e por vezes desconectada do PIA. O controle do tempo ocioso é priorizado em detrimento da exploração pedagógica significativa. Já o Regulamento Disciplinar adota uma abordagem normatizadora que combina disciplina e educação, mas, na prática, o uso excessivo da aplicação de medidas punitivas o afasta dos objetivos educativos.

Por fim, a avaliação também apresenta desafios significativos. A Jornada Pedagógica carece de sistematização no processo avaliativo, com práticas pontuais desconectadas do desenvolvimento integral dos adolescentes. Em contraste, o Regulamento Disciplinar adota um enfoque avaliativo conduzido por comissões que consideram agravantes e atenuantes, mas que poderiam potencializar o aprendizado e o desenvolvimento socioeducativo.

As análises evidenciam contradições entre o potencial educativo e a prática institucional, marcada pela rigidez, centralização e controle disciplinar. Apesar dos esforços dos profissionais na direção de uma abordagem pedagógica alinhada ao SINASE (Brasil, 2012), observa-se ainda a prevalência de lógicas punitivas que limitam a concretização de práticas integradas e emancipatórias na Socioeducação. Nesse contexto, a modelagem curricular surge como um elemento central para superar essas tensões e alinhar as ações institucionais aos objetivos socioeducativos.

6. PRODUTO TÉCNICO

Um dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional é o desenvolvimento de um produto técnico que gere impacto significativo em processos formativos e educacionais em diferentes contextos. Com base nessa premissa, um dos objetivos específicos desta dissertação é a elaboração de uma proposta de curso de formação continuada direcionado aos profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal. O curso visa qualificar as práticas pedagógicas, fortalecer as ações educativas e, sobretudo, oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades socioeducativas.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, que destacaram as contradições e o movimento dialético presente na organização dos currículos na unidade socioeducativa, a proposta de formação continuada configura-se como uma estratégia capaz de promover reflexões sobre o trabalho pedagógico e a organização curricular. Em especial, busca-se enfatizar o nível modelado do currículo, compreendido como o espaço onde os profissionais têm a oportunidade de reinterpretar e adaptar as prescrições curriculares às realidades e demandas locais, ampliando o potencial para práticas educativas críticas, humanizadoras e alinhadas aos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012).

O curso, portanto, tem como foco central fornecer uma base para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das unidades socioeducativas, de modo a atender às especificidades do contexto e da comunidade socioeducativa local, reconhecendo seus desafios e potencialidades. Por meio de uma abordagem teórico-prática, o curso visa estimular a reflexão das demandas institucionais e individuais, fortalecendo a coerência e a intencionalidade das ações pedagógicas e promovendo transformações no processo de organização do trabalho pedagógico.

Título: Projeto Político-Pedagógico: organizando o trabalho pedagógico na Socioeducação

Justificativa: A Socioeducação tem um caráter eminentemente pedagógico, exigindo práticas educativas intencionais, ou seja, planejadas e que promovam o desenvolvimento integral dos adolescentes, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, existem contradições e desafios no processo de organização do trabalho pedagógico em unidades socioeducativas. A construção de um Projeto Político-Pedagógico é uma alternativa

que para alinhar as práticas educativas aos princípios do ECA (Brasil, 1990) e do SINASE (Brasil, 2012). Por isso, o curso de formação continuada aqui proposto tem como foco subsidiar os profissionais do sistema socioeducativo na elaboração de um PPP que considere a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, valorize práticas educativas emancipatórias e fortaleça a intencionalidade pedagógica e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Objetivo geral: Oferecer uma formação teórico-prática para profissionais do sistema socioeducativo, com vistas à elaboração do Projeto Político-Pedagógico da unidade de internação, alinhado aos princípios educativos da Socioeducação.

Objetivos específicos: Discutir os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho pedagógico no sistema socioeducativo; analisar o contexto e as especificidades das unidades de internação e sua relação com o PPP; promover reflexões sobre a organização curricular e o papel do currículo modelado na prática socioeducativa; estimular a construção coletiva de um esboço do PPP, considerando demandas institucionais e individuais.

Ementa: O curso aborda fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho pedagógico em unidades socioeducativas, com foco na Pedagogia Histórico-Crítica e na elaboração do PPP. Explora a relação entre currículo e práticas educativas, enfatizando a participação coletiva e juvenil e o alinhamento aos princípios da Socioeducação.

Público-alvo: Profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal, incluindo gestores, especialistas socioeducativos, agentes socioeducativos, técnicos socioeducativos, profissionais da saúde, entre outros.

Carga horária: 60 horas, divididas em encontros presenciais e atividades à distância.

Modalidade: Híbrida, com encontros presenciais e tarefas *on-line* para estudos e reflexões.

Metas: Certificar 100% dos profissionais inscritos no curso; obter o esboço de um PPP para a unidade de internação participante.

Temas e conteúdos: A inclusão dos temas e conteúdos busca fortalecer a formação dos profissionais na elaboração, implementação e avaliação de PPP na Socioeducação. O módulo inicial, ao abordar os fundamentos teóricos da Socioeducação e a Pedagogia Histórico-Crítica, fornece a base para compreender a intencionalidade educativa e a função social das medidas socioeducativas.

Na sequência, a análise do currículo e do trabalho pedagógico, juntamente com a modelagem curricular e a construção do PPP, permite refletir sobre as práticas pedagógicas e sua articulação com os princípios da Socioeducação. A gestão participativa reforça o caráter democrático e emancipatório do PPP ao enfatizar a construção coletiva e a participação dos adolescentes no processo pedagógico.

Os módulos finais, focados no planejamento, avaliação e construção do PPP, oferecem ferramentas práticas para que os profissionais planejem, implementem e avaliem projetos pedagógicos alinhados às necessidades dos adolescentes e às diretrizes normativas, articulando teoria e prática.

O Quadro 11 apresenta a divisão dos módulos, detalhando os temas, conteúdos e carga horária correspondente.

Quadro 11 – Detalhamento do curso de formação

Módulo	Carga horária	Tema	Conteúdos
Módulo 1	12h	Fundamentos teóricos	Princípios da Socioeducação. Pedagogia Histórico-Crítica.
Módulo 2	12h	Currículo e trabalho pedagógico	Organização do trabalho pedagógico. Currículo, modelagem curricular e PPP.
Módulo 3	12h	Gestão participativa	Construção coletiva no contexto socioeducativo. Participação dos adolescentes no processo pedagógico.
Módulo 4	12h	Planejamento e avaliação	Avaliação emancipatória. Planejamento estratégico e implementação do PPP.
Módulo 5	12h	Construção do PPP	Etapas e elementos do PPP. Diagnóstico, objetivos, metas e estratégias pedagógicas.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Metodologia: Sugere-se o uso de aulas expositivas dialogadas com introdução aos conceitos-chave; oficinas práticas para reflexões coletivas e elaboração do PPP; estudo de caso para análise de experiências reais em unidades socioeducativas; debates e grupos de trabalho para trocas de experiências entre os participantes; uso de ambiente virtual de aprendizagem com disponibilização de materiais e acompanhamento de atividades assíncronas.

Avaliação: Sugerem-se como critérios de avaliação a participação nas atividades e discussões, a apresentação de um esboço coletivo do PPP ao final do curso e as reflexões individuais sobre o impacto do curso no trabalho pedagógico, mediante preenchimento de um formulário virtual.

Referências básicas:

BAPTISTA, E. A. de L.; QUADROS, S. C. de O. Projeto Político Pedagógico: Implantação de projetos e gestão de mudanças. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, p. e023024, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19724> Acesso em: 5 dez. 2024.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 722–737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722> Acesso em: 8 dez. 2024.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. **1994, Anais**. Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a-2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf> Acesso em: 5 dez. 2024.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GESSER, V. **O planejamento educacional:** da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2011.

MAYORGA, C. Pesquisar a juventude e sua relação com a política: notas metodológicas. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 18, n. 2, p. 343–350, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BLSYfbdnJvfyCGc8cs4fFn/?lang=pt> Acesso em: 5 dez. 2024.

OLIVEIRA, C. B. E.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; AMORIM, G.; SOUZA, L. A. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575-585, 25 maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456> Acesso em: 22 set. 2023.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575> Acesso em: 7 out. 2023.

- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP> Acesso em: 7 out. 2024.
- SILVA, E. B. F. de L.; ALBERTO, M. de F. P.; COSTA, C. S. da S. Socioeducação: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas. **Caderno CRH**, v. 35, p. e022047, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v35i0.36268> Acesso em: 21 set. 2023.
- VALENTE, F. P. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 853–870, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/19416> Acesso em: 21 out. 2024.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 22^a ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012, p. 11-94; 169-200.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, p. 267–281, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002> Acesso em: 5 dez. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objeto de estudo currículo e Socioeducação, buscando analisar como se organizam os currículos da Socioeducação em uma unidade socioeducativa de internação no Distrito Federal. Estabeleceram-se como objetivos específicos identificar o inventário de pesquisas científicas sobre as relações entre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo; mapear a organização do trabalho pedagógico no contexto socioeducativo, destacando suas conexões com o currículo; identificar os currículos modelados na unidade de internação, considerando sua influência no cotidiano institucional; e propor um curso de formação continuada para profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas e à elaboração do Projeto Político-Pedagógico da unidade socioeducativa.

Nesta investigação, adotou-se a perspectiva crítico-dialética, que concebe o conhecimento como fruto das relações sócio-históricas e a educação como ferramenta para compreender e transformar as estruturas que moldam a sociedade. Sob essa ótica, a Socioeducação é entendida como um espaço legítimo de educação, permeado por relações de poder, intencionalidades e contradições. O currículo, nesse contexto, emerge como um elemento central na organização do trabalho pedagógico e na construção de práticas emancipatórias (Freitas, 1995; Gramsci, 1982; 2004). Para embasar esta análise, foram utilizadas as reflexões de autores críticos sobre a educação escolar e o currículo, com o objetivo de subsidiar a compreensão e o aprimoramento das práticas socioeducativas, reforçando seu potencial pedagógico transformador.

Partiu-se do entendimento que tudo o que acontece em uma unidade socioeducativa de internação – ou seja, o trabalho pedagógico realizado nesse contexto – está diretamente ligado a uma organização curricular. Em outras palavras, a estruturação do trabalho educativo abrange não apenas a escola, mas também o atendimento em saúde, os acompanhamentos técnicos, as atividades esportivas, culturais e de lazer, as intervenções da equipe de segurança, as audiências e acompanhamentos judiciais, além das interações familiares e das relações entre os adolescentes, seus pares e os profissionais, entre outros. Todas essas dimensões são atravessadas por um ou mais currículos, que orientam e dão significado às práticas desenvolvidas no cotidiano da unidade.

Assim, com base nos autores estudados, denominou-se currículo da Socioeducação todo elemento educativo teórico ou prático, sistemático ou não, que nos diversos níveis ou fases do modelo de construção curricular incide na ação socioeducativa para: a organização da

política socioeducativa e do sistema socioeducativo; a tomada de decisões em Socioeducação; o uso como referência ou consulta no cotidiano institucional pela comunidade socioeducativa; a definição de atribuições para a atuação profissional na Socioeducação; a formação inicial e continuada dos socioeducadores; a elaboração, execução e avaliação de planos, programas, projetos, métodos, procedimentos e ações de atendimento socioeducativo; e, sobretudo as escolhas acerca dos conteúdos dessas práticas curriculares.

Definiu-se neste estudo a Socioeducação como um espaço educativo legítimo e intencional, destinado à formação integral de adolescentes e jovens, onde o trabalho pedagógico é estruturado para promover o desenvolvimento humano, a reflexão crítica e a transformação social. Ao reconhecer a condição peculiar do adolescente como sujeito em desenvolvimento, enfatiza-se a necessidade de priorizar ações que articulem o atendimento a necessidades individuais e coletivas, favorecendo tanto a responsabilização quanto a sua emancipação.

Nesse sentido, a Socioeducação é um campo que reflete as dinâmicas de poder, desigualdade e exclusão presentes na sociedade brasileira. O tema foi motivado pela necessidade de aprofundar as discussões acerca da dimensão educativa das medidas socioeducativas, muitas vezes relegada a um segundo plano em favor de práticas punitivas e controladoras. Ao denominar simbolicamente a unidade investigada como “*Delfos*”, em referência ao Oráculo de Delfos da mitologia grega, a pesquisa evidenciou as tensões entre as organizações curriculares e a forma como se organiza o trabalho pedagógico, bem como o potencial transformador dos currículos socioeducativos.

Para alcançar os objetivos, a pesquisa estruturou-se em sete seções. Na introdução, traçou-se uma visão geral sobre a temática da pesquisa. A segunda seção delineou os referenciais teóricos que fundamentam o estudo; situou a Socioeducação sob uma perspectiva educativa; discutiu os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico em instituições educativas; e apresentou o conceito de currículo, bem como o processo de construção curricular. A terceira seção descreveu o percurso metodológico da investigação. Na quarta seção, apresentou-se o estado do conhecimento, mapeando estudos sobre educação, Socioeducação, organização do trabalho pedagógico e currículo. A quinta seção analisou os dados produzidos em relação ao referencial teórico, mapeando a organização do trabalho pedagógico na unidade investigada e identificando os currículos modelados. Na mesma seção, aprofundou-se a análise categorial dos currículos da Socioeducação, com base na triangulação de dados provenientes das entrevistas e da análise documental. A sexta seção detalhou o produto

técnico desenvolvido, alinhado às demandas do contexto socioeducativo e ao requisito do PPGEMP.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, com o estudo de caso como estratégia metodológica. Buscou aproximar-se do materialismo histórico-dialético como método para compreender as contradições inerentes ao fenômeno investigado, a partir da categoria da contradição com base em Cury (2000).

O levantamento do estado do conhecimento revelou uma lacuna significativa na literatura em relação à análise dos currículos da Socioeducação, especialmente no contexto brasileiro. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012) forneçam diretrizes sobre a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas, estudos apontam a prevalência de práticas que priorizam o controle e a segurança em detrimento da educação e do desenvolvimento humano. A revisão teórica referendou os resultados do estado do conhecimento e também destacou o papel do currículo como mediador entre intenções educativas e práticas institucionais, além de sua relação com as dinâmicas de poder e as condições de existência.

A produção dos dados incluiu a análise documental e as entrevistas semiestruturadas com profissionais e adolescentes. A partir da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), identificaram-se os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico da unidade investigada, o que possibilitou a construção de cinco categorias analíticas: ideal pedagógico *versus* realidade; gestão participativa *versus* centralização; flexibilidade e adaptação *versus* rigidez e normatização excessiva; conteúdos e métodos significativos *versus* atividades fragmentadas e descontextualizadas; e avaliação emancipatória *versus* avaliação punitiva.

Os resultados indicaram contradições em como são organizados os currículos na Socioeducação. Existe uma tensão entre prescrições e modelagens curriculares e tentativas dos profissionais, que propõem uma abordagem educativa para a Socioeducação, e o trabalho pedagógico que ainda reflete uma lógica controladora e punitiva. A organização do trabalho pedagógico está centrada em currículos que prezam pelo cumprimento estrito de regras e por um controle hierárquico, limitando a participação plena da comunidade socioeducativa no processo, principalmente dos adolescentes e das famílias.

