

## VIVÊNCIAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA SOCIOEDUCAÇÃO NA PARAÍBA

*Abigail Sales da Costa Rocha  
Jéssyca Priscylla de Oliveira Nascimento  
Rafael Ferreira de Souza Honorato  
Ana Cláudia da Silva Rodrigues*

### **Resumo**

Esta pesquisa trata dos currículos da Educação Integral pensados/praticados nos/dos/com cotidianos das Unidades Socioeducativas do Estado da Paraíba. Objetiva-se compreender os saberes/fazeres cotidianos de aprendizagens e conhecimentos produzidos pelas várias formas de os sujeitos se inserirem nos espaços/tempo de interação social (SANTOS, 1995, 2000). Metodologicamente, trata-se de um estudo nos/dos/com cotidianos, que fez uso das conversas. Concluímos que a conversa possibilita aberturas para alcançar as experiências vividas e o que acontece nos cotidianos que compõem a vida dos praticantes/pensantes. A partir das conversas dos/com os sujeitos envolvidos foi possível compreender as subjetividades envolvidas nas práticas dos docentes e o processo de atuação e transformação nos espaços/tempo permitindo-os subverter/construir os currículos.

**Palavras-chave:** Cotidianos; Currículos; Socioeducação.

## CURRICULAR EXPERIENCES OF COMPREHENSIVE EDUCATION IN SOCIO-EDUCATION IN PARAÍBA

### **Abstract**

This research deals with the curricula of Integral Education thought and practiced in/of/with the daily life of the Socio-Educational Units of the State of Paraíba. The objective is to understand the daily know-how of learning and knowledge produced by the various ways in which subjects insert themselves in the spaces-times of social interaction (SANTOS, 1995, 2000). Methodologically, it is a study in/of/with everyday life, which made use of conversations. We conclude that the conversation allows openings to reach the lived experiences and what happens in the daily lives that make up the lives of practitioners-thinkers. From the conversations of/with the subjects involved, it was possible to understand the subjectivities involved in the teachers' practices and the process of action and transformation in the spaces-time, allowing them to subvert the construction of the curricula.

**Keywords:** Everyday; Curriculum; Socio-educational.

## EXPERIENCIAS CURRICULARES DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN SOCIOEDUCACIÓN EN PARAÍBA

### **Resumen**

Esta investigación trata sobre los currículos de Educación Integral pensados y practicados en/de/con el cotidiano de las Unidades Socioeducativas del Estado de Paraíba. El objetivo es comprender los saberes cotidianos de aprendizaje y saberes producidos por las diversas formas en que los sujetos se insertan en los espacios-tiempos de la interacción social (SANTOS, 1995, 2000). Metodológicamente, es un estudio en/de/con la vida cotidiana, que hizo uso de conversaciones. Concluimos que la conversación permite aberturas para llegar a las experiencias vividas y lo que sucede en el cotidiano que compone la vida de los practicantes-pensadores. A partir de las conversaciones de/con los sujetos involucrados, fue posible comprender las subjetividades involucradas en las prácticas de los docentes

y el proceso de acción y transformación en los espacios-tiempo, permitiéndoles subvertir la construcción de los currículos.

**Palabras clave:** Cotidiano; Reanudar; Socioeducación.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo os currículos elaborados para instituições socioeducativas que desenvolvem a Educação Integral na Paraíba, particularmente o vivenciado no Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, unidade feminina, localizada na cidade de João Pessoa-PB. A unidade faz parte do programa Janela para o Futuro, oferecendo educação no modelo Cidadã Integral e ensino profissionalizante para as jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A socioeducação está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que são abordados os tipos de medidas socioeducativas, que são as ações do poder público destinadas a adolescentes que cometem atos infracionais. Essas medidas vão de advertências, reparação dos danos causados, prestação de serviços à comunidade até a internação em estabelecimento educacional. Os adolescentes que frequentam essas escolas estão em cumprimento da Medida Provisória (que pode durar até quarenta e cinco dias) ou da Medida de Internação (que pode durar de seis meses a três anos). A idade para internação segue a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente para adolescência que é: a pessoa entre doze e dezoito anos de idade (SILVA, 2012a).

O Programa de Educação Cidadã Integral – Janela para o Futuro, implementado na Rita Gadelha, foi criado em 18 de julho de 2017, por meio do Decreto nº 37.505, com o objetivo de “[...] ofertar Educação Básica aos jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas, promovendo a formação de cidadãos autônomos, solidários, competentes que possam construir/resgatar sua cidadania e atuar produtivamente na sociedade e no mercado de trabalho” (PARAÍBA, 2017, p. 12). Dito isto, percebemos que o programa possui proposta pedagógica própria, bem como modelo curricular e de gestão administrativa específica para o público da Socioeducação, além de ser uma política intersetorial que articula três instituições: a Secretaria de Estado da Educação e Ciência e Tecnologia (SEECT), Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida (FUNDAC) e a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH) (RODRIGUES; HONORATO, 2020).