O ideal pedagógico da Jornada Pedagógica busca promover a integração social e o desenvolvimento integral dos adolescentes, alinhando-se aos princípios do SINASE (Brasil, 2012; CONANDA, 2006). No entanto, na prática, esse ideal enfrenta tensões com as dinâmicas institucionais, que priorizam o controle disciplinar em detrimento dos objetivos educativos. A

estrutura hierárquica e centralizada da unidade limita a possibilidade de uma educação emancipatória, conforme discutido por Gramsci (1982; 2004). Isso reforça a necessidade de alinhar as práticas institucionais aos valores que fundamentam a política socioeducativa.

Embora a legislação proponha uma gestão participativa, a centralização das decisões na unidade compromete a autonomia das equipes e dificulta a participação ativa de adolescentes e suas famílias. Por outro lado, relatos de colaboração entre as equipes indicam que há potencial para mudanças. Um ambiente mais favorável ao diálogo e à participação da comunidade socioeducativa poderia fortalecer a gestão e criar condições para avanços importantes.

Apesar do discurso que valoriza a flexibilidade, a Jornada Pedagógica mantém uma estrutura rígida, tanto em termos de horários quanto de atividades, o que dificulta a adaptação às necessidades específicas dos adolescentes. A forte ênfase na normatização e no cumprimento de regras, evidenciada no Regulamento Disciplinar, cria um ambiente mais voltado ao controle do que ao acompanhamento personalizado. Essa rigidez reduz a capacidade da unidade de responder a imprevistos ou demandas individuais, limitando o potencial do atendimento socioeducativo para oferecer uma educação que contemple as singularidades de cada jovem.

Além disso, as atividades pedagógicas frequentemente são fragmentadas e descontextualizadas, dificultando sua integração aos objetivos do Plano Individual de Atendimento e às necessidades reais dos adolescentes. Embora tais práticas sejam justificadas como cumprimento de normativas, elas negligenciam a importância de métodos e conteúdos mais significativos, que estimulem a reflexão crítica e a construção de projetos de vida. Como apontam os autores estudados, essa fragmentação contribui para a perpetuação do “currículo oculto” (Apple, 2006; Santomé, 2005).

A avaliação, por sua vez, está centrada no cumprimento de regras e na ausência de ocorrências disciplinares, reforçando uma lógica punitiva. Essa abordagem impede que a avaliação seja utilizada como um instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, deixando de considerar o adolescente como um sujeito ativo no processo avaliativo. Em vez disso, ela se limita a atender às expectativas externas da Vara de Execução de Medida Socioeducativa, ignorando o potencial emancipatório que a avaliação poderia oferecer no contexto socioeducativo.

A análise indicou a coexistência de currículos em diferentes níveis de objetivação na Socioeducação. A Jornada Pedagógica e o Regulamento Disciplinar, identificados como currículos modelados, organizam o trabalho pedagógico realizado na unidade socioeducativa. Ambos funcionam como “oráculos curriculares”, pois centralizam decisões e normatizam

práticas, mas permitem margens de interpretação e adaptação. Esses currículos refletem as tentativas dos profissionais de adaptar as diretrizes à realidade local, apesar das limitações impostas pelas condições institucionais. Desse modo, a perspectiva educativa persiste, indicando as possibilidades de redirecionamento das práticas institucionais.

Como contribuição prática, foi desenvolvida uma proposta de formação continuada em serviço para os profissionais do sistema socioeducativo do DF. O curso, com carga horária de 60 horas, semipresencial, aborda temas como currículo e trabalho pedagógico, gestão participativa e planejamento e avaliação. O produto final do curso é o esboço de um Projeto Político-Pedagógico para a unidade socioeducativa, promovendo um alinhamento entre princípios normativos e práticas institucionais. A formação busca fomentar a reflexão entre os profissionais e fortalecer a autonomia das equipes, contribuindo para a construção de um modelo pedagógico mais inclusivo e transformador.

Os resultados da pesquisa indicam que a análise dos currículos da Socioeducação é fundamental para compreender as contradições entre discursos prescritivos, modelagem curricular e organização do trabalho pedagógico nas unidades socioeducativas. O estudo permitiu inferir que os currículos modelados funcionam como mediadores entre as intenções educativas e as dinâmicas institucionais, refletindo relações de poder e condições materiais. A compreensão crítica dessas dinâmicas é essencial para transformar a realidade socioeducativa.

Por fim, ao reconhecer as limitações desta pesquisa, esta dissertação reforça a centralidade da educação no contexto da Socioeducação. Além disso, destaca a importância de futuras investigações que abordem o fortalecimento da formação continuada, a construção coletiva de currículos e a promoção de uma gestão democrática como elementos fundamentais para transformar as práticas pedagógicas e consolidar uma Socioeducação emancipatória.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIDARRA, Z. S. Para contribuir com a construção da dimensão político-pedagógica da Socioeducação. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 222–234, 2011. DOI: 10.5433/1679-4842.2011v14n1p222. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/11074> Acesso em: 30 out. 2023.

BLOOM, B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais** - domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1979.

BONATTO, V. P.; FONSECA, D. C. Socioeducação: entre a sanção e a proteção. **Educação em Revista**, v. 36, p. e228986, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228986> Acesso em: 21 set. 2023.

BORGES, K. E. **A medida socioeducativa de internação: tensão entre o caráter educativo e o punitivo**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/6526> Acesso em: 21 set. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266 Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano_NACIONAL_Socioeducativo.pdf Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSinase20231.pdf> Acesso em: 30 dez. 2024.

BRAZ, L. da S. **Socioeducação e inclusão**: a produção de sujeitos no Centro Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22900> Acesso em: 24 set. 2023.

BRINHOSA, M. C. **Interdisciplinaridade**: possibilidades e equívocos. *Acta Fisiátrica* 5(3): 164-169, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/download/102186/100601/178342> Acesso em: 18 set. 2023.

BRZEZINSKI, I. Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação: teses e dissertações do período 2003-2010. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 2, p. 335-354, 30 abr. 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4368> Acesso em: 18 set. 2023.

CALDEIRA, M. C.; MOREIRA, M. I. C. “Menina bonita do laço de fita”: tecendo caminhos e práticas para uma proposta socioeducativa na medida de internação. *Revista Fragmentos de Cultura* - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, Goiânia, Brasil, v. 30, n. 2, p. 212–226, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7950> Acesso em: 16 set. 2024.

CAPARRÓS, R. F. Q. **Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei**: como as educadoras significam os processos educativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2645> Acesso em: 16 set. 2024.

CARDOSO, P. C. **Socioeducação**: análise crítica e pressupostos teóricos para a formação humana. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235306> Acesso em: 23 set. 2023.

CARLOS, V. Y. **Escolas de Reforma**: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/84f7ee38-be2c-49d7-ac3a-0d387d19b37f> Acesso em: 21 set. 2023.

CARMO, M. F. do. **A nova face do menorismo**: o extermínio da condição de sujeito de direitos de adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19725> Acesso em: 21 set. 2023.

CASTELO BRANCO, I. G. M. **Direitos Humanos e Socioeducação**: a questão dos maiores em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39904> Acesso em: 22 set. 2023.

CASTRO, E. D.; LIMA, E. M. F. A.; BRUNELLO, M. I. B. Atividades humanas e terapia ocupacional. In: DE CARLO, M. M. R. do P.; BARTALOTTI, C. C. (Orgs.). **Terapia ocupacional no Brasil**: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexos, 2001, pp. 41-59.

CONANDA. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/sinase_integra.pdf Acesso em: 2 jan. 2025.

CONCEIÇÃO, W. L. da; TEIXEIRA, J. D.; CAMPOS, R. G. Socioeducação: Desafios e brechas à justiça social. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 102–121, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10625> Acesso em: 22 set. 2023.

CONTE, C. P. **Concepções de Educação dos protagonistas das unidades da Fundação Casa em Campinas SP: entre a autonomia e o aprisionamento educacional**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16992> Acesso em: 16 set. 2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, K. R. M. G.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Adolescências e judicialização da conduta juvenil. **Barbarói**, [s.l.], v. 2, n. 50, p.107-130, 5 jul. 2017. APESC - Associação Pro ensino em Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/11143/7298> Acesso em: 22 set. 2023.

CUNHA, L. G. H. **A Socioeducação e a produção de conhecimentos na área do serviço social: entre a renovação e o conservadorismo**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/545> Acesso em: 22 set. 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELGADO, W. A. de S. **Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo**. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16631> Acesso em: 16 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (SECRIANCA). **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal** - Internação. Brasília: SECRIANCA, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.351, de 4 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação da carreira Socioeducativa no Quadro de Pessoal do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 5 jun. 2014. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/d5d88ef1-89bd-3b31-9c69-342beed8c79c/a2384219.pdf> Acesso em: 2 de jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. **I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal**. Brasília: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2016a. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/06/1o-plano-decenal-de-atendimento-socioeducativo-do-df-pdase.pdf> Acesso em: 22 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 160, de 19 de setembro de 2016. Aprova os Procedimentos de Segurança Socioeducativa-PSS, no âmbito da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 22 set. 2016b. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/df9c654e-8a28-3767-b1eb-f617b6cd4165/DODF%20180%2022-09-2016%20SECAO1.pdf> Acesso em: 2 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS). Portaria nº 508 de 21 de dezembro de 2018 – Aprova o Manual de Normas e Procedimentos para Visita aos Adolescentes Acautelados nas Unidades de Internação e na Unidade de Internação Provisória. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/868ef125-ba72-3d76-8d3e-14082fe14cab/DODF%20245%2027-12-2018%20INTEGRA.pdf> Acesso em: 2 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 6.419, de 10 de dezembro de 2019. Institui o serviço voluntário dos agentes e especialistas socioeducativos integrantes da carreira Socioeducativa do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/ba5efe02-1eb3-38cc-845b-1399828c4409/DODF%20236%2012-12-2019%20INTEGRA.pdf> Acesso em: 2 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS). **Manual de Atendimento Socioeducativo**: Unidades de internação, internação provisória e atendimento inicial do Distrito Federal. Brasília: SEJUS, 2023. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/01/Manual-de-Atendimento-SSE.pdf> Acesso em: 2 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS). Portaria nº 335, de 26 de março de 2024. Estabelece o Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 3 abr. 2024. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b061c5cf40d24ca78b4e14bf616a17da/Portaria_335_26_03_2024.html Acesso em: 8 jan. 2025.

FAJARDO, D. C. A. **Educar para Ressocializar**: paradoxos de uma proposta educativa um estudo de caso no CASEP/POA/RS. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/115738> Acesso em: 24 set. 2023.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e Império. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA JÚNIOR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v. 12, n. 26, p. 635–646, jul. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014> Acesso em: 29 out. 2023.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F.. Para além da significação ‘formal’, ‘não formal’ e ‘informal’ na educação brasileira. **Interfaces Científicas - Educação**, 8(3), 584–596, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p584-596> Acesso em: 22 set. 2023.

FERREIRA, M. C. **Pesquisa em Leitura**: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

FERREIRA, M. de V. **Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA)**: um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Michel.pdf> Acesso em: 24 set. 2023.

FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. Percepções de jovens em conflito com a lei privados de liberdade: educação e socialização. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 126–144, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651291> Acesso em: 22 set. 2023.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIAS, G. L. B. de. **Aspectos sociais dos atos infracionais de adolescentes no Território da Baía da Ilha Grande**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4771> Acesso em: 16 set. 2024.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S.. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 722–737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722> Acesso em: 8 dez. 2024.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 12ª ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GÓES, J. R. de; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HENNEMANN, M. V. **A prática de liberdade na perspectiva freiriana: a experiência socioeducativa no CASENH**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7023/Mariana%20Vanini%20Hennemann_.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 23 set. 2023.

JIMENEZ, L.; FRASSETO, F. A. Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 27, n. 2, p. 401-414, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p404> Acesso em: 22 set. 2023.

LIMA, M. L.; SANTIAGO, V. de L. M. Crise jurídico-institucional nos Centros Educacionais de Fortaleza: uma ameaça aos direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 63-84, 2016. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistamovimentosociais/article/view/327> Acesso em: 14 set. 2024.

LIRA, J. A. de. **A educação na Socioeducação: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12794> Acesso em: 23 set. 2023.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 38-53.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MACEDO, V. G. de. **Características psicossociais e de personalidade de adolescentes infratores em cumprimento de medida socioeducativa**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. Universidade Metodista de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1467> Acesso em: 16 set. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, K. “Teses sobre Feuerbach”. In: MARX K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O Capital**. Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/176159> Acesso em: 18 set. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MONTEIRO, J. K.; TESSARO, L. G. S.; GUERIN, M.; MARIN, A. H. “Quero enxergar um pouco mais”: atividades e contexto de trabalho do agente socioeducador. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 26, p. e-185433, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpst/article/view/185433> Acesso em: 16 set. 2024.

MONTEIRO, T. A. **As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos profissionais da Socioeducação**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2020.tde-28052020-191553> Acesso em: 24 set. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**, 2013.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 14 out. 2023.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, C. B. E.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; AMORIM, G.; SOUZA, L. A. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575-585, 25 maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456> Acesso em: 22 set. 2023.

OLIVEIRA, I. B. D.; SÜSSEKIND, M. L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227157, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227157> Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, M. B. de. **Estudo dos fundamentos teóricos da Socioeducação**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/handle/1/19060> Acesso em: 17 sete. 2024.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAES, P. O socioeducador. In: PAES, P.; AMORIM, S.; PEDROSSINA, D. (Orgs.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008, pp. 81-97. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/ufms/UFMS.%202008.%20Caderno%201.%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20socioeducadores.pdf Acesso em: 21 out. 2024.

- PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649–673, maio 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200017> Acesso em: 22 set. 2023.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179–195, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008> Acesso em: 20 set. 2023.
- RIZZINI, I. Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.) **A arte de governar crianças**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 97-149.
- RIZZINI, I. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 225-286.
- RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- RIZZINI, I.; CELESTINO, S. A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da FUNABEM. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- RIZZINI, I.; SPOSATI, A.; OLIVEIRA, A. C. de. **Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019.
- ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2002.tde-22102014-134348> Acesso em: 18 set. 2023.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SALIBA, M. G. **O Olho do Poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. **El curriculum oculto**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- SANTOS, A. C. de A. **“Socioeducação”**: colocando o conceito entre aspas. Curitiba: Appris, 2021.

- SANTOS, S. B. **Além dos muros**: possibilidades de articulação entre o Plano Individual de Atendimento e o projeto de vida do adolescente em medida socioeducativa de internação. Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/34585/1/2022_SuhelemBrasilSantos_tcc.pdf Acesso em: 18 fev. 2025.
- SANTOS, S. B.; BISINOTO, C. Além dos muros: articulações entre o Plano Individual de Atendimento e o projeto de vida do adolescente em internação. In: AMARAL, D. S. do. **Educação & Socioeducação**. Ponta Grossa: Aya Editora, 2023. p. 73-89. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/livros/L276.pdf> Acesso em: 18 fev. 2025.
- SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, [S. l.], v. 12, n. 16, p. 13, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7434> Acesso em: 29 jul. 2023.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: para além da teoria da curvatura da vara. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 14, n. 28, p. 113–124, maio 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/b7ZLqsDKYbFk7SYMCXCKZ7b/#> Acesso em: 22 nov. 2023.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP> Acesso em: 7 out. 2024.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575> Acesso em: 7 out. 2023.
- SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15–27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570> Acesso em: 8 out. 2023.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Editores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.
- SILVA, A. P. P. N. da; SOUZA, R. T. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**. Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, set. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 18 set. 2023.

SILVA, D. R.; PEGORARO, R. F.; PEREIRA, E. R.; ROSA, E. M. Ações e condições da privação de liberdade, segundo dissertações de mestrado (2007-2016). **Psicologia em Estudo**, v. 28, p. e54641, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v28i0.54641> Acesso em: 16 set. 2024.

SILVA, E. B. F. de L.; ALBERTO, M. de F. P.; COSTA, C. S. da S. Socioeducação: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas. **Caderno CRH**, v. 35, p. e022047, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v35i0.36268> Acesso em: 21 set. 2023.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, v. 43, p. 1-31, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V6sCTbt5wYVSwdZtJnRB6xd/?lang=pt> Acesso em: 25 maio 2023.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Pesquisa historiográfica aplicada ao campo educacional: primeiras aproximações para o uso de fontes primárias. In: SILVA, F. T.; VILLAR, J. L.; BORGES, L. F. F. **História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988> Acesso em: 23 set. 2023.

SILVA, R. V. da. **Discurso socioeducativo - jogo, fuga e batalhas: um estudo sobre práticas, técnicas e procedimentos do atendimento ao adolescente infrator**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38027> Acesso em: 23 set. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. 14ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

TOZONI-REIS, M. F. de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17 – 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32905/19833253.2020.12.17p67> Acesso em: 20 set. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

VALENTE, F. P. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 853–870, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/19416> Acesso em: 21 out. 2024.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 22ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEDOVELLO, A. J. S. **Medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade:** uma estratégia metodológica coletiva e territorial. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional, Contextos Comunitários e Inclusão Social) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5175/tde-26032024-122959/pt-br.php> Acesso em: 16 set. 2024.

VEDOVELLO, A. J. S.; GALHEIGO, S. M. Prestação de serviços à comunidade de caráter coletivo e territorial: potências, referenciais teóricos e desafios desta estratégia metodológica. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, Brasil, v. 33, n. 1-3, p. e215013, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/215013> Acesso em: 16 set. 2024.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001.

VIEIRA, É. D.; FIN, C.; CARDOSO, S. S. Investigação dos fatores relativos à reinternação do jovem em conflito com a lei. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 207–220, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/4825> Acesso em: 16 set. 2024.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, p. 287-321.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 out. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da Socioeducação:** análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. Dissertação (Mestrado). Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/3306> Acesso em: 30 out. 2023.

APÊNDICE A – PROTOCOLO PARA O ESTUDO DE CASO

Protocolo para o estudo de caso

1. Identificação dos objetivos e da justificativa para o estudo de caso
 - 1.1 Levantamento de questões e proposições do estudo de caso
 - 1.2 Elaboração de estrutura teórica para o estudo de caso
 - 1.3 Elaboração de uma agenda de atividades investigativas
2. Procedimentos de campo
 - 2.1 Levantamento dos procedimentos de pesquisa
 - 2.2 Elaboração do plano de produção de dados (cronograma de realização dos procedimentos de pesquisa)
 - 2.3 Preparação para as atividades investigativas (identificação dos documentos e dos locais de acesso; agendamento e confirmação das entrevistas junto aos interlocutores; transcrição das entrevistas; realização da análise de conteúdo; advertências de procedimentos)
3. Levantamento das questões do estudo de caso
 - 3.1 Elaboração dos roteiros de análise documental e das entrevistas
 - 3.2 Elaboração de planilhas para compilação dos dados produzidos
4. Elaboração do esboço para elaboração do relatório
 - 4.1 Descrição e análise dos procedimentos empíricos
 - 4.2 Levantamento das possibilidades de inovação dos procedimentos
 - 4.3 Levantamento e análise dos resultados obtidos em cada procedimento
 - 4.4 Contextualização e histórico de cumprimento dos procedimentos de pesquisa
 - 4.5 Organização dos anexos (cronogramas, roteiros de investigação, documentos relevantes e lista dos interlocutores)
 - 4.6 Levantamento das informações bibliográficas
5. Avaliação do estudo de caso
 - 5.1 Avaliação dos instrumentos e procedimentos em atenção aos objetivos da pesquisa
 - 5.2 Avaliação do estudo de caso em atenção aos objetivos da pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (ADOLESCENTES)

Roteiro das entrevistas semiestruturadas (Adolescentes)

Data:

Nome do participante:

Idade:

Tempo de cumprimento da medida socioeducativa:

Questões norteadoras:

1. Como é a sua rotina na Unidade?
2. Como são definidas as atividades de que você participa? Você pode escolhê-las?
3. Quando você deixa de fazer alguma das atividades, quais as consequências?
4. Como é a sua participação na construção das regras da Unidade?
5. Existe espaço para os adolescentes possam elogiar, dar sugestões, questionar ou reclamar sobre o trabalho que é realizado na Unidade?
6. Em algum momento você precisou emitir sua opinião sobre o que acontece na Unidade?
O que aconteceu?
7. Como a sua família participa do seu acompanhamento na medida socioeducativa?
8. O que você tem aprendido na internação?
9. Para você, o que um adolescente deve aprender na internação?
10. Como você espera estar quando sair da Unidade?
11. O que você mudaria na medida socioeducativa?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (PROFISSIONAIS)

Roteiro das entrevistas semiestruturadas (Profissionais)

Data:

Nome do participante:

Cargo/função:

Tempo de atuação no sistema socioeducativo:

Tempo de atuação na medida socioeducativa de internação:

Questões norteadoras:

1. Como você organiza a sua rotina de trabalho?
2. Que instrumentos teóricos e práticos você utiliza para organizar o seu trabalho?
3. Como é organizada a rotina da Unidade? Quem define e como são definidas as atividades a serem realizadas?
4. Existem instrumentos que sejam usados para orientar o trabalho realizado na Unidade?
5. Você já participou da construção de algum desses instrumentos? Como foi a sua participação?
6. Qual a sua avaliação desses instrumentos em relação aos impactos sobre o trabalho?
7. Como ocorre a participação da comunidade socioeducativa (profissionais, adolescentes, famílias, poder judiciário e políticas setoriais) na construção desses instrumentos?
8. Esses instrumentos apresentam uma proposta de Socioeducação?
9. Atualmente, o que se espera do adolescente que sai desta Unidade?
10. Na sua opinião, qual seria o perfil do egresso do sistema socioeducativo?
11. O que você entende por “currículo”?
12. Sobre “currículo e Socioeducação”, você consegue estabelecer alguma relação?

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional – PPGEMP



Termo de Assentimento

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Os currículos da Socioeducação: um estudo de caso em uma unidade de internação no Distrito Federal**”, de responsabilidade de Suhelem Brasil Santos, estudante da Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender como se organizam os currículos da Socioeducação em uma das unidades de internação de adolescentes do Distrito Federal. Assim, gostaríamos de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com o estudo.

Realizaremos uma entrevista semiestruturada e você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. O que você disser ficará em sigilo e os seus dados não serão divulgados, inclusive o seu nome. A pesquisadora será responsável por guardar todas as informações.

A participação na entrevista pode gerar cansaço, vergonha, constrangimento ou estresse. Por isso, a sua participação é voluntária e você não receberá nenhum benefício ou sanção. Você pode se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Esperamos como benefícios desta pesquisa: em nível individual, possibilitar aos participantes reflexões sobre o processo socioeducativo; no nível institucional, a reflexão coletiva sobre a prática socioeducativa e a elaboração de propostas e ações pedagógicas curriculares que promovam transformações nos projetos e ações de trabalho; socialmente, levantar o debate sobre a política socioeducativa e promover possibilidades de construção de uma sociedade justa e igualitária. Por isso, consideramos sua participação válida e necessária.

Garantimos a devolução dos resultados do estudo aos participantes por meio de disponibilização de uma cópia da dissertação final e se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá nos contatar pelo telefone 61 98603-3243 ou pelo e-mail suhelemb@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília a fim de proteger os direitos e a integridade dos participantes, além de assegurar a qualidade e a ética na pesquisa.

As informações com relação à assinatura do Termo de Assentimento ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com você.

Consentimento pós-informação:

Eu, _____, contato de telefone _____, fui informado sobre o que a pesquisadora pretende realizar e o motivo da minha colaboração, e concordo em participar da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Brasília/DF, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do participante

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional – PPGEMP



Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Os currículos da Socioeducação: um estudo de caso em uma unidade de internação no Distrito Federal”**, de responsabilidade de Suhelem Brasil Santos, estudante da Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender como se organizam os currículos da Socioeducação em uma das unidades de internação de adolescentes do Distrito Federal. Assim, gostaríamos de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com o estudo.

Realizaremos uma entrevista semiestruturada e você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. São assegurados o sigilo e o anonimato das informações, inclusive do seu nome. Os dados provenientes de sua participação nesta entrevista ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

A participação na entrevista pode gerar cansaço, vergonha, constrangimento ou estresse. Por isso, sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você pode recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Esperamos como benefícios desta pesquisa: em nível individual, possibilitar aos participantes reflexões sobre o processo socioeducativo; no nível institucional, a reflexão coletiva sobre a prática socioeducativa e a elaboração de propostas e ações pedagógicas curriculares que promovam transformações nos projetos e ações de trabalho; socialmente, levantar o debate sobre a política socioeducativa e promover possibilidades de construção de uma sociedade justa e igualitária. Por isso, consideramos sua participação válida e necessária.

Garantimos a devolução dos resultados do estudo aos participantes por meio de disponibilização de uma cópia da dissertação final e se você tiver qualquer dúvida em relação

à pesquisa, poderá nos contatar pelo telefone 61 98603-3243 ou pelo e-mail suhelemb@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, a fim de proteger os direitos e a integridade dos participantes, além de assegurar a qualidade e a ética na pesquisa.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com você.

Consentimento pós-informação:

Eu, _____, contato de telefone _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende realizar e o motivo da minha colaboração, e concordo em participar da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

Brasília/DF, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional – PPGEMP



Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Os currículos da Socioeducação: um estudo de caso em uma unidade de internação no Distrito Federal”, sob responsabilidade da pesquisadora *Suhelem Brasil Santos*, estudante de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, da Universidade de Brasília, realizada sob orientação do *Prof. Dr. Francisco Thiago Silva*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o/a participante.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE G – TERMO DE COMPROMISSO E SIGILO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA
Subsecretaria do Sistema Socioeducativo

ANEXO A

TERMO DE COMPROMISSO E SIGILO

Eu, SUHELEM BRASIL SANTOS, pesquisador(a) vinculado(a) à (ao) PPGEMP/UNB,
matrícula 231103840, CPF 722.146.601-78, RG 1.931.792, Órgão
Expedidor SSP/DF, doravante denominado(a) PESQUISADOR(A).

Pesquisa a ser desenvolvida:

OS CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO NO
DISTRITO FEDERAL.

São objetivos da pesquisa:

COMPREENDER COMO SE ORGANIZAM OS CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO EM UMA DAS
UNIDADES DE INTERNAÇÃO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DISTRITO FEDERAL.

A pesquisa prevê os seguintes procedimentos metodológicos:

ESTADO DO CONHECIMENTO; ANÁLISE DOCUMENTAL; ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS;
PRODUTO TÉCNICO.

As atividades serão desenvolvidas sob a orientação do(a) Professor(a) _____

DR. FRANCISCO THIAGO SILVA

e-mail francisco.thiago@unb.br e telefone 61 9965-5913.

CONSIDERANDO:

- Que o(a) PESQUISADOR(A) desenvolverá atividades junto à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania e que terá acesso às informações técnicas, restritas ou confidenciais no âmbito do Sistema Socioeducativo,
- Firma o(a) PESQUISADOR(A) o presente Termo de Sigilo, mediante as cláusulas e condições a seguir:

Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
SAAN, Quadra 01, Lote C, Comércio Local
Brasília-DF - CEP: 70632-100
Fone: (61) 3361-4680



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA
Subsecretaria do Sistema Socioeducativo

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

É objeto do presente termo o sigilo, por parte do(a) PESQUISADOR(A), em relação a qualquer “Informação Sigilosa” a que tenha acesso, no exercício de suas atividades junto à SEJUS, sob pena de infração.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO CONCEITO

A expressão “Informação Sigilosa” abrange toda a informação relativa às atividades desenvolvidas na SEJUS a que o(a) PESQUISADOR(A) tenha acesso, seja sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios de comunicação, inclusive eletrônicos.

§1º São sigilosas as informações relativas a atos judiciais, administrativos e policiais que digam respeito a adolescentes e jovens a quem se atribua autoria de ato infracional.

§2º São sigilosas as informações que possam comprometer a segurança dos adolescentes, servidores e da comunidade.

§3º Não será considerada “Informação Sigilosa” aquela que estiver sob domínio público antes de ser revelada ou disponibilizada ao(a) PESQUISADOR(A), ou a que for tornada pública pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DO(A) PESQUISADOR(A)

- a) Manter sob o mais estrito sigilo dados e informações confidenciais referentes à pesquisa, sendo vedado, direta ou indiretamente, identificar servidores, adolescentes ou jovens participantes;
- b) Manter a “Informação Sigilosa” sob sigilo, usando-a somente para os propósitos do exercício de suas atividades junto à SEJUS, com a exclusão de qualquer outro objetivo;
- c) Não fazer cópia ou registro por escrito sobre qualquer parte da “Informação Sigilosa” e garantir que esta esteja protegida, de forma adequada, contra revelação, cópia, registro ou uso indevido e não autorizado;
- d) Devolver todos os documentos relacionados à “Informação Sigilosa”, incluindo cópias, tão logo solicitado pela SEJUS;
- e) Não reclamar, a qualquer tempo, posse de direito relativo ao uso de produtos ou processos derivados da “Informação Sigilosa”;
- f) Disponibilizar, à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania, os dados/informações coletadas nas Unidades do Sistema Socioeducativo, por meio do email: nucleogestoreds@gmail.com;
- g) Enviar a devolutiva das atividades desenvolvidas e seus produtos finais à SEJUS, por meio do email: nucleogestoreds@gmail.com, a fim de que os resultados possam ser incluídos em Banco de Dados próprio da SUBSIS e, caso solicitado, promover apresentação presencial dos resultados;
- h) Utilizar todo o material coletado somente no âmbito da pesquisa acadêmica, garantindo o anonimato dos participantes e o sigilo das informações prestadas. Ressalta-se que 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 e que, portanto, encontra-se vedado o registro áudio-fotográfico, bem como referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome dos adolescentes e jovens do sistema socioeducativo (Art. 143, Lei nº

Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
SAAN, Quadra 01, Lote C, Comércio Local
Brasília-DF - CEP: 70632-100
Fone: (61) 3361-4680



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA
Subsecretaria do Sistema Socioeducativo

8069/1990). O descumprimento desta vedação implica em infração administrativa conforme estabelece o Art. 247 da Lei nº 8069/1990:

"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."