As conversas que tivemos com os *praticantespensantes* da Rita Gadelha nos ajudaram a compreender como estão sendo *pensadospraticadossubvertidos* os currículos da escola, tendo como protagonistas os sujeitos (CERTEAU, 1994). Defendemos assim, que pensar os currículos de uma escola implica viver seu cotidiano para compreender como os *praticantespensantes subverteminscrevem* seus currículos, em que medida eles subvertem as prescrições, por quais motivos, quais as prioridades que são estabelecidas pelos sujeitos. Nas palavras de Ferrazo (2007), faz-se necessário sentir o mundo em que estamos lidando, buscar entender as lógicas dos cotidianos e mergulhar neles, tentando ir além daquilo que está pré-estabelecido. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos é uma busca, que parte de uma inquietação de quem vivencia os problemas das escolas públicas, e tenta entender o que acontece nessas realidades.

Dito isto, compreendemos que a busca que tenta entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige de nós disposição para ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capazes de engolir sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, e cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário.

Por isso, estudar os cotidianos nos faz ter esse olhar diante do prescrito, do instituído, permitindo-nos entender, a partir das diferenças, as expressões individuais dos sujeitos cotidianos. Seus modos de agir, de falar, de vestir e de andar se mostram a cada atitude; é possível ver também suas astúcias e artimanhas para lidar com a pressão dos controladores do dia a dia (OLIVEIRA; ALVES, 2001). Assim como explícito por Certeau *et al.* (1996, p. 31):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

Nessa direção nossas conversas com os sujeitos das escolas nos levaram a pensar nos currículos praticados para além dos seus contextos teóricos imediatos. De fato, as escolas articulam-se com outros grupos sociais, com outros *espaçotempos* institucionais, por intermédio das redes de relações formais e informais que ligam seus sujeitos, e que os levam a assumir diferentes *saberesfazeres* na invenção do cotidiano, muitas vezes, opondo-se às políticas oficiais impostas à escola. E essas relações tecidas em redes criam, nas escolas, processos instituintes que possibilitam aos sujeitos praticantes viverem suas dimensões de hibridização, e como sujeitos híbridos que somos, praticando *saberesfazeres* nesses entre-lugares da cultura, os sujeitos cotidianos inventam currículos que não se deixam aprisionar por identidades culturais, originais ou fixas.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA

A Educação Integral é uma concepção que vem sendo discutida há muito tempo no Brasil. Enfatizamos que a proposta deste tipo de educação não está apenas relacionada ao tempo de permanência dentro do ambiente escolar; para além disso, diz respeito ao que será produzido intra e extraclasse, para favorecer a formação humana integral. De acordo com Ministério da Educação (BRASIL, 2015, p. 4) a educação integral pode ser definida como:

[...] Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.

Deste modo, a escola que ofertar a educação integral, compromete-se com a construção de uma proposta curricular educacional que possa atender a criança e os jovens em sua totalidade, de maneira a alcançar uma educação que busque a formação e o desenvolvimento humano global, por inteiro, completo em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e moral.

Dentro dessa perspectiva, surge no estado da Paraíba uma proposta de elaboração de um programa de Educação Integral, cuja finalidade se encontra em tornar o estudante protagonista da sua própria história, por meio da ampliação da carga horária, de conteúdos diversificados que também se utilizem de espaços externos à escola, além de fornecer unidades que contemplem o ensino médio integrado à formação profissionalizante do aluno.

Para implantação da nova proposta o Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Estado da Educação, celebrou com os Institutos Sonho Grande e de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) o Acordo de Cooperação Técnica nº 353, com o objetivo de desenvolver “um conjunto de ações que visam à melhoria da oferta e da qualidade do ensino público, de nível médio do Estado da Paraíba, no processo de implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (PARAÍBA, 2015, p. 2).

A implantação reestruturou o currículo, gestão e estrutura física das escolas. No caso da gestão há um organograma específico de funcionamento das ECI na Paraíba, pensado de forma verticalizada, dando menos autonomia ao gestor escolar. Conforme CARVALHO (2018), os professores e gestores, para trabalhar em escola cidadã-integral precisam passar por um treinamento e recebem formação continuada através de reuniões, palestras e cursos.

O modelo começou a ser implantado em 2016, com 8 (oito) escolas pioneiras. Passou a 33 em 2017 e atingiu 103 escolas em 2018, chegando a alcançar todas as regionais de ensino (SEECT, 2018). Quantitativamente, as Escolas Cidadãs Integrais deram um salto em curto tempo, alterando a lógica territorial da Educação Pública do Estado. Enquanto no Sistema Socioeducativo, o documento norteador utilizado na implementação do programa ficou intitulado “Uma Janela para o Futuro” e contava com as primeiras diretrizes para o atendimento escolar em período integral dos estabelecimentos socioeducativos. Um exemplo da aplicação do programa é o Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, escola em que decidimos trabalhar nossas pesquisas, como explicado acima (HONORATO; ALBINO; RODRIGUES, 2019).

O programa em questão ainda aborda a formação integral de adolescentes que se encontram em situação de medida socioeducativa, que é o foco deste trabalho, que foi implantado em 2017, inicialmente, em 06 (seis) unidades: o Centro Educacional do Adolescente (CEA), Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), Centro Educacional do Jovem (CEJ), Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha; em Lagoa Seca o Lar do Garoto e, em Sousa, o CEA Sousa (HONORATO; ALBINO; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES; HONORATO, 2020).