Pelo não cumprimento do presente Termo de Compromisso e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções que poderão advir, inclusa a suspensão imediata da pesquisa.

Brasília, 03/05/2024

Suhlem Brasil Santos

PESQUISADOR

De acordo,



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO THIAGO SILVA
Data: 03/05/2024 16:28:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ORIENTADOR

Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
SAAN, Quadra 01, Lote C, Comércio Local
Brasília-DF - CEP: 70632-100
Fone: (61) 3361-4680

ANEXO A – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL VEMSE



Poder Judiciário da União
Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

GABJTVEMSE
GABINETE DO JUIZ TITULAR DA VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DO DISTRITO FEDERAL

Processo SEI 0000692/2024

DECISÃO

A fim de subsidiar a elaboração de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UNB, com o tema “*Os currículos da Socioeducação: um estudo de caso em uma unidade de internação no Distrito Federal (2012-2023)*”, que tem como objetivo compreender como se organizam os currículos da Socioeducação em uma unidade de internação do sistema socioeducativo do Distrito Federal”, sob orientação do Professor Doutor Francisco Thiago Silva, **AUTORIZO** a estudante **SUHELEM BRASIL SANTOS** a realizar pesquisa no âmbito da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SUBSIS/SEJUS/DF), com permissão para ingressar na Unidade de Internação e a realizar entrevistas semiestruturadas com cinco adolescentes e dez profissionais do sistema socioeducativo.

A pesquisa visa compreender a estrutura dos currículos da Socioeducação em uma unidade de internação no Distrito Federal e tem por objetivos específicos I) identificar pesquisas sobre currículos da Socioeducação para entender tendências e lacunas na pesquisa; II) identificar os currículos da Socioeducação para entender os instrumentos utilizados no atendimento socioeducativo; descrever a participação da comunidade socioeducativa na elaboração dos currículos da Socioeducação e III) desenvolver um curso de formação sobre elaboração de currículos para profissionais do sistema socioeducativo, visando melhorar o atendimento aos adolescentes e suas famílias.

As datas para visita à Unidade e aplicação do questionário deverão ser agendadas previamente com a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do DF - SUBSIS/DF, com a Escola Distrital de Socioeducação, bem como com a Unidades de Internação.

A pesquisadora se compromete a respeitar, no que couber, as orientações elaboradas pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude (anexas). Ressalvo, ainda, que deverão sempre ser respeitados a voluntariedade dos socioeducandos em participar da pesquisa, bem como o disposto no art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais de crianças e adolescentes, e no art. 143 do já citado diploma legal, sobre a vedação à divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

A presente autorização tem validade de 1 (um) ano, a contar da presente data.

LAVÍNIA TUPY VIEIRA FONSECA
Juíza de Direito Titular
Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

GABJTVEMSE, assinado eletronicamente na data abaixo consignada.



Documento assinado eletronicamente por **Lavinia Tupy Vieira Fonseca, Juiz(a) de Direito**, em 01/03/2024, às 16:48, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.tjdft.jus.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **3554765** e o código CRC **FF25B313**.



0000692/2024

3554765v4

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CURRÍCULOS DA SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL (2012-2023)

Pesquisador: SUHELEM BRASIL SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78378323.3.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.801.606

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Os currículos da socioeducação: um estudo de caso em uma unidade de internação no Distrito Federal (2012-2023) de responsabilidade da estudante de mestrado Suhelem Brasil Santos, tem por objetivo compreender como se organizam os currículos da Socioeducação em uma das unidades de internação do sistema socioeducativo do Distrito Federal, para isso empreender tanto revisão de literatura, quanto entrevista com agentes e estudantes do sistema. Trata-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade de Brasília.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o objetivo geral e específicos descritos nas informações básicas do projeto. A pesquisa busca "compreender como se organizam os currículos da Socioeducação em uma unidade de internação do sistema socioeducativo do Distrito Federal. Para a consecução desse objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: a. Identificar o inventário de pesquisas científicas que analisem o currículo da Socioeducação. Com esse objetivo específico, pretendemos obter uma visão geral do que já foi pesquisado sobre o tema, a partir da descoberta de tendências, padrões e lacunas de pesquisa, além da familiarização com os conceitos e as abordagens utilizadas em pesquisas sobre currículo e Socioeducação. b. Identificar os currículos da Socioeducação. Por meio desse objetivo específico, almejamos

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 6.801.606

verificar que instrumentos são construídos e utilizados para orientar, planejar e organizar o trabalho socioeducativo em tempos, espaços e ações pedagógicas, posto que tais elementos compõem organizações curriculares educativas. c. Descrever como a comunidade socioeducativa participa da construção dos currículos da Socioeducação. Por meio deste objetivo específico, esperamos compreender como se configura a participação da comunidade socioeducativa no planejamento, organização e avaliação dos documentos que direcionam o processo socioeducativo. d. Desenvolver um caderno de orientações que auxiliem a construção de currículos para a Socioeducação em âmbito distrital. "

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos da pesquisa, as informações básicas do projeto não citam as estratégias de minimização dos possíveis riscos. No entanto, a carta de revisão ética as descreve, da seguinte forma: "os procedimentos vinculados à realização das entrevistas semiestruturadas podem acarretar cansaço, vergonha, constrangimento e/ou estresse. Assim, para minimizar os riscos, adotaremos as seguintes providências ou cautelas: garantia de acesso dos participantes aos resultados da pesquisa antes, durante e depois dos procedimentos; minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras; manutenção da confidencialidade e da privacidade, da proteção da imagem e da não estigmatização; garantia de que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do participante da pesquisa; garantia da divulgação pública dos resultados; garantia de que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes e de suas comunidades; garantia de que serão convertidos em benefícios os efeitos que continuem a se fazer após a conclusão da pesquisa."

Sobre os benefícios, tanto a Carta de Revisão Ética, quanto as informações básicas do projeto apontam que: "São esperados como benefícios desta pesquisa: em nível individual, possibilitar aos participantes reflexões sobre o processo socioeducativo, a identificação de fatores que considerem necessários à consecução dos objetivos socioeducativos; no nível institucional, a reflexão coletiva sobre a prática socioeducativa e a elaboração de propostas e ações pedagógicas curriculares que promovam transformações nos projetos e ações de trabalho; socialmente, levantar o debate sobre a política socioeducativa e promover possibilidades de construção de uma sociedade justa e igualitária."

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.801.606

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende os dispositivos das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os termos obrigatórios, como a Carta de Aceite Institucional e demais documentos regulamentares, dispostos nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa atende os dispositivos das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2265705.pdf	15/03/2024 11:23:21		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/03/2024 11:22:53	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2265705.pdf	06/03/2024 15:48:39		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/03/2024 15:46:28	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica.pdf	06/03/2024 14:53:52	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_CEP.pdf	06/03/2024 14:53:33	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	05/03/2024 21:22:46	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_institucional_VEMSE.pdf	05/03/2024 21:14:59	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_institucional_SEJUS.pdf	05/03/2024 21:14:41	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Suhelem_Brasil_Santos.pdf	05/03/2024 21:14:23	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Francisco_Thiago_Silva.pdf	05/03/2024 21:14:07	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Apendice_Termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_para_fins_de_pesquisa.pdf	05/03/2024 21:12:55	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Apendice_Roteiro_das_entrevistas_s	05/03/2024	SUHELEM BRASIL	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.801.606

Outros	emiestruturadas_Adolescentes.pdf	21:11:43	SANTOS	Aceito
Outros	Apendice_Roteiro_das_entrevistas_semi estruturadas_Profissionais.pdf	05/03/2024 21:11:25	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Apendice_Roteiro_da_analise_documento.pdf	05/03/2024 21:10:50	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Outros	Apendice_Protocolo_para_o_estudo_de caso.pdf	05/03/2024 21:10:27	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	05/03/2024 21:09:26	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_Termo_de_Assentimento.pdf	05/03/2024 21:09:17	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_Termo_de_Assentimento.pdf	05/03/2024 21:09:17	SUHELEM BRASIL SANTOS	Postado
Cronograma	Cronograma.pdf	05/03/2024 21:08:51	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2265705.pdf	16/12/2023 00:36:50		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/12/2023 00:36:30	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/12/2023 00:36:30	SUHELEM BRASIL SANTOS	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	16/12/2023 00:07:46	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/12/2023 00:07:20	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/12/2023 00:05:02	SUHELEM BRASIL SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/12/2023 00:05:02	SUHELEM BRASIL SANTOS	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.801.606

BRASILIA, 03 de Maio de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 05 de 05

ANEXO C – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL SEJUS



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal
Núcleo Gestor Distrital da Escola Nacional de Socioeducação

Autorização - SEJUS/SUBSIS/EDS/NUGEDS

Autorização para Pesquisa Científica no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

Trata-se de autorização para realização de pesquisa, no âmbito desta Subsecretaria, requerida por **Suhelem Brasil Santos**, por meio do **projeto de dissertação** apresentado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília**, como parte dos requisitos necessários para qualificação do Curso de **Mestrado Profissional em Educação**, sob a orientação do **professor dr. Francisco Thiago Silva** intitulado "**Os Currículos da Socioeducação: um Estudo de Caso em uma Unidade de Internação no Distrito Federal**".

O objetivo geral da pesquisa é **compreender como se organizam os currículos da Socioeducação em uma unidade de internação do sistema socioeducativo do Distrito Federal**. Para a consecução desse objetivo geral, a pesquisadora estabeleceu como objetivos específicos:

- a. Identificar o inventário de pesquisas científicas que analisem o currículo da Socioeducação;
- b. Identificar os currículos da Socioeducação;
- c. Descrever como a comunidade socioeducativa participa da elaboração dos currículos da Socioeducação;
- d. Desenvolver a proposta de um curso de formação sobre a elaboração de currículos para a Socioeducação para os profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal.

Metodologicamente, com vistas à consecução do objetivo geral e dos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa, a pesquisadora optou por adotar, dentro do estudo de caso, os seguintes instrumentos de pesquisa: **estado do conhecimento, análise documental e entrevistas semiestruturadas**.

Nesse sentido, no documento 142226788 (Unint), anexo, consta a manifestação local de aquiescência da unidade, com indicação de contatos para que, após a finalização deste trâmite, a pesquisadora realize o agendamento prévio antes da entrada em campo.

Diante do exposto, verifica-se que o estudo em tela se adequa aos parâmetros sugeridos por esta Subsecretaria para o deferimento setorial. Assim, manifesta-se **anuência para a realização deste estudo**.

A presente autorização segue com cópia à pesquisadora interessada.

Atenciosamente,

THALES SOUZA SILVA
Coordenação de Pesquisa
Núcleo Gestor da Escola Distrital de Socioeducação (Nugeds)

De acordo,
CAROLINE NEVES
Diretora da Escola Distrital de Socioeducação

Informações Complementares aos Pesquisadores

Caberá aos pesquisadores e às pesquisadoras:

1. Realizar o agendamento da pesquisa junto às unidades socioeducativas por meio de contatos telefônicos ou e-mail disponibilizados pela SUBSIS;
2. Contatar a unidade com antecedência mínima de 24h para confirmação da atividade, ciente de que a unidade poderá, de forma discricionária, solicitar o reagendamento ou suspensão da atividade, conforme necessidades da rotina da instituição;
3. Garantir que todo material coletado seja utilizado somente na pesquisa acadêmica, garantindo o anonimato e o sigilo das informações prestadas;
4. Conhecer e cumprir a legislação de proteção aos direitos de crianças e adolescentes, especialmente no que compete à proteção de dados e de imagem. Ressalta-se que é vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua a autoria de ato infracional e, portanto, também é vedada a referência ao nome, apelido, à filiação, ao parentesco, à residência e, inclusive, às iniciais do nome e sobrenome dos adolescentes do sistema socioeducativo. O descumprimento desta vedação implica em infração administrativa (Lei 8.069/90, artigos 143 e 247);
5. Acompanhar e responsabilizar-se pelos efeitos interventivos produzidos no pesquisar e no contato com o público participante da investigação;
6. Observar os princípios éticos envolvidos na pesquisa com seres humanos, com normatização definida pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Constituem pontos fundamentais de tal resolução as seguintes disposições:
 - Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
 - Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, e garantindo que danos previsíveis serão evitados;
 - Relevância social da investigação, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.
7. Por fim, recomenda-se aos pesquisadores e pesquisadoras compromisso ético relacionado à comunicação dos resultados e divulgação dos produtos da pesquisa, para além do

contexto acadêmico, tornando o conhecimento produzido acessível, portanto, dirigido aqueles que participaram da investigação como fonte de dados e informação. Dessa forma, sugere-se a devolutiva do estudo para a unidade onde foi realizada a pesquisa e para a SUBSIS pelo endereço eletrônico: nugeds@sejus.df.gov.br



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINE SOUZA NEVES - Matr.0198124-2, Diretor(a) da Escola Distrital de Socioeducação**, em 05/06/2024, às 14:53, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **THALES SOUZA SILVA - Matr.0249001-3, Especialista Socioeducativo - Artes Música**, em 06/06/2024, às 11:51, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0verificador=142611832 código CRC= **3A3CC63A**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SAIN - Estação Rodoferroviária - Ala Central - Bairro Asa Norte - CEP 70631-900 - DF
Telefone(s):
Sítio - www.sejus.df.gov.br

ANEXO D – JORNADA PEDAGÓGICA DA UNIDADE DELFOS

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)						
Segunda-feira 10/06/2024		MATUTINO				
Atividade	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	SENAC PIZZAILO	SALA DE JOGOS	CINEMA	GINÁSIO
Horário	8h às 11h50	8h às 12h	8h às 12h	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)
Observação:	Possibilidade de atendimento em todos os módulos		NÃO HAVERÁ AULA			

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Segunda-feira 10/06/2024

VESPERTINO

Atividade de	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	SENAC PIZZAIOLO	CINEMA	GINÁSIO	SALA DE JOGOS
Horário	14h às 18h45	14h às 18h	14h às 18h	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)
Observação:	Possibilidade de atendimento em todos os módulos.		NÃO HAVERÁ AULA	!		

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Terça-feira 11/06/2024

MATUTINO

Atividade	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	GINÁSIO	VISITA ESPECIAL	SALA DE JOGOS	MUSICALIZAÇÃO	CINEMA
Horário	8h às 11h50	8h às 12h	9h às 11h	8h às 11h	8h às 11h30	8H ÀS 12H	8h às 11h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi módulo (em aberto)
Observação:	Possibilidade de atendimento em todos os módulos			ADOLESCENTES ESCOLA VESPERTINO			

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Terça-feira 11/06/2024

VESPERTINO

Atividade	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	VISITA ESPECIAL	GINÁSIO	MUSICALIZAÇÃO	CINEMA	SALA DE JOGOS
Horário	14h às 18h45	14h às 18h	14h às 17h	14h às 17h30	14H ÀS 18h	14h às 17h30	14h às 17h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)
Observação:	Possibilidade de atendimento de todos os módulos		ADOLESCENTES ESCOLA MATUTINO				

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Quarta-feira 12/06/2024

MATUTINO

Atividade	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	SENAC PIZZAILOLO	MUSICALIZAÇÃO	GINÁSIO	SALA DE JOGOS	CINEMA
Horário	8h às 11h50	8h às 12h	8H às 12h	8h às 12h	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi modulo
Observação:	Possibilidade de atendimento de todos os módulos.		<div style="border: 1px solid black; background-color: blue; padding: 5px;"> 1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 08- 09- </div>				

JORNADA PEDAGÓGICA [REDACTED] - JUNHO (10/06 a 16/06)

Quarta-feira 12/06/2024

VESPERTINO

Atividade	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	SENAC PIZZAIOLO	CINEMA	SALA DE JOGOS	GINÁSIO
Horário	14h às 18h45	14H às 18h	14h às 18h	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)
Observação:	Possibilidade de atendimento de todos os módulos		1- [REDACTED] 2- [REDACTED] 3- [REDACTED] 4- [REDACTED] 5- [REDACTED] 6- [REDACTED] 7- [REDACTED] 8- [REDACTED] 09- [REDACTED] 10- [REDACTED]			

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Quinta-feira 13/06/2024

MATUTINO

Atividade	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	MUSICALIZAÇÃO	ATENDIMENTO PSICOLÓGICO	GINÁSIO	CINEMA	SALA DE JOGOS
Horário	8h às 11h50	8h às 12h	8h às 12h	11h às 12h	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)
Observação:	Possibilidade de atendimento de todos os módulos.						

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Quinta-feira 13/06/2024

VESPERTINO

Atividade	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	MUSICALIZAÇÃO	GINÁSIO	SALA DE JOGOS	CINEMA
Horário	14h30 às 18h45	14h às 18h	14h às 18h	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi módulo
Observação:	Possibilidade de atendimento de todos os módulos			EM ABERTO	EM ABERTO	EM ABERTO

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Sexta-feira 14/06/2024

MATUTINO

Atividade	ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	SENAC PIZZAIOLO	ATENDIMENTO DEFENSORIA	GINÁSIO	SALA DE JOGOS	CINEMA
Horário	8h às 11h50	8h às 12h	8h às 12h	9h às 12h	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30
Módulo	Multi módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)
Observação:	Possibilidade de atendimento de todos os módulos	HORARIO COMPACTADO MATUTINO : 8h às 10h VESPERTINO :10h às 12h	<ol style="list-style-type: none"> 1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 08- 09- 				

JORNADA PEDAGÓGICA [REDACTED] - JUNHO (10/06 a 16/06)

Sexta-feira 14/06/2024

VESPERTINO

ATENDIMENTO TÉCNICO	ESCOLA	FOTMATURA SENAC PIZZAIOLO	GINÁSIO	SALA DE JOGOS	CINEMA
14h às 18h45	14h às 18h	14h às 18h	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30
Multi módulo	Multi Módulo	Multi módulo	Multi módulo	Multi módulo (em aberto)	Multi módulo (em aberto)
Possibilidade de atendimento de todos os módulos	NÃO HAVERÁ AULA	1-L 2-L 3-F 4-A 5-D 6-C 7-A 8- 09- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19-			

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Sábado 15/06/2024

MATUTINO

Atividade	VISITAS	ATENDIMENTO RELIGIOSO	GINÁSIO	SALA DE JOGOS	CINEMA	QUADRA EXTERNA
Horário	8h às 11h	8h às 11h	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30
Módulo	M1 M3 M6	Multi módulo	M2	M5	M4	Multi módulo (em aberto)
Observação:	<p>A VISITA SERÁ NA ÁREA DE CONVIVÊNCIA DO MÓDULO.</p> <p>M6: AS VISITAS SEGUIRÃO OS DIAS DO MÓDULO DE ORIGEM DO ADOLESCENTE.</p> <p>***GARANTIR A LIGAÇÃO DOS ADOLESCENTES QUE NÃO RECEBEREM VISITA</p>					

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Sábado 15/06/2024

VESPERTINO

Atividade	VISITAS	ATENDIMENTO RELIGIOSO	GINÁSIO	SALA DE JOGOS	CINEMA	QUADRA EXTERNA
Horário	14h às 17h	15h às 17h	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30
Módulo	M1 M3 M6	Multi módulo	M4	M2	M5	Multi módulo (em aberto)
Observação:	<p>M3: A VISITA SERÁ NO GINÁSIO A VISITA SERÁ NA ÁREA DE CONVIVÊNCIA DO MÓDULO.</p> <p>M6: AS VISITAS SEGUIRÃO OS DIAS DO MÓDULO DE ORIGEM DO ADOLESCENTE.</p> <p>***GARANTIR A LIGAÇÃO DOS ADOLESCENTES QUE NÃO RECEBEREM VISITA</p>					
		EM ABERTO				

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Domingo 16/06/2024

MATUTINO

Atividade	VISITAS	ATENDIMENTO RELIGIOSO	GINÁSIO	SALA DE JOGOS	CINEMA	QUADRA EXTERNA
Horário	8h às 11h	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30	8h às 11h30
Módulo	M2 M4 M5 e M6	Multi módulo	M3	M1 e/ou M3	M1	Multi módulo (em aberto)
Observação:	<p>A VISITA SERÁ NA ÁREA DE CONVIVÊNCIA DO MÓDULO</p> <p>M6: AS VISITAS SEGUIRÃO OS DIAS DO MÓDULO DE ORIGEM DO ADOLESCENTE.</p> <p>***GARANTIR A LIGAÇÃO DOS ADOLESCENTES QUE NÃO RECEBEREM VISITA</p>					

JORNADA PEDAGÓGICA - JUNHO (10/06 a 16/06)

Domingo 16/06/2024

VESPERTINO

Atividade	VISITAS	ATENDIMENTO RELIGIOSO	GINÁSIO	SALA DE JOGOS	CINEMA	QUADRA EXTERNA
Horário	14h às 17h	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30	14h às 17h30
Módulo	M2 M4 M5 M6	Multi módulo	M1	M1 e/ou M3	M3	Multi módulo (em aberto)
Observação:	<p>A VISITA SERÁ NA ÁREA DE CONVIVÊNCIA DO MÓDULO.</p> <p>M6: AS VISITAS SEGUIRÃO OS DIAS DO MÓDULO DE ORIGEM DO ADOLESCENTE.</p> <p>***GARANTIR A LIGAÇÃO DOS ADOLESCENTES QUE NÃO RECEBEREM VISITA</p>					

LISTA DE NOMES ATIVIDADE RELIGIOSA VIDA INTEIRA

- 1 -
- 2 -
- 3 -
- 4 -
- 5 -



- 6 -
- 7 -
- 8 -
- 9 -
- 10 -



MANUAL DO ADOLESCENTE



NOME:

Este MANUAL é destinado a você socioeducando da
Aqui você receberá todas as orientações necessárias para cumprir sua medida da melhor maneira possível.

Dedique um tempo especial para olhar quais condutas são consideradas como medidas disciplinares e também as normas que são cobradas pela unidade.

PARA QUAL MÓDULO EU VOU?

A escolha do módulo de destino leva em consideração alguns pontos, dentre os principais estão: sua proteção física e mental, o porte físico dos demais adolescentes, e etc. Até fazermos essa análise, você ficará alojado no módulo 6.

Durante seu acolhimento nesta gerência de segurança, serão feitas muitas perguntas a você, todas essas perguntas são usadas para melhor adaptá-lo ao novo ambiente.

MENTIR NÃO É UMA BOA OPÇÃO.

Lembrando que todas as suas respostas são sigilosas, ou seja, somente os servidores responsáveis por sua medida terão conhecimento.

Caso você minta em alguma resposta, todo o planejamento realizado para garantir sua segurança estará prejudicado.

FUI ALOJADO EM UM MÓDULO, E AGORA?

Existem três coisas que farão a diferença em sua medida socioeducativa, são elas:

- ✓ LIMPEZA - HIGIENE
- ✓ SILÊNCIO – TOM DE VOZ
- ✓ EDUCAÇÃO - RESPEITO

1

LIMPEZA - HIGIENE

1. SUA HIGIENE:

Você deve apresentar-se de banho tomado, camisa e bermuda limpas, unhas cortadas, cabelo, bigode e barba sempre aparados.

LEMBRE-SE:

Não é permitido fazer desenhos ou listras no couro cabeludo e sobrancelhas!

2. SEU ALOJAMENTO

Assim que chegar em seu quarto, verifique de forma minuciosa se existe pichação nas paredes, se o sanitário, pia e chuveiro estão funcionando corretamente, caso algo não esteja funcionando, avise imediatamente o agente do módulo.

LEMBRE-SE:

A preservação destes itens, são de sua responsabilidade.

3. SEU MÓDULO (PÁTIO EXTERNO E CORREDOR)

O pátio externo e o corredor, são áreas de convívio comum, a preservação e a manutenção é de responsabilidade de todos os adolescentes.

Sendo assim, água acumulada nos corredores devido a limpeza dos alojamentos, deve ser evitada.

Objetos pessoais, bem como alimentos encontrados nos corredores, podem gerar ocorrências disciplinares.

LEMBRE-SE:



É proibido a passagem de qualquer objeto de um quarto para o outro.

4. HORÁRIO DE UTILIZAÇÃO DE RODO E VASSOURA

Os agentes passarão os itens para que a higiene do alojamento seja realizada. O rodo e a vassoura somente poderão ser usados no quarto durante o dia, sendo OBRIGATÓRIO sua devolução aos agentes do módulo antes de apagar as luzes ou quando solicitado.

LEMBRE-SE:

O quarto limpo e organizado são pontos avaliados em seu relatório.

2

SILÊNCIO – TOM DE VOZ

Para garantir um convívio coletivo satisfatório, seja respeitoso. Principalmente à noite, obedeça ao horário do silêncio. No dia seguinte todos precisam participar das atividades diárias. Então, aproveitem para descansar e dormir.

LEMBRE-SE:

O silêncio além de ser um direito, também é um dever que todos precisam respeitar. E o seu direito termina onde começa o direito do outro.

São formas de barulho **PROIBIDAS**:

1. Gritaria dentro do módulo e do alojamento.
2. TV com volume alto.
3. Brincadeiras que causem barulho exagerado.
4. Quando estiver sendo encaminhado, se necessário, chame o agente num tom de voz baixo.
5. Quando algum procedimento estiver sendo feito no módulo, todos devem fazer silêncio.

FIQUE ATENTO:

O excesso de barulho dentro do módulo é prejudicial à segurança e também pode gerar ocorrência disciplinar.

EDUCAÇÃO - RESPEITO

Educação não é apenas o que aprendemos na escola, envolve também o modo como interagimos uns com os outros, o que contribui para um bom convívio.

Isso significa que é importante que você **ESPERE A HORA DE FALAR E ESCUTE COM ATENÇÃO**; quando for conversar com uma outra pessoa use um tom de voz adequado, e espere por sua resposta.

RESPEITO AOS SERVIDORES E COLABORADORES DA UNIDADE

Fale com respeito: Use uma linguagem apropriada e ouça com atenção quando um servidor estiver falando.

Cumpra as regras: As regras e regulamentos existem para garantir a segurança e o bem-estar de todos. É importante seguir as regras da Unidade, respeitar as normas de convivência e as instruções dos servidores.

Reconheça a autoridade: Os servidores têm autoridade para tomar decisões e impor medidas disciplinares, quando necessário, para manter a ordem e a segurança.

ALOJAMENTO

Todos os seus pertences devem estar organizados no alojamento e o número de roupas não pode passar do permitido. Veja na tabela o que você deve saber sobre os itens e as quantidades permitidas **dentro do quarto**:

QUANTI-DADE	ITEM	OBSERVAÇÕES
04	Camisetas	Cores branca, azul e cinza claros.
04	Bermudas	Branca, azul e sem bolsos - tons claros.
01	Moletom (agasalho e calça)	Branco, e cinza claro.
01	Toalha	Cores lisas e claras, sem bordados e/ou detalhes em outras cores.
01	Lençol	
01	Cobertor	Proibido cor preta e vermelha!
03	Pares de Meias	Branças.
05	Cuecas	Cores lisas e claras, sem cós, tipo marcas, desenhos, em cor única. Proibido cor preta!
01	Par de Chinelos	Tipo Havaianas tradicional Branco, azul
10	Fotos	Após a análise da GESEG Tamanho de até 10x15 cm.
01	Bíblia / instrução religiosa	Não pode ser de capa dura e nem ter zíper.

LEMBRE-SE:

Tudo que tiver em excesso será recolhido e entregue a portaria.



É PROIBIDO mexer em qualquer tipo de fiação elétrica, inclusive nas fiações de televisores e conversores

VISITAS

Somente pessoas CADASTRADAS E/OU AUTORIZADAS podem entrar NA UNIDADE.

Quem cadastra seus visitantes é a GESP¹. A equipe de especialistas entrará em contato com seus familiares, oriente-os sobre isso.

O acesso de visitantes às dependências da Unidade é controlado pela GESEG², via Equipe de Portaria.

É MEU ANIVERSÁRIO, O QUE EU TENHO DIREITO?

Você tem direito de:

- Fazer uma ligação para seus familiares no dia do seu aniversário.
- A marcação de uma comemoração de aniversário pelos seus familiares. Eles deverão falar com o especialista de referência com pelo menos 5 (cinco) dias de antecedência para podermos nos organizar e recebê-los.



Mas temos **REGRAS!** São elas:

- 1) Será **SOMENTE** em dias de semana (*segunda a sexta*). **VEDADA** qualquer exceção nos finais de semana.
- 2) Será permitida a entrada de até quatro pessoas cadastradas, incluindo maiores e menores de idade, ou excepcionalmente de cinco pessoas caso haja criança de colo.
- 3) Poderão entrar bolo, salgadinhos e refrigerante (exceto coca e uva), e;
- 4) A comemoração do aniversário tem duração de uma hora.

ATENÇÃO: *Se você estiver de MEDIDA DISCIPLINAR, NÃO receberá a celebração de ANIVERSÁRIO.*

¹ GESP: Gerência Sociopsicopedagógica.

² GESEG: Gerência de Segurança.

AS CRIANÇAS DA FAMÍLIA PODEM ME VISITAR?



Sim, temos o dia da VISITA ESPECIAL, que ocorre nas terças-feiras. As crianças também devem estar cadastradas e acompanhadas por um responsável legal maior de idade.

I - até 03 (três) visitantes no dia destinado à visita especial, sendo um maior de idade e dois menores;

I - até 04 (quatro) visitantes quando houver duas crianças de colo (de 0 a dois anos incompletos), sendo dois maiores de idade e dois menores (crianças de colo);

LEMBRE-SE:

A visita especial é destinada apenas aos menores de idade.