Assim, o programa de educação integral visa cumprir com as propostas trazidas no PNE (2014-2024) e PEE (2015-2025), que estabelecem a ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias, com a introdução de um currículo que engloba além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, práticas inovadoras, e atividades de

acompanhamento pedagógico estimulando também a maior participação e engajamento dos estudantes e comunidade nas atividades realizadas nas escolas.

## OS COTIDIANOS

O tema do cotidiano tem aparecido com frequência nas pesquisas e nos estudos da Educação evidenciando-se um interesse crescente de nós pesquisadores pelas chamadas “questões do dia a dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula” (CHIZZOTTI, 1992, p. 87-88), nas ruas ou nas igrejas, e todo o sentido social e político dessas práticas e comportamentos que se expressam “na penumbra”, num cotidiano tão carregado de contradições.

Falar de práticas é pensar e pesquisar o cotidiano, cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das “artes de fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento (ALVES, 2010).

É com Certeau (1994) que vamos buscar a compreensão das formas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as “artes de fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. O cotidiano aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Uma coisa é o currículo considerado uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas e outra o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. Pois, o currículo tem de ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar (STENHOUSE, 1995).

Um primeiro aspecto que destacamos se coloca na própria condição da vida vivida no cotidiano. Assim, em vez de um sistema formal e *a priori* de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de *fazeres/saberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos. Assim como as redes de *saberes/fazeres* não se limitam ao território das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão por ocasião da realização das pesquisas. Como já dito, estamos considerando sujeitos potenciais de nossas pesquisas, todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas.

Outro aspecto a ser destacado tem por objetivo descaracterizar a ideia de redes de *fazeres/saberes* como algo que acontece no cotidiano, como uma característica ou propriedade do cotidiano. Consideramos cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano! Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises,



são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas (OLIVEIRA, 2017).

Outra ideia que nos parece fundamental nas pesquisas com o cotidiano tem a ver com a dimensão “do lugar”, “do habitado”, “do praticado”, “do vivido”, “do usado”, como defende Certeau (1994, 1996). Ou seja, os estudos com o cotidiano das escolas acontecem em meio às situações do dia a dia, por entre fragmentos das vidas vividas. Mostram-se por meio de indícios (GINZBURG, 1989) efêmeros, pistas do que está, de fato, sendo *feitopensadofalado* pelos sujeitos cotidianos. Os estudos com o cotidiano, ao acontecerem em meio ao que está sendo feito, isto é, em meio aos processos de tessitura e contaminação das redes, expressam o “entremeado” das relações dessas redes nos diferentes *espaçostempos* vividos.

Outro ponto fundamental das pesquisas com os cotidianos está ligado às teorias. É preciso conhecê-las e compreendê-las para poder negá-las, se necessário for; contrapor o que está dado, pronto e acabado, para organizar os argumentos de apoio à vida cotidiana e ao universo da pesquisa. Por isso, precisamos ser capazes de nos revoltar com o que está pronto e acabado, para organizarmos os argumentos de apoio à vida cotidiana e percebermos os acontecimentos múltiplos em que vivemos. Dessa forma, tivemos também que enfrentar a questão da possibilidade de iniciar um trabalho nos/dos/com os cotidianos, para pensar e refletir sobre como os sujeitos envolvidos tecem seus conhecimentos, mediante uma realidade diferente da que somos acostumados na vida acadêmica (SILVA, 2012b).

Então, trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autoresautoras*, também protagonistas dos nossos estudos. Dito isto, a professora Maria narra uma ação extracurricular que ela fez no Centro de atendimento Rita Gadelha com as meninas, trabalhando a autonomia e a pluralidade com elas, de maneira subjetiva e especial que fez a diferença na vida dessas socioeducandas:

- [...] Menina, era incrível. Eu me juntei com a professora de português e a gente fez um trabalho lindo com poesia, o tema era poesia marginal, trabalhamos junto com o Islam. Não sei se vocês conhecem o trabalho do Islam, é um grupo de poetas periféricos. Eles trabalham essa questão da diversidade, é muito interessante. Eu levei o pessoal do Islam lá, aí a gente foi de forma didática na sala de aula trabalhando de uma forma que elas escrevessem seus próprios poemas. Foi muito lindo, primeiro porque o tema era a questão da mulher mesmo, ela trazia essa questão do feminino, do ser mulher e o foco era elas, a vida delas, quem é você, de onde vem, o que você gosta de fazer, o que você faz, aonde você quer chegar, quais são os seus sonhos, tudo isso esteve nos poemas. Teve uma menina que se identificou muito com o Islam, muito mesmo, começou a escrever. Você acredita que ela decorava poesia e quando chegava na sala me pedia:

- Professora, me dê um lápis e uma folha aí, por favor.

Ela ia lá e escrevia tá, tá, tá... a poesia todinha. Antes de ir embora do Centro ela disse:

- A arte me libertou e hoje eu escrevo qualquer coisa, qualquer coisa que eu esteja sentindo eu exorcizo dentro da poesia [...].