O QUE PODE SER TRAZIDO NOS DIAS DE VISITA?



Fica restrito a somente a 1 (um) visitante, devidamente cadastrado, trazer os produtos para o adolescente.

Todos os alimentos e itens de higiene trazidos no dia da visita **devem estar devidamente lacrados em sua embalagem original**. Eles passam por vistoria pelo scanner e manual.

Será permitida a entrada dos seguintes materiais, cabendo lembrar que todos os pertences possuem um padrão e uma quantidade estabelecidos na Portaria nº508 de 21 de dezembro de 2018. Não se preocupe, o seu familiar receberá estas informações.

Os alimentos devem estar acondicionados em embalagens originais e lacradas. São eles:

BISCOITOS (sem recheio): Até 300g.
FRUTAS: banana, goiaba, ou pera, no total de 5 (cinco) unidades.
DOCE - 300g; (goiabada, doce de leite, marmelada ou pé de moleque)
OU chocolate em barra até 150g.

LEMBRE-SE:

NÃO será autorizada a entrada de alimentos para o socioeducando que estiver em cumprimento de medida disciplinar de natureza média ou grave.

ITENS AUTORIZADOS		
<i>Higiene</i>		
Creme dental	Sabão em barra – cor clara	Barbeador
Desodorante - embalagem transparente	Sabonete – cor clara	Esponja de banho
Papel higiênico	Sabão em pó	Pente de mão
Escova de dente – tipo viagem	Cortador de unha	Escova de lavar roupa
Fio dental – 01 unidade de 25m	Shampoo – Até 350 ml.	Condicionador - até 350 ml.
Protetor labial	Hidratante - Até 350 ml.	
<i>Outros</i>		
Cartas – 02 (duas)	Chamequinho – 100 folhas – proibidas cores vermelha e preta.	
Cabo de antena – uma vez instalado não poderá ser retirado	TV – até 19 polegadas	
Conversor digital - controle	Bíblia-livro-quadrinhos	
Foto – 01 (uma) tamanho 10x15cm (limite 10 fotos no quarto)		

QUANDO VOCÊ ESTIVER EM DESLOCAMENTO

Durante os ENCAMINHAMENTOS é proibido se comunicar com outros internos, bem como chamar outros servidores que não façam parte do seu deslocamento.



Se repetida a conduta você estará desobedecendo a um comando, e estará sujeito a medida disciplinar.

LEMBRE-SE:

Não é permitido gritar e conversar durante o deslocamento.

OBEDECER AOS COMANDOS.

Todas as vezes que você receber um comando, FAÇA A SUA PARTE.

Caso você não obedeça ao comando receberá uma ADVERTÊNCIA VERBAL, se continuar na desobediência receberá uma MEDIDA DISCIPLINAR.

LEMBRE-SE:

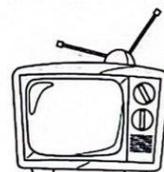
Todo seu comportamento é registrado e colocado em seu relatório!



DISCUTIR COM O SERVIDOR é desacato, sendo esse comportamento inaceitável.

USO DE TELEVISORES

A televisão é uma opção de distração. É um benefício. Mas a unidade não fornece televisores e nem conversores.



Seu familiar poderá trazer um aparelho de televisão juntamente com o conversor. Seu uso também tem regras:

- Ela deverá **SER DESLIGADA** quando o módulo estiver em procedimento de retirada e guarda de adolescente.
- Quando tiver um adolescente de **MEDIDA DISCIPLINAR** no quarto ela será **recolhida**.
- Poderá ser ligada pela manhã após a chamada nominal e desligada às 10h00 da noite.
- O empréstimo de aparelhos entre socioeducandos é proibido nesta unidade. **SOMENTE** é concedido a doação de um televisor de um adolescente para outro após a autorização dos responsáveis.
- O cabo de antena uma vez instalado **NÃO** poderá ser retirado.
- É **proibido** mexer em qualquer tipo de fiação elétrica. Isso inclui fiação do seu televisor e conversor.
- É proibido retirar os lacres e as etiquetas de identificação da televisão e conversor. Se isso ocorrer, o aparelho deixa de ser seu e você levará medida.

FAZER JOGOS APOSTADOS

Jogo envolvendo *apostas* é quando você promete entregar seus objetos ou comida para outro adolescente. Exemplo: você troca sua bermuda por alguns lanches, ou você entrega seus pertences para outro jovem depois de perder em algum jogo.

ESSE JOGO É PROIBIDO!

Você ficará de medida e todos os que participaram do jogo também.

NESSE TIPO DE JOGO VOCÊ JÁ ENTRA PERDENDO.

LÍNGUA DE SINAIS



Utilização da Linguagem Brasileira De Sinais (LIBRAS) só será permitida em casos de pessoas portadoras de deficiência auditiva.

Se você não faz parte desse grupo não use.

É PROIBIDO CONVERSAR COM OUTRO ADOLESCENTE POR MEIO DE GESTOS OU OUTROS CÓDIGOS MANUAIS!

FICHA DE SOLICITAÇÃO

As suas necessidades devem ser pedidas pela Ficha de Solicitação. Após seu pedido, aguarde que você será respondido.

O prazo para resposta é de até 02 dias úteis (não incluir feriados e finais de semana).

Quando você fizer pedido **FAÇA SOMENTE UMA VEZ**. A sua ficha estará no setor responsável, então aguarde que você terá o que precisa no momento certo.

O que temos na rouparia é para seu próprio uso, porém todo pedido deve ter um motivo e uma razão, ou seja, não serão atendidos pedidos sem justificativa aceitável.

USE COM CONSCIÊNCIA!



POSTURA DENTRO DO MÓDULO DURANTE OS PROCEDIMENTOS

NA HORA DO PROCEDIMENTO:

- DESLIGUE AS TELEVISÕES E FIQUE EM SILÊNCIO.
- Se atente aos comandos dados pelos Agentes.
- Ao chegar no pátio, sente-se e aguarde os demais comandos.
- OBEDEÇA RIGOROSAMENTE AOS COMANDOS, pois são usados para sua própria segurança.

PORTE DE MATERIAIS PROIBIDOS

Existem materiais que você terá acesso, mas que, no entanto, não devem ficar dentro do seu quarto. Como, por exemplo, o lápis e a caneta que podem ser utilizados, mas que DEVEM ser entregues aos agentes assim que você terminar de usar.

É PROIBIDO RETIRAR A LÂMINA DO BARBEADOR.

CARCARÁ É MATERIAL PROIBIDO!



Carcará é uma corda artesanal feita com tecidos, plásticos entre outros materiais, sendo usada para passar um objeto de um quarto para outro.

Teve **DÚVIDA** sobre o que pode entrar no quarto?

PERGUNTE para os agentes do módulo se pode ou não.

BRINCADEIRA QUE GERA DESENTENDIMENTO: “MEIA – HORA”

Meia-Hora é a prática de brincadeira envolvendo luta corporal.

Esse tipo de brincadeira é considerado **MUITO GRAVE** porque pode gerar desentendimentos e lesões.

Essas brincadeiras atrapalham o seu relatório, pois caberá medida disciplinar.

LEMBRE-SE:

Tenha atenção ao jeito de se comunicar; seu tom de voz e, também, a sua postura corporal, podem ser entendidos como atitudes intimidadoras.



ENFERMARIA

**OS AVISOS DE SAÚDE SÃO MUITO IMPORTANTES!
ENTÃO SE CUIDA.**



Quando você tiver sentindo algum desconforto e precisar ser avaliado, comunique ao agente para que ele entre em contato com a Gerência de Saúde, e assim que possível, você será encaminhado à enfermaria para avaliação. Calma! Você será atendido.

O ideal é que você solicite durante o dia.

USO DE REMÉDIOS

Os remédios só podem ser entregues mediante *prescrição*. Ou seja, apenas se o *médico* ou *enfermeiro* te avaliarem e julgarem necessário.

Os remédios da unidade são fornecidos pelo posto de saúde. Quando acontecer de não ter lá, infelizmente aqui, também, vai faltar.

Sua família só pode trazer medicamentos quando solicitado ou autorizado pela Gerência de Saúde.

Um remédio errado pode te fazer muito mal e nem todas as situações precisam de remédio.



Outras observações para garantir sua saúde:

1. Compressa de gelo só quando a enfermeira mandar colocar.
2. Se você recusar a medicação, sua família e sua equipe técnica serão avisadas, além da informação constar em relatório da saúde;
3. O REMÉDIO É DE USO INDIVIDUAL, além de ser perigoso passar para outro adolescente (que pode ter alergia, por exemplo); essa atitude é uma infração disciplinar e você pode ser penalizado.
4. Se você não seguir a orientação dada pelos profissionais de saúde, como tirar a faixa, tala ou o gesso antes do tempo, além do seu problema de saúde não ser resolvido ele pode piorar, além da informação constar em relatório da saúde

5. Na Unidade, temos apenas profissionais de enfermagem. Qualquer outro tipo de atendimento de saúde será registrado e vai para uma lista/fila de espera, sendo atendida assim que possível pela rede externa (posto de saúde, hospitais e etc.).

Obs.: A lista para atendimento no dentista, por exemplo, costuma ser grande. Caso a sua família tenha condições de pagar particular, eles podem procurar a Gerência de Saúde para mais informações.

ESCOLA



1. Após a sua chegada nesta unidade você será matriculado e iniciará seus estudos.
2. Esteja pronto no seu módulo para ser encaminhado à escola. Quando começar a abertura do módulo, você deverá estar de banho tomado, dentes escovados, e estar com a roupa limpa e adequada. Assim não haverá atrasos nos procedimentos.
3. Quando chegar à sala de aula procure seu lugar e sente-se.
4. Você **não** pode ficar na porta da sala de aula por **nenhuma** razão. Isso quer dizer que não pode, por exemplo, ficar esperando o professor ou fazendo pedidos às pessoas que passam pelo corredor da escola.
5. Quando começar a aula, terá a conferência dos materiais que o professor usará durante a aula. Outra coisa que será conferida é a limpeza da sala, se há pichações ou marcas nas paredes e mesas.
6. **Tenha cuidado com o seu material escolar. NÃO serão admitidos desenhos, frases, pichações ou qualquer indicio que faça apologia ao crime/ atos infracionais.**
7. Você deverá observar o regimento escolar e as normas internas de funcionamento da escola, conforme orientado pelos professores e equipe de direção.
8. O seu comportamento dentro de sala de aula é fundamental para seu aprendizado.

9. É PROIBIDO assuntos fora do conteúdo escolar: conversas relacionadas a crimes, assuntos de cunho sexual, conversas inapropriadas.

10. Em caso de indisciplina você será retirado da sala para analisar o caso, e isso poderá ter consequências no seu relatório da escola e da GESEG.

11. Sempre terá um ou mais agentes na porta da sua sala de aula.

Se você estuda de manhã, esteja PRONTO ÀS 7h40.

Se você estuda à tarde, esteja PRONTO ÀS 13h40.

LEMBRE-SE:

Estas mesmas regras também valem para aqueles que estão matriculados em algum curso/oficina oferecidos pela Unidade.

SEUS DIREITOS

- I - Ter seus direitos observados e garantidos, com exceção das restrições constantes da decisão do juiz da infância e da juventude;
- II - Ter sua identidade preservada e ser tratado com respeito e dignidade;
- III - Ter sua integridade física e mental asseguradas, devendo ser adotadas medidas de contenção e segurança, se necessário;
- IV - Utilizar das instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança;
- V - Manter a posse de seus objetos pessoais e equipamentos devidamente autorizados;
- VI - Receber visitas semanalmente;
- VII - Corresponder-se com os seus familiares e amigos, mediante avaliação da equipe técnica de referência;
- VIII - Ter acesso a objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
- IX - Receber escolarização e profissionalização;
- X - Ter providenciado as condições para o acesso aos documentos necessários ao exercício da cidadania;
- XI - Realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XII - Ter acesso aos meios de comunicação social;
- XIII - Receber assistência religiosa, segundo a crença e desde que assim o deseje;

13

XIV - Entrevistar-se individualmente com técnicos sempre que sentir necessidade;

XV- Receber atendimento médico, psicológico, odontológico e farmacológico;

XVI - Receber acompanhamento psicossocial visando à preservação, fortalecimento ou restabelecimento dos vínculos familiares;

XVII - Ter acesso aos seus relatórios avaliativos, elaborados com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados do cumprimento de medida ao juiz da vara da infância e da juventude;

XVIII - Receber orientação sobre a sua situação processual;

XIX - Receber visita do advogado/ defensor e avistar-se reservadamente com os mesmos;

XX - Entrevistar-se pessoalmente com o representante do ministério público;

XXI - Peticionar diretamente a qualquer autoridade.

SEUS DEVERES

- I - Cumprir com todas as obrigações de aluno na escola e cursos profissionalizantes em que estiver inserido; bem como, quando na condição de trabalhadores, honrarem com suas responsabilidades de empregado;
- II - Participar das atividades socioeducativas propostas pela Unidade, exceto em situações que se justifique sua ausência e desde que possua orientação da equipe técnica e autorização das Gerências Sociopsicopedagógica, de Saúde e de Segurança, conforme o caso;
- III - Cuidar da higiene pessoal, limpeza e organização de seu quarto e objetos pessoais;
- IV - Colaborar na limpeza e na conservação da Unidade;
- V - Em caso de prescrição e orientação médica, tomar a medicação nos horários estabelecidos, respeitando o servidor que irá ministrá-la;
- VI - Submeter-se à revista, conforme os procedimentos internos da Unidade;
- VII - Portar-se sempre de forma respeitosa com os outros socioeducandos, os servidores, os prestadores de serviço e visitantes;
- VIII - Acessar os espaços restritos da Unidade somente com a autorização e acompanhado de servidor da Gerência de Segurança;
- IX - Cumprir o Manual Disciplinar no que diz respeito às normas de convivência e aos demais procedimentos;

14

X- Não utilizar palavras injuriosas, gestos obscenos, agressões físicas ou verbais contra autoridades, servidores, parceiros, visitantes e demais socioeducandos;

XI – Fornecer todas as informações referentes a seus pais ou responsáveis, parentes, endereço e sua formação escolar e profissional para constar de seu arquivo individual;

XII – Fornecer informações reais sobre seu estado de saúde ou possíveis ameaças à sua integridade física e mental;

XIII – Apresentar-se com trajés e condições de higiene pessoal adequados;

XIV – Obedecer às orientações dos profissionais quando estiver utilizando os recursos da comunidade para a efetivação dos seus direitos;

XV – Conservar as condições de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança das instalações físicas;

XVI – Manter seus objetos, materiais de uso pessoal e equipamentos organizados, em condições de limpeza e segurança;

XVII – Utilizar a alimentação fornecida de maneira higiênica e sem desperdício;

XVIII – Obedecer às prescrições e orientações decorrentes do atendimento médico, psicológico, odontológico ou farmacêutico;

XIV – Participar dos procedimentos da Comissão de Avaliação Interdisciplinar quando envolvido direta ou indiretamente nas apurações de faltas disciplinares, preservando a verdade dos fatos;

XX – Acatar as decisões dos servidores e/ou da Comissão de Avaliação Interdisciplinar, cumprindo as atividades e/ou as sanções impostas;

SEGUEM AS NORMAS DISCIPLINARES DA UNIDADE

A classificação das transgressões cometidas pelos socioeducandos que cumprem medida socioeducativa das Unidades de Internação dar-se-á em conformidade com artigo 71, inciso I, da Lei nº 12.594/2012, que institui o SINASE e classificam-se em: leves, médias e graves.

FALTA DISCIPLINAR	DIAS DE MEDIDA DISCIPLINAR
LEVE	ATÉ 05 dias
MÉDIA	ATÉ 10 dias
GRAVE	ATÉ 15 dias / ou 20 dias em casos específicos na lei

8.1 DAS FALTAS DISCIPLINARES DE NATUREZA LEVE

São consideradas transgressões leves:

I. Faltar com asseio pessoal, higiene e limpeza do ambiente, em desconformidade com as normativas internas;

II. Sujar espaços da Unidade, recusando-se a limpá-los ou negligenciar a limpeza diária e a preservação da ordem;

III. Apresentar-se com trajés inadequados ou vedados, em desconformidade com as normativas internas;

IV. Comportar-se com a ausência do dever de urbanidade e respeito, no trato com autoridades, servidores, visitantes ou demais socioeducandos;

V. Deixar de atender à ordem de conferência nominal;

VI. Descumprir, sem justificativa cabível, os horários estabelecidos para o funcionamento interno da Unidade;

VII. Deixar de participar de atendimentos e/ou executar tarefas escolares, ocupacionais ou profissionalizantes sem motivo justificável, em desacordo com normas escolares específicas e orientações dos profissionais vinculados à Escola, às Oficinas de cunho ocupacional ou profissionalizante, com responsáveis por outras atividades socioeducativas, ainda que voluntários autorizados pela Direção, ou com componentes da equipe interdisciplinar de referência, supervisionados pelas respectivas Chefias e Gerências;

VIII. Comunicar-se com outros socioeducandos e/ou transeuntes em locais ou horários impróprios, bem como em horários de descanso.

IX. Adentrar, ou transitar, sem autorização, em áreas restritas e delimitadas ao acesso, em conformidade com as normativas internas;

X. Manusear ou portar equipamentos e materiais sem autorização do agente socioeducativo, ou do profissional que esteja dirigindo a atividade socioeducativa, em desconformidade com as normativas internas;

XI. Desrespeitar o estabelecido pelas normas de convivência quanto ao volume de aparelhos de emissão sonora ou recusar-se a diminuir o volume depois de solicitado pelos servidores;

XII. Entregar quaisquer objetos sem autorização a outro socioeducando;

XIII. Provocar, individualmente, nas dependências da Unidade, perturbações com ruídos, batidas na porta, gritos ou vaia;

Sanção: medida disciplinar de até 05 (cinco) dias aplicada pela equipe de servidores do módulo, com ratificação da Gerência de Segurança ou Chefe de Plantão, sem encaminhamento ao Módulo de Atendimento especializado (vide capítulo III). As faltas disciplinares de natureza leve devem ser comunicadas à equipe de referência para que sejam realizadas intervenções que se fizerem necessárias.

8.2 DAS FALTAS DISCIPLINARES DE NATUREZA MÉDIA

São consideradas transgressões de natureza Média:

I. Reincidir em transgressão leve;

a. Somente será considerado reincidente o socioeducando que obtiver mais de duas faltas disciplinares de natureza leve, dentro do período de três meses.

II. Atrasar, sem justa causa, o retorno à Unidade quando em saídas autorizadas para o socioeducando;

III. Induzir ou estimular outros socioeducandos à prática de ato qualificado como falta disciplinar de natureza leve ou média;

IV. Proferir calúnia, injúria ou difamação contra outro socioeducando, servidores, visitante ou participante de atividades interno-externas;

V. Provocar confusões, rixas e desentendimentos entre socioeducandos ou com servidores e/ou funcionários, em descumprimento das normativas vigentes;

VI. Obstruir a visão ou o acesso aos espaços físicos da unidade;

VII. Riscar, rabiscar, escrever, sujar ou fazer inscrições no mobiliário ou nas dependências da Unidade;

VIII. Comunicar-se com visitantes sem a devida autorização, de maneira a provocar tumulto ou a violar os procedimentos de segurança;

IX. Comunicar-se nos deslocamentos externos e em outras ocasiões excepcionais com outros socioeducandos ou entregar-lhes quaisquer objetos sem autorização;

X. Entrar ou trocar de alojamento/quarto, mesmo que por curto período de tempo, sem autorização;

XI. Recusar-se a entrar ou sair de alojamento quando solicitado, bem como deixar de atender comando dos servidores responsáveis pelas rotinas institucionais;

XII. Fazer apologia ao crime/ato infracional ou a sua autoria, como forma de instigar a ação criminosa ou infracional;

XIII. Simular doença ou autolesão, com o objetivo de *eximir-se de dever* legal ou regulamentar ou para obter vantagem indevida. A simulação de que trata o inciso, só será assim classificada, após averiguação de um especialista da área de saúde;

XIV. Fazer uso indevido ou diferenciado de medicação prescrita;

XV. Impedir, perturbar ou adotar postura indisciplinada durante as atividades coletivas, prejudicando o bom andamento da jornada pedagógica ou gerando prejuízo ao aproveitamento dos outros socioeducandos;

XVI. Destruir objetos de uso pessoal fornecidos pela Unidade;

XVII. Fazer uso indevido do material e bens da unidade,

XVIII. Danificar propositadamente objetos de outrem ou cedidos pela Unidade;

XIX. Praticar atos de comércio de qualquer natureza, fornecer, trocar ou negociar com os outros socioeducandos itens pessoais de primeira necessidade (inclusive alimentação), objetos permitidos ou não permitidos na Unidade, bem como portar quantias em dinheiro;

XX. Desrespeitar o horário de descanso promovendo barulho, sendo considerado como horário de descanso o período compreendido entre às 22h de um dia e 6h do outro.

XXI. Negar-se à realização da revista pessoal ou de seus pertences, em descumprimento das normativas vigentes;

XXII. Dificultar as ações de segurança e proteção em qualquer dependência da Unidade;

XXIII. Incentivar ou participar de brincadeira que envolva embate corporal sem que existam lesões;

XXIV. Sair para qualquer atividade externa e desviar-se de seu percurso ou separar-se sem autorização quando acompanhado de um servidor da Unidade.

XXV. Retornar à Unidade com sinais de embriaguez ou indícios de uso de substâncias psicoativas ilegais no retorno das saídas autorizada.

XXVI. Trocar peças de vestuário e calçados com outros socioeducandos utilizando-se de coerção.

XXVII. Desviar materiais usados em atividades pedagógicas e/ou de profissionalização, desde que não utilizados para a confecção de armas artesanais;

XXVIII. Utilizar-se de falsidade ideológica com o objetivo de obter vantagem pessoal

XXIX. Utilizar de forma inadequada as instalações elétricas e hidráulicas da Unidade.

Sanção: entre 6 (seis) e 10 (dez) dias em medida disciplinar com encaminhamento ao Módulo de Atendimento Especializado (vide capítulo III), aplicada pela Comissão, e manutenção das atividades pedagógicas obrigatórias.

8.3 DAS FALTAS DISCIPLINARES DE NATUREZA GRAVE

São consideradas transgressões graves:

I. Reincidir em transgressão média;

a. Somente será considerado reincidente o socioeducando que obtiver mais de duas faltas disciplinares de natureza média, dentro do período de três meses.

II. Provocar, mediante dolo, dano, deterioração, destruição ou inutilização do patrimônio da Unidade;

III. Induzir, instigar, auxiliar ou facilitar a prática por outro socioeducando de ato considerado falta grave;

IV. Desacatar e/ou ameaçar autoridades, servidores, visitantes ou demais socioeducandos;

V. Arremessar líquidos ou sólidos (urina, água, fezes, saliva, alimentos etc.) em servidores, visitantes ou demais socioeducandos;

VI. Praticar furto na Unidade;

VII. Coagir outro Socioeducando a descumprir as normas disciplinares da unidade, bem como coagir outro socioeducando a agir contra a sua vontade;

VIII. Praticar brincadeiras em desacordo com o Regulamento Disciplinar, resultando em lesões ou rixas (vulgo meia hora);

IX. Agredir ou tentar agredir qualquer pessoa, persistindo ou não na ação por palavras ou gestos;

X. Incitar a evasão;

XI. Iniciar, instigar ou participar de tumulto;

XII. Adquirir, guardar, transportar, trazer consigo e/ou fazer uso de tabaco nas dependências da Unidade;

XIII. Fornecer medicação prescrita para outro socioeducando;

XIV. Consumir, transportar, portar, negociar, preparar, ocultar ou contribuir para que haja na unidade substância entorpecente psicoativa ou de uso controlado sem prescrição, que cause dependência física ou psíquica;

XV. Coagir outro socioeducando a fornecer, trocar ou negociar com os outros socioeducandos itens pessoais de primeira necessidade (inclusive alimentação), objetos permitidos ou não permitidos na Unidade;

XVI. Induzir, instigar ou auxiliar autolesão de outrem;

XVII. Organizar motim, rebelião ou perturbação da ordem e da disciplina de caráter coletivo;

XVIII. Tentar ou empreender fuga com uso de violência, destruição ou rompimento de obstáculo, mediante fraude, escalada ou destreza;

XIX. Estabelecer exploração sexual em relação a outro socioeducando;

XX. Fabricar, possuir, portar ou manter guardadas no alojamento armas de qualquer natureza, substância corrosiva, inflamável, explosiva ou venenosa, bebida alcoólica ou semelhante que cause embriaguez, mesmo que confeccionadas artesanalmente (estoque, faca artesanal, chicote, pedaços de vidro e etc.);

XXI. Portar, usar, possuir ou fornecer aparelho telefônico celular ou outros meios de comunicação não autorizados;

XXII. Fabricar, guardar, portar ou fornecer objeto que facilite fuga;

XXIII. Forçar a entrada na Unidade de qualquer pessoa não autorizada;

XXIV. Tomar posse de objetos fundamentais à segurança da Unidade (chaves, rádio, tonfa, spray e outros que possam ser regulamentados)

XXV. Manter servidor, funcionário, socioeducando ou terceiro refém;

XXVI. Praticar ou incentivar a prática de ato infracional ou crime no interior da Unidade;

XXVII. Tentar ou provocar incêndio;

XXVIII. Promover, incitar, facilitar ou participar de motim ou outro tipo de movimento que desestabilize a disciplina ou segurança da Unidade;

XXIX. Praticar Homicídio tentado ou consumado.

Sanção: entre 11 (onze) e 15 (quinze) dias em medida disciplinar com encaminhamento ao Módulo de Atendimento especializado (vide capítulo III), aplicada pela Comissão, e manutenção das atividades pedagógicas obrigatórias.

Parágrafo único: estarão sujeitas à sanção de até 20 (vinte dias) as condutas elencadas nos incisos III, VI, X, XI, XIV, XV, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI e XXVII.

IMPORTANTE: Nas faltas disciplinares que importem em ato infracional, a Gerência de Segurança encaminhará os envolvidos à Delegacia de Polícia e a Direção fará as comunicações formais (VEMSE e MP), assim como para a Central de Vagas e a Unidade de Atendimento Inicial, para orientações sobre reapresentação do jovem.

DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR



Em linhas gerais, a Comissão de Avaliação Interdisciplinar (CAI), trata-se de uma instância interna da Unidade Socioeducativa que atuará como instrumento formal, constituída pela equipe de especialista, gerência de segurança e direção, com a finalidade de apurar as ocorrências disciplinares: repetidas de natureza leve, às médias e às graves.



A CAI FUNCIONA PARA CONTROLE DE COMPORTAMENTOS QUE DESCUMPRAM ÀS NORMAS.

Atua na organização e manutenção da segurança, garantindo harmonia e tranquilidade em todos os lugares e atividades que são realizadas na Unidade.

IMPORTANTE

A CAI TAMBÉM tem o poder de:

I. Analisar e deliberar sobre as faltas disciplinares dos socioeducandos, observados seus elementos atenuantes, agravantes e suas consequências;

II. Avaliar a **SUSPENSÃO TEMPORÁRIA DE BENEFÍCIOS** (saídas testes, especiais e sistemáticas) concedidos pela VEMSE durante o período em que o socioeducando estiver em cumprimento da medida disciplinar.

APÓS A CAI VOCÊ TEM DIREITO A RECORRER DA MEDIDA APLICADA

- O adolescente terá o prazo de 02 (dois) dias úteis, após o conhecimento da sanção, para solicitar revisão sobre a medida aplicada pelo conselho de avaliação.

Dica: use uma ficha de solicitação e encaminhe seu recurso à Direção.

O QUE É O MÓDULO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO?

É O MÓDULO DISCIPLINAR, MÓDULO 6.



Trata-se da manutenção do socioeducando em local distinto do seu núcleo de convivência de origem, sem prejuízo das atividades obrigatórias, conforme descrito no art 143, PSS.

O encaminhamento de socioeducando ao Módulo de Atendimento Especializado será aplicável nos casos de ocorrência de infrações de natureza média, e grave.

Você só poderá ter no quarto:

- Colchão;
- Material de higiene: 1 escova de dente, 1 creme dental, 1 sabonete, 1 desodorante e papel higiênico;
- Roupas pessoais e íntimas: 2 blusas, 2 bermudas e 3 cuecas;
- Roupas de cama e banho.

Com a medida disciplinar de natureza média ou grave você também poderá ter outras consequências:

- **SUSPENSÃO DOS BENEFÍCIOS DE SAÍDAS SEMANAIS, QUINZENAIS E ESPECIAIS**, já autorizadas até a data da ocorrência;
- **PROIBIÇÃO DE RECEBIMENTO DE ALIMENTOS DE QUALQUER ESPÉCIE TRAZIDOS PELOS VISITANTES**;
- **SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES RECREATIVAS, PASSEIOS E OUTRAS NÃO OBRIGATÓRIAS**, exceto as atividades obrigatórias nos termos do art. 143, do PSS.

SEU RELATÓRIO!

A AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA CONDUTA DOS ADOLESCENTES

A conduta disciplinar do socioeducando será avaliada durante todo o cumprimento da medida socioeducativa e poderá ser classificada por diversos critérios, tais como:

- Cumprimento de normas,
- Participação em Conselho de Mérito,
- Registros de elogios,
- Compromisso com as rotinas de convivência,
- Respeito aos pares e aos servidores,
- Cumprimento de horários,
- Entre outros.

Sua avaliação poderá ser:

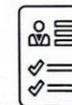
I – **SATISFATÓRIO**: quando não tiver cometido nenhuma falta disciplinar de qualquer natureza e/ou tenha participado de Conselho de Mérito devido à postura do socioeducando;

II – **PARCIALMENTE SATISFATÓRIO**: quando a única medida disciplinar aplicada tiver sido por falta disciplinar de natureza média ou reincidir em infrações de natureza leve; e/ou o adolescente tiver registros de elogios;

III - **INSATISFATÓRIO**: quando cometer falta disciplinar de natureza grave ou reincidir em infrações de natureza média. Além do seu histórico indisciplinado.