Neste sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam o currículo. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola.

## **AS “ARTES DE FAZER” EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DÓSCOM COTIDIANOS DA SOCIOEDUCAÇÃO**

Partimos do entendimento de que na contemporaneidade a situação pessoal, social, cultural e política de adolescentes e jovens em conflito com a lei se inscrevem em um contexto de fragilidade do pacto societário, cujas consequências têm-lhes atingido sumariamente em seu desenvolvimento histórico. A privação dos direitos assegurados a essa parcela da população se torna um dos condicionantes da sua fragilidade, frente às obrigações atribuídas ao indivíduo em um Estado Democrático de Direito.

O não acesso às boas condições de saúde, a uma educação de qualidade, aos mínimos necessários para a sobrevivência, à moradia adequada, a equipamentos comunitários de lazer, esportes e cultura, entre outros espaços de socialização saudáveis e de desenvolvimento humano, tornam-se fatores determinantes para a fragilização dos sujeitos em seu ambiente familiar, comunitário e social. As diversas expressões da violência, os conflitos familiares e comunitários, a desigualdade social, a exclusão e a ausência de garantias e políticas públicas transformam determinados adolescentes e jovens em sujeitos vulneráveis à criminalidade. A professora Maria nos conta um pouco a respeito dessas vulnerabilidades:

- [...] E assim, o que mais me encanta lá dentro, na escola socioeducativa, é justamente a questão do desafio, né! São meninas, que chegam com vários problemas de saúde, seja física, mental ou espiritual, chegam com várias problemáticas. A gente costuma até dizer assim:

- Essa adolescente nunca foi socializada, como é que ela vai ser ressocializada?

- E aí, a gente trabalha na ponta, com a ponta do *iceberg* mesmo, sabe?! Com todos os problemas que você pode imaginar para uma adolescente de periferia, principalmente, uma adolescente mulher. Às vezes até caso de, às vezes não, a maioria dos casos, posso dizer assim, de violência sexual, entendeu?

A prática de atos infracionais, nesse contexto, constitui-se como um dos resultados de toda essa dinâmica de privações e violações, na qual adolescentes protagonizam ações que corroboram para o ciclo de violência vivido. A fragilização de adolescentes, que não alcançam condições mínimas para seu desenvolvimento pessoal e social frente aos desafios da vida em liberdade é, portanto, um dos fatores que os condicionam à prática de atos infracionais e os colocam na condição de conflito com a lei.

Enquanto resposta do Estado à demanda de adolescentes em conflito com a lei no Brasil, a política de socioeducação se confronta com uma realidade na qual o trabalho com os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa demanda o aprendizado de questões elementares para a construção de um padrão de convivência ético no âmbito da vida em liberdade. A construção de ações de inclusão e acesso desta parcela da população a

bens e serviços básicos para sua sobrevivência num patamar mínimo de dignidade humana e o trabalho educativo realizado no cotidiano das instituições de socioeducação vai delineando, cada vez mais, a socioeducação como uma política de educação para a vida em liberdade. O gestor narra um acontecimento envolvendo um aluno da socioeducação, que participava de um projeto do Programa Institucional de Bolsas da Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBICEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com uma professora do setor de psicologia, e o resultado dessa ação na vida do aluno:

- [...] são essas situações que fazem a gente acreditar que é possível. Tinha um menino que nunca sequer tinha pisado na universidade, quando ele entrou na universidade, ele achou que a universidade era uma escola. Quando a gente entrou na universidade a gente teve que ir lá para o setor de medicina, a gente atravessou a universidade todinha.

Ele veio para mim e falou:

- Isso aqui é tão grande.

E eu falei:

- Você não chegou nem no fim dela, você tá quase na metade, mas ainda tem um pedaço lá para trás.

Aí ele falou:

- Pois eu quero vir para a universidade e eu quero fazer psicologia.

A política de socioeducação é, portanto, responsável por proporcionar o atendimento socioeducativo aos adolescentes e jovens em conflito com a lei. Durante o processo socioeducativo, busca-se desenvolver ações de promoção pessoal e social, trabalho de orientação, educação formal, atividades pedagógicas, de lazer, esportivas, de profissionalização, bem como demais questões inerentes ao desenvolvimento do sujeito frente aos desafios da vida em liberdade.

### ***Subvertendo Construindo o currículo***

Vamos pensar lá no início, né? que era para ser às 09h, comando a parte diversificada e a base comum. Tinha que ser o dia todo na escola. Então, o primeiro resultado do processo de resistência das unidades e que não é o dia todo. Por que não pode ser o dia todo? Porque os meninos não coexistem no mesmo espaço e o quantitativo de meninos é maior. Segunda resistência é a supervalorização da parte diversificada em detrimento da base comum, porque a parte diversificada é mais atrativa e, como eu posso, acalma mais os meninos (GESTOR, 2021).

A ampliação da jornada diária de permanência dos socioeducandos para realização de atividades educativas foi motivo de muita resistência. Para Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 36) há “duplo mecanismo para indicar o cotidiano como lugar de criação, invenção e antidisciplina”; por isso, inferimos que os docentes ao receberem a proposta, inicialmente, passaram a criar e inventar novas possibilidades.

A tática utilizada pelos *praticantes pensantes* para conseguir a atenção dos discentes foi “deixar de lado” a BNCC em detrimento de uma parte diversificada, que estava mais próximo



das realidades, tornando-se mais atrativa. Essa parte diversificada do currículo era mais atrativa por fornecer atividades lúdicas como o esporte, oficinas de pinturas, atividades culturais, entre outros (PARAÍBA, 2015). Assim, de acordo com Reis e Oliveira (2018) os educandos buscam alternativas desviando os conhecimentos padrão/formal compartilhando por momentos de *experiênciaspráticas* mais interessantes, construindo outros sentidos para o cotidiano vivenciado no sistema socioeducativo.

É comum nos depararmos com histórias como a narrada por Marcio

- [...] essa questão da família é uma coisa que acontece muito. Quando chega o dia dos pais, é um dia sempre muito complicado, porque a imensa maioria delas não tem contato com os pais ou não conhece. Então, a gente tenta falar de família de uma maneira mais abrangente.

- Quem é a pessoa mais próxima de você?

- Quem é a pessoa que você ama?

- Quem é a pessoa que se importa com você?

- Então, a gente tenta trabalhar esses temas de uma maneira que se encaixa na realidade delas. Se ela é muito apegada à mãe, a gente vai trabalhar para aquela pessoa específica que ela é apegada. Aquela pessoa específica que está ali com ela, que tá ali para apoiar ela, levanta-la. Então, essa questão da família é bem isso mesmo, é focar na pessoa que te apoia, naquela pessoa que tá ali para te ajudar, para te proteger, enfim, querer o melhor para você. E quando a gente fala que não dá para trabalhar, é que não dá para trabalhar esquematicamente como tá no material, mas a gente trabalha, a gente acaba trabalhando todos os temas, só que a gente trabalha de uma maneira que a gente acha que é melhor para a realidade delas.

É necessário pontuar o cuidado que os docentes possuem ao ministrarem um conteúdo proposto na sequência didática. Os docentes relatam que fogem das estruturas pré-estabelecidas, mas que acabam conseguindo trabalhar todos os temas. Porém, a partir do cotidiano vivenciado, principalmente do contexto social e econômico.

Com base em Reis e Oliveira (2018, p. 79) “é importante pensarmos que aprendemos sempre, em diferentes *espaçostempos* de prática social e que a escola tem sim um papel nesses processos, mas este não está desvinculado da vida fora de seus muros”. O desafio no cotidiano existe, mas é necessário quebrar e romper as barreiras, sem deixar de lado as identidades, as histórias de vida e os muros que existem em cada sujeito.

De acordo com Ferrão, Soares e Alves (2018, p. 46)

Tal gesto ético-estético, que remete a uma escolha implicada com o cuidado com os outros e a uma atitude de criação permanente, produz também uma abertura política ao afirmar que é possível fazer diferente, sem reduzir o trabalho científico aos constrangimentos exercidos pelo já dito, pelas regras da instituição, pelo mercado e pelas estruturas da administração político-econômica.

Neste sentido, percebemos na narrativa acima o cuidado, o olhar mais sensível e o respeito pelas diferenças. O gesto de trabalhar o tema “Dia dos Pais” voltado aos vários formatos de família, a partir de um contexto ampliado, que compreende as diferenças dessa

constituição familiar é mais importante e eficaz para o discente possibilitando *conhecimentos/significações* por meio da linguagem diferenciada, que faz a diferença nas *políticas/práticas* do currículo educacional.

Em conversa com Bernardo ele nos contou:

- A professora de Artes, a professora de Português e a pedagoga fizeram um projeto em que elas fizeram junto com as meninas pintaram o cenário e confeccionaram as roupas. E o texto da peça foi montado coletivamente, foi uma dança sobre uma música de Jackson do Pandeiro, pois estávamos no ano que homenageava o músico, era o Centenário. Então, foi uma música que foi construída a partir de uma música dele. E meninas fizeram as rimas da música com a professora de Português e Arte e essa outra professora auxiliou no figurino e a gente deu todo aquele apoio, trabalhamos pouco de marceneiro para montar o cenário e a gente fez essa apresentação. Foi bacana, porque elas ficaram se sentindo na apresentação. Elas tiveram outra apresentação para vários membros do governo, essa mesma peça foi apresentada numa reunião com o governador. Eu estou esquecido agora do tema, foi alguma coisa sobre as escolas públicas, aconteceu no Centro de Convenções. Elas rerepresentaram essa peça lá.

Os artefatos culturais têm uma grande importância para o processo de *ensino/aprendizagem* dos *praticantes/pensantes*. Estão presentes nos *espaços/tempos* vividos pelos sujeitos na escola e através de textos, sons e imagens. Eles são responsáveis por passar uma cultura. Uma cultura que, possivelmente, está explícita no currículo que está sendo construído nos espaços socioeducativos.

As experiências vivenciadas por meio dos artefatos culturais estão para além da sala de aula, atravessam os *espaços/tempos* existentes nas redes educativas. Os docentes, um dos *praticantes/pensantes* dos cotidianos, dedicam-se de várias formas para tecer *conhecimentos/significações* que transbordam as expectativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que vem sendo construído assume uma um local de destaque na medida em que *subvertem/constroem* o que é prioridade para os *praticantes/pensantes* do currículo da escola.

Ferraço, Soares e Alves (2018) destacam que os *praticantes/pensantes* têm características únicas de re-criar e re-construir as formas e os modos que utilizam os artefatos culturais nas redes educativas, além de trazerem e produzirem os seus *conhecimentos/significações* individuais para o currículo educacional, deixando os *espaços/tempos* sempre em movimentação com ações e os entrelaçamentos com as vidas existentes.

A partir disso, é notável a importância dos atravessamentos que os artefatos possibilitam nos cotidianos dos *praticantes/pensantes*. Percebemos essa relevância quando o Bernardo nos informa que os docentes trabalharam a formulação de uma nova música com uma música do Jackson Pandeiro e que as socioeducandas foram responsáveis pela nova composição. Essa ação possibilitou em uma nova ação, que foi a apresentação no Centro de Convenções, proporcionando uma vivência para além do conteúdo da BNCC, para além do currículo nacional.

Nas conversas com Jorge começamos a entender que a escola suspira práticas que escapam do currículo nacional.

- [...] como é que a gente faz essa seleção? a gente faz um sorteio com elas. Elas mesmas tiram quem vai. Aí, bota lá o nome de todas e elas sorteiam quatro meninas para aquele mês. A dinâmica é a seguinte: se faz uma bolinha, coloca o nome no papel e elas fazem o sorteio. De cada Ciclo da EJA ela tira uma bolinha,

porque aí tem o ciclo I, II, III e IV. Esse ano, a gente não tá com nenhuma menina no ciclo do Ensino Médio, o mês dá quatro semanas, então organiza o calendário. E elas não ficam com raiva, ao contrário. Elas são muito agitadas, conversam, tãñã. Mas, quando chega na quarta-feira, café da manhã com os professores, elas são muito quietas.

Aí a gente diz:

- Oxente, o gato comeu a língua? Agora é a hora de conversar com a gente, na sala de aula, é aula. Agora é a hora da gente comer, tomar café, conversar.

- Aí elas são muito tímidas, começam a tomar café, aí daqui a pouco começam a falar e não para mais.

Essa conversa nos fez mergulhar no fazer pedagógico e na prática pedagógica de cada um deles nos permitindo observar o diferencial das múltiplas formas que eles experimentam o currículo, a escola, as conversas, a construção do currículo da educação integral. Apesar de todos os desafios vivenciados nos cotidianos e, também, para fazer o que não está no currículo da socioeducação, esses são modos de ser, de fazer e de usar os produtos culturais que são postos para eles, são frutos das artes de fazer.

Os modos de fazer e usar de maneiras diferenciadas os produtos culturais, para Ferrazo, Soares e Alves (2018, p. 54) são denominados de “artes de fazer”. Para os autores as “artes de fazer” são as maneiras diferenciadas que os sujeitos praticantes empregam quando recebem os artefatos culturais que são impostos para eles. Nesse sentido, notamos que os docentes possuem atitudes intencionais e criativas para experimentar o currículo com suas discentes.

Eles

criam, portanto, currículos em seus cotidianos. Criam a partir daquilo que percebem ser necessário, considerando as circunstâncias, as necessidades e as possibilidades de seus alunos, estabelecendo diálogos entre aquilo que recebem como norma da SME ou da direção (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 88).

Assim, as ações e as maneiras realizadas com os produtos culturais nas redes educativas são estratégias utilizadas pelos praticantes como formas de re-construir um novo currículo do cotidiano. As escolhas de mecanismos para o momento específico se dão pelas necessidades e pelas circunstâncias observadas no cotidiano escolar, subvertendo as regras para ser possível reconstruir o currículo para formar os indivíduos ao mesmo tempo em que é formado.

### **As redes de conversações nas relações *políticaspráticas* do currículo**

- Acho que a melhor ação que a gente fez, foi quando a gente reuniu presencialmente todos os professores por área do conhecimento de todos as unidades. Conseguiu reunir todos os professores, de todas as unidades presencialmente. Foi muito bom. Porque aí essa troca presencial é totalmente diferente da reunião virtual. Então a gente produziu bastante e a gente vem pegando material disso que foi decidido. Eu acredito que já são mais de 2 anos. Se eu não me engano essa última reunião que teve foi em 2019 (Professor BERNARDO, 2021).

Os desafios vivenciados dentro da escola pelos docentes são inúmeros. E quando esses desafios surgem é importante ter uma rede de apoio. Essas redes compartilham *conhecimentos* e *significações* diferentes para as *práticas políticas* dos cotidianos escolares. De acordo com Reis e Oliveira (2018), as trocas de *experiências práticas* e a partilha de conhecimentos entre docentes e outros gestores trazem uma significação importante para a construção de novos significados através das reflexões e assim transformam seus *saberes-fazer*s.

Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 97) também refletem sobre isso:

Cotidianos escolares e redes educativas são *espaçotempos* em que *ensinamos aprendemos*, formamos e somos formados em meio a redes de *práticas teóricas* nas quais tecemos e entrelaçamos redes de *conhecimentos* e *significações* produzidos em vários contextos cotidianos em que todos os seus *praticantes pensantes* vivem.

O compartilhamento das narrativas de vida em rodas de conversas é muito significativo. As experiências compartilhadas sobre o que os docentes *ensinam aprendem* no cotidiano escolar criam novos conhecimentos. Ou, como diz Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018, p. 132-133), “experiências que vão se constituindo tanto no conhecimento tecido ao longo de anos de permanência em certo lugar, como naqueles tecidos no caminhar pelo mundo”. Ao mesmo tempo que ajuda na sua formação continuada, possibilitando uma autoformação e ressignificando as suas *práticas teóricas* nas escolas.

Nas conversas com Bernardo é possível observar que o encontro presencial com todos os docentes da mesma área possibilitou trazer um pouco das *experiências práticas* cotidianas de outros sujeitos. Ações como essas permitiam aos docentes analisar as suas práticas pedagógicas proporcionando mudanças significativas no currículo escolar e para a realidade dos *espaçotempos* existentes do sistema socioeducativo.

Percebemos a importância da rede de apoio entre os professores para construção de ações interdisciplinares na conversa com Maria.

- O coletivo entre professores é muito importante, porque eu sempre trabalhei sozinha. Só que a cidadã integral, como todo mundo fala sempre, é muito boa, nesse sentido é muito boa, porque todo mundo acaba se ajudando. A gente tem uma ajuda que é assim, incrível, lindo demais. A gente tem uma pedagoga lá, que ela sempre me ajuda na coreografia das danças, ela não entende de dança, mas fica lá. As meninas mesmo desenrolam nessa parte, eu dou só uns toques. A pedagoga uma vez pesquisou sobre balé para fazer com uma aluna dela no fundamental I. Essa ajuda do coletivo é bom, outro exemplo é o professor de matemática, ele me auxiliou muito, muito, muito nessa parte da dança também (Maria, 2021).

Pensar em um *espaçotempo* que é composto por vários profissionais, que possuem suas identidades, é pensar que será nítida a ajuda dos colegas de trabalho, mas, infelizmente, nem sempre é certo ter a colaboração de todos que fazem parte do cotidiano escolar, isso porque, segundo Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 99), os *praticantes pensantes* dos cotidianos escolares trazem consigo uma “rede de subjetividades”.

Essa rede de subjetividades está relacionada às questões que o *praticantepensante* considera como importante para manter aquele espaço harmônico. E isso se dá por estar vinculada à identidade do sujeito envolvido. “A identidade, nessa perspectiva, é pretensão, modelo vazio” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 74), que “possibilita ao usuário criar e assumir uma identidade na rede das relações sociais” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 83). Ou seja, a colaboração no *espaçotempo* tem muito a ver com a forma como os conceitos vão dialogar com as redes de subjetividades e com a identidade do sujeito envolvido.

Para Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018, p. 137),

[...] é de extrema importância compreender que estamos imersos e somos nós mesmos constituídos por redes de subjetividades. Vivemos no entrelaçamento de muitas outras redes de conversações, situadas em muitos outros domínios e permeadas em muitas outras influências, sendo necessário incorporar os modos de viver e tecer currículo [...].

Nessa perspectiva, percebemos que nos cotidianos do sistema socioeducativo os praticantes do currículo compartilham os *saberesfazeres* a partir das relações das redes de conversações. Entende-se por redes de conversações, segundo Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018), os diálogos, as interações e a participação do outro nos *espaçotempos* transformando as vivências e melhorando as práticas curriculares dos cotidianos. É possível observar pela narrativa da Maria, que mesmo os docentes possuindo as suas identidades e as suas redes de subjetividades, o entrelaçamento com os outros docentes, formam e melhoram as redes de conversações conduzindo para uma *prácticateoria* coletiva na *construção subversão* do currículo escolar.

Em diálogos com Bernardo ele explicou mais uma vez como funciona a rede de ajuda entre eles, chega a extrapolar as trocas de experiência, mas em nome da superação dos desafios.

- Os professores fazem cota, a vida do professor é sempre de cota, a gente não aguenta mais. A gente vive dizendo na escola que não aguenta mais fazer cota, né? Os professores vão se cotizando e comprando material para as aulas de artes. A gente teve a oportunidade de encerrar o festival de artes das escolas públicas no Teatro Lima Penante com as meninas da socioeducação; toda roupa, todo figurino e o cenário foi montado com cotas dos professores.

No que diz respeito às práticas do cotidiano escolar, é um desafio a ser enfrentado sempre. Nesta narrativa, constata-se que os docentes do sistema socioeducativo para realizar as atividades que possam proporcionar *conhecimentos significações* passam por algumas limitações. Mas, é neste momento que eles se organizam e se articulam para poder transformar os *espaçotempos*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas conversas nos/dos/com cotidianos socioeducativos de Educação Integral constituem uma tentativa de dar visibilidade aos *saberesfazeres*, que têm provocado re-criações e re-invenções do currículo nacional, prescrito. Para tanto, partilhamos a compreensão de

que o cotidiano só é possível de ser entendido, se for vivenciado e partilhado com os sujeitos que vivem e fazem esse cotidiano acontecer.

Fizemos esse mergulho para viver o cotidiano, convivendo com suas experiências, sentir o mundo trabalhando suas astúcias, de forma que fosse possível entender as maneiras como são usadas, ouvir o outro no que o outro diz, ver e compreender os modos de fazer. Acreditamos que sentir o mundo é olhar além do que se vê e do que aprendemos a trabalhar. Sentir o mundo é combater valores e preconceitos (ALVES; GARCIA, 2002). Assim, com o propósito de vencer a situação de desumanização dos indivíduos da socioeducação, torna-se fundamental o processo de educação de tal maneira que possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e buscar alcançar sua humanização. Sob esse viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão se tornar sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade.

Nesse sentido, as experiências narradas pelos *praticantespensantes* relacionadas ao cotidiano, fizeram-nos entender que o *espaçotempo* vivenciado é um local que permite várias re-criações e re-transformações. De modo que diariamente o docente é levado a *subverterconstruir* o currículo. Dessa maneira, acreditamos que o currículo utilizado na Escola Cidadã Integral Socioeducativa foi produzido para ser usado em todas as escolas cidadãs integrais da Paraíba, sem serem analisadas as especificidades do local, mas experienciamos que isso não tem sido impeditivo para que ele seja reescrito todos os dias nas unidades de socioeducação, tendo uma relevância maior ainda para os *praticantespensantes* que o *subvertemconstroem*. Conforme afirmam Ferraço, Soares e Alves (2018), é preciso vivenciar um cotidiano real, com os seus modos de funcionamentos próprios, para ser trabalhado da mesma forma que as outras redes educativas, fazendo com que os sujeitos re-inventem as práticas para melhorar a atuação do currículo.

No mergulho com os docentes experienciamos as complexidades e dificuldades existentes no sistema socioeducativo e o movimento dos sujeitos praticantes para que sempre consigam realizar o que está proposto e em sua maioria perpassar.

Com isso, percebemos que os sujeitos com as suas “artes de fazer”, na realidade cotidiana, utilizaram-se de estratégias re-criando as suas práticas pedagógicas, utilizando-se do olhar sensível para ver as especificidades e individualidades dos sujeitos e dispondo de ações sociais e culturais envolvendo os *praticantespensantes* da Rita Gadelha tornando o *espaçotempo* mais agradável, acolhedor e prazeroso para todos que compõem a socioeducação e assim os conhecimentos e as aulas serem significativas. Nesse sentido, os *praticantespensantes* que formam e se formam, empregam no ambiente escolar *saberesfazeres* que estão para além da proposta da Escola Cidadã Integral da Paraíba, *subvertendoconstruindo* outro currículo.

Portanto, compreendemos que a pesquisa, nos/dos/com os cotidianos, ajudou-nos a entender os *saberesfazeres* tecidos pelos sujeitos cotidianos que concretizam, através do currículo vivido, materializado em imagens e narrativas, o currículo concebido pelas instâncias governamentais de forma linear.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa no/ do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, N. Redes Educativas ‘dentrofora’ das Escolas, Exemplificadas pela Formação de Professores. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15, 2010, Belo Horizonte. 2010. p. 49-66.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. 2015. In: SOUZA, Maria José A. de; SANTOS, Givanildo M. dos; ARRUDA, Graziela Q. de; ALVES, José Fernando da S.; BEZERRA, Maria Aparecida D.; BARBOSA, Paulo Sérgio; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A relação entre a escola em tempo integral. *Revista Espacios*. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410629.html>. Acesso em: 05 de agosto de 2021.
- CARVALHO, J. M. REDES DE CONVERSACIONES COMO UM MODO SINGULAR DE REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR. *Revista de Ciências Humanas*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHIZZOTTI, A. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERRAÇO, C. E. *Pesquisa com o cotidiano*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. M. de. *Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; GARCIA, A. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 119-142.
- HONORATO, R. F. S.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. R. Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas. *Revista Teias*, v. 20, n. 59, out./dez. 2019.
- OLIVEIRA, I. B.; SÁ, L. C. Princípios da Pedagogia do Oprimido na pesquisa nos/dos/com os cotidianos: narrativas docentes e dialogia na identificação e promoção de práticas pedagógicas emancipatórias. *Revista e-curriculum*, v. 16, n. 3, p. 1268-1287, 2017.
- PARAÍBA. *Anexo Único da Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2015)*. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de->

[Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf](#). Acesso em: 28 ago. 2021.

PARAÍBA. Decreto nº 37.505, de 18 de julho de 2017. Cria o Programa para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas - Janela para o Futuro. *Diário Oficial do Estado da Paraíba*, nº 16.415, Paraíba. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Diario-Oficial-19-07-2017.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

REIS, G.; OLIVEIRA, I. B. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversas como autoformação contínua. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 65-92.

RODRIGUES, A. C. da S.; HONORATO, R. F. de S. Redes de política de Educação Integral da Paraíba: Fluxos e Influências neoconservadoras e neoliberais. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782/14302>. Acesso