A avaliação não é somente baseada na quantidade de ocorrências disciplinares cometidas ou não, também levamos em consideração seu comportamento e disciplina.

QUEM FAZ O SEU RELATÓRIO É VOCÊ MESMO, NÓS APENAS RELATAMOS OS FATOS ACONTECIDOS.



Assim que você chega à unidade a avaliação de sua medida se inicia.

Após **45 dias** de sua chegada acontece um estudo de caso contendo metas para você alcançar, é chamado de PIA – PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO.

O **SEU RELATÓRIO** É um documento elaborado por **TODAS AS** gerências da unidade no qual são colocadas as metas que você deve atingir durante a sua medida.

São fundamentais para esse relatório:

- * SE COMPROMETER A NÃO SE ENVOLVER EM OCORRÊNCIA;
- * TER VONTADE DE PARTICIPAR DE ALGUMA OFICINA;
- * TER BOAS NOTAS NA ESCOLA;
- * ENTRE OUTRAS.

Depois de **06 meses** de sua chegada você terá suas metas avaliadas por todas as gerências. Assim será construído seu **RELATÓRIO AVALIATIVO**.

COMO FUNCIONA SEU RELATÓRIO AVALIATIVO?

Seu relatório é formado pelas informações de todas AS GERÊNCIAS DA UNIDADE (Gerência sociopsicopedagógica – setor técnico; Gerência de Segurança; e Gerência de Saúde) além da ESCOLA e OUTRAS ATIVIDADES que você participa na unidade (teatro, música, horta, revitalizar entre outras).

Em todo seu relatório, suas metas serão avaliadas. Ou seja, a JUÍZA ficará sabendo sobre SEU COMPORTAMENTO e irá decidir se você está pronto ou não para ter um benefício!

LEMBRE-SE:

A falta de comprometimento e participação nas atividades, além do NÃO cumprimento das regras da unidade PREJUDICAM MUITO SUA AVALIAÇÃO!

A dica da GESEG para nossa parte no relatório para você é:
NÃO SE ENVOLVA EM OCORRÊNCIAS DISCIPLINARES!

SEGUEM AÍ OS PONTOS QUE VOCÊ SERÁ AVALIADO NA GESEG.

ADOLESCENTE:	
01	RELACIONAMENTO COM OUTROS SOCIOEDUCANDOS
02	RELACIONAMENTO COM SERVIDORES
03	HIGIENE PESSOAL
04	CUIDADO COM A ÁREA COLETIVA
05	CAPACIDADE DE INICIATIVA
06	COMPROMISSO COM OS ACORDOS ESTABELECIDOS NAS INTERVENÇÕES
07	CAPACIDADE DE RESISTIR ÀS PRESSÕES DO GRUPO
08	CONTROLE DO IMEDIATISMO (SABER ESPERAR)
09	CONTROLE DA IMPULSIVIDADE (AUTOCONTROLE DAS EMOÇÕES)
10	CUIDADO COM OS MATERIAIS
11	CAPACIDADE DE CUMPRIR HORÁRIOS
12	RESPEITO ÀS NORMAS DA UNIDADE
13	COMPROMISSO COM AS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS
14	RESISTÊNCIA À FRUSTRAÇÃO (SABER OUVIR "NÃO")
15	DISPONIBILIDADE PARA O DIÁLOGO

CONSELHO DE MÉRITO

Conselho de Mérito Socioeducativo busca valorizar os avanços dos adolescentes que se destacam positivamente no cumprimento da medida socioeducativa.

O Mérito será uma forma de reconhecer o seu esforço e valorizar sua conduta positiva. Ele contribui muito para sua medida.

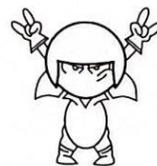
As Gerências, dentro de suas atribuições, vão avaliar:

- Estar vinculado à Medida Socioeducativa de Internação (3 meses);
- Estar sem se envolver em ocorrências disciplinares (3 meses);
- Ter boa avaliação quanto à convivência intramódulo, em especial no que tange ao cumprimento de rotinas;
- Ser frequente e participativo na escola;
- Participar e demonstrar evolução quanto à compreensão da Medida Socioeducativa nos atendimentos técnicos;
- Avaliação positiva de outros socioeducadores que promovam atividades junto ao socioeducando;
- Outros requisitos também serão avaliados

ENTÃO FIQUE LIGADO, O CONSELHO DE MÉRITO ACRESCENTA POSITIVAMENTE O SEU RELATÓRIO!

O QUE VOCÊ GANHA QUANDO ACOMPANHA ESSE MANUAL?

BOM RELATÓRIO



Um bom relatório é aquele que fala de atitudes. Procure coisas boas para fazer. Obedecer às normas e quando tiver direito a alguma coisa pedir isso com educação.

ENCAMINHAMENTO PARA A SISTEMÁTICA

Unidade de internação de saída sistemáticas – daí para a liberação é um pulo. Basta ter ainda mais responsabilidade e se comprometer.

LIBERDADE!

**ANEXO F – MANUAL DO VISITANTE ELABORADO PELA UNIDADE
DELFO**

UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE

**MANUAL
DO
VISITANTE**



PORTARIA Nº 508 DE 21 DE DEZEMBRO DE 2018.

**Manual de Normas e Procedimentos para Visita aos Adolescentes
Acautelados nas Unidades de Internação**

As pessoas que comparecerem À VISITA NÃO PODERÃO ADENTRAR a Unidade trajados ou portando o seguinte vestuário:

I- shorts, bermuda, mini blusa (com barriga exposta), vestidos e saias acima do joelho, calça leggings, camisa regata masculina, camisa feminina com alcinha, camisa de times, camisa com zíper, sutiã com ferro, roupas com detalhes metálicos ou perfurocortante;

II- roupas com capuz ou forro;

III- roupas na cor preta, vermelha ou em tonalidades predominantemente escuras, estampas camufladas, transparentes, com decotes ou calça com rasgos;

IV- cinto, óculos de sol, brincos, colares, anéis, presilhas, prendedores de cabelo de metal ou grampos, relógios, pulseiras, correntes, cordões, piercings e similares;

V- sandália plataforma ou com salto, chinelos do tipo "Kenner", tênis, sapatos ou sapatilhas fechados;

VI- boné, gorro, ou chapéu (salvo em casos específicos), cachecol, luvas ou qualquer item de chapelaria;

VII- qualquer aparelho eletrônico e seus acessórios, como fones de ouvido, aparelho mp3, celular, aparelhos sonoros e similares.

É vedado (proibido) o empréstimo de roupas dos socioeducandos aos familiares!

O QUE PODE SER TRAZIDO NOS DIAS DE VISITA?



Fica restrito a somente a 1 (um) visitante, devidamente cadastrado, trazer os produtos para o adolescente.

Todos os alimentos e itens de higiene trazidos no dia da visita **DEVEM ESTAR ACONDICIONADOS EM EMBALAGENS ORIGINAIS E LACRADAS**. Eles passaram por vistoria pelo scanner e manual. São eles:

BISCOITOS (sem recheio): Até 300g, tipo sal, doce ou polvilho de qualquer sabor.

FRUTAS: banana, goiaba, ou pera, no total de 5 (cinco) unidades.

DOCE - (goiabada, doce de leite, marmelada ou pé de moleque): até 300g, em embalagens individualizadas, em formato sólido, sendo proibida a entrada de paçoca, doces caseiros e balas de qualquer espécie; **OU CHOCOLATE** em barra até 150g, sem recheio ou wafer (bis);

(VOCÊ NÃO PODERÁ ENTREGAR OS DOIS!)

NÃO será autorizada a entrada de alimentos para o socioeducando que estiver em cumprimento de medida disciplinar de natureza média ou grave.

ITENS AUTORIZADOS SEMANALMENTE

Higiene		
Creme dental líquido , até 100 ml, em embalagem transparente, <u>vedado na cor vermelha.</u>	Sabão em barra – 01 unidade, industrializado e em cores claras;	Barbeador - 01 unidade, de no máximo duas lâminas
Desodorante - tipo "roll-on" em embalagem plástica transparente, vedado (proibido) o produto tipo bastão;	Sabonete – 01 unidade, industrializado e em cores claras	Sabão em pó - 01 unidade, de até 500g, em embalagem original e lacrada;
Papel higiênico - 01 rolo, de 30m.		

OUTROS - AUTORIZADOS SEMANALMENTE

Cartas –02 (duas) cartas por semana, com conteúdo que contribua para o processo socioeducativo.	Folhas tipo "chamequinho" – papel sulfite, tamanho A4 (210 mm x 297 mm) ou Ofício (216mm x 330mm) - 01 (um) pacote de até 100 Folhas – cores claras e <u>proibidas cores vermelha e preta.</u>
Cabo de antena – uma vez instalado <u>não poderá ser retirado</u>	Controle - 01 controle com até 02 pilhas
Conversor digital -01 aparelho em material plástico, sendo <u>vedada a entrada de aparelhos que contenham material metálico</u> em sua estrutura externa.	TV – 01 unidade de até <u>19 polegadas</u> , podendo ser de LCD ou LED ou até <u>14 polegadas</u> (TUBO) preferencialmente, com conversor digital integrado. Proibido tipo Smart TV e com fios desencapados (sem emendas).
Foto – 01 (uma) foto por semana, tamanho de até 10x15 cm, até o limite de 10(dez) unidades.	Bíblia, livro ou quadrinhos -01 (um) livro ou revista em quadrinho por semana. Proibido zíper, capa dura e tamanhos grandes.

É proibida a entrada de fotografias que façam apologia ao crime, às drogas ou à violência, e com caráter pornográfico.

A responsabilidade da sobre os eletrônicos se refere apenas à sua guarda e não com relação ao seu funcionamento, a qualquer tempo a unidade não se responsabilizará por panes elétricas e defeitos apresentados nos eletrônicos. E, ainda, caso haja dano na retirada das entradas USB e HDMI pelo núcleo de manutenção da unidade, esta ficará isenta de responsabilidade conforme autorização de retirada devidamente assinada no recebimento do eletrônico.

ITENS AUTORIZADOS NO 2° OU NO 4° FINAL DE SEMANA	
Condicionador: 01 unidade, até 350 ml, em embalagem original	Shampoo: 01 unidade, até 350 ml, em embalagem original;
Espanja (banho): 01 unidade, vedada esponja vegetal	Hidratante: 01 unidade, até 350 ml, em embalagem original;
Escova para lavar roupas: 01 unidade, em material plástico ou de madeira, sem alça;	Pente de cabelo- 01 unidade, pente de mão - vedada escova de cabelo;
Protetor labial: 01 unidade, em embalagem original;	Escova dental: 01 unidade, tipo viagem;
Fio dental: 01 unidade de 25m, em embalagem transparente original e lacrada;	Cortador de unhas: 01 unidade, pequeno e sem serrilha
*Os visitantes deverão trazer sacos plásticos transparentes para armazenamento, após conferência desses materiais.	

VESTUÁRIO AUTORIZADOS NO 2° OU NO 4° FINAL DE SEMANA	
Bermuda: 04 unidades, lisas, na cor branca, azul claro ou cinza claro, <u>sem logomarcas</u> , bordados ou estampas, <u>vedados produtos tipo dupla face</u> , com forro, zíper ou bolsos;	Camisetas: 04 unidades, lisas, na cor branca, azul claro ou cinza claro, sem logomarcas, bordados ou estampas, sendo permitida a entrada de camisa com mangas curtas ou longas <u>sem capuz e sem zíper ou bolsos, vedados (proibidos) os modelos regata ou camisa social com botões;</u>
Moletom (agasalho e calça): 01 conjunto, cor branca, azul claro ou cinza claro, em malha, sem forro, <u>vedados (proibidos) os modelos com capuz, zíper, bolsos e logomarcas, bordados ou estampas;</u>	Chinelo: 01 unidade, simples, de dedo, de borracha, tipo "havaiana" tradicional, <u>vedada na cor preta</u> , com desenhos ou cores escuras.
Toalha de banho: 01 unidade, em cores lisas e claras, sem bordados e detalhes em outras cores, <u>vedados produtos nas cores preta.</u>	Lençol: 01 unidade, em cores lisas e claras, sem bordados e detalhes em outras cores, tamanho solteiro ou casal, com ou sem elástico;
Meia: 03 pares, em cores claras, sem detalhes ou bordados	Cueca: 05 unidades, em cores lisas e claras, sem detalhes no cóis, <u>vedados produtos na cor preta;</u>
Cobertor: 01 unidade, em cores lisas e claras, sem bordados e detalhes em outras cores, em tamanho solteiro ou casal, sendo <u>vedado (proibido) o modelo edredom e com forro.</u>	

O QUE PODE SER TRAZIDO NOS DIAS DE VISITA DE ANIVERSÁRIO?



A visita para a celebração do aniversário do adolescente terá duração de uma hora, a contar do início do atendimento, devendo ser respeitado os horários da rotina institucional. Para a realização da visita comemorativa de aniversário, o visitante deverá fazer contato com o especialista de referência com antecedência mínima de cinco dias, para organização e comunicações internas.

Será permitida a entrada dos seguintes itens, na forma e quantidade especificada:

- Até 04 litros de refrigerante, em embalagem original e lacrada. **Vedado (proibido) coca-cola e uva.**
- 01 bolo confeitado, até 1,5 kg;
- Salgadinhos, até 50 unidades;
- 01 pacote de até 10 colheres descartáveis;
- 01 pacote de até 10 pratinhos descartáveis;
- 01 pacote de guardanapo;
- 01 vela de aniversário produzida em parafina.

Na visita comemorativa de aniversário, será permitida a entrada de até quatro pessoas, desde que cadastradas, incluindo maiores e menores de idade, ou excepcionalmente de cinco pessoas caso haja criança de colo.

O QUE PODE SER TRAZIDO PARA OS VISITANTES NOS DIAS DE VISITA ESPECIAL?

Os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, poderão receber:

- I - até 02 (dois) visitantes no dia de visita destinado aos maiores de idade;
- II - até 03 (três) visitantes no dia destinado à visita especial, sendo um maior de idade e dois menores;
- III - até 04 (quatro) visitantes quando houver duas crianças de colo (de 0 a dois anos incompletos), sendo dois maiores de idade e dois menores (crianças de colo);

No dia destinado à visita especial será autorizada a entrada de alimentação e itens de higiene **SOMENTE PARA VISITANTES CRIANÇAS:**

Suco, água ou leite: 01 unidade, em mamadeira, de até 600ml, transparente;

Suco, refrigerante, água: 01 unidade, de até 600ml, embalagem transparente, original e lacrada.

Biscoitos (sem recheio): Até 200g, tipo sal, doce ou polvilho de qualquer sabor;

Frutas: banana, goiaba, ou pera, no total de 01 unidade;

Lenço umedecido: 10 unidades em saco transparente;

Fralda descartável: 02 unidades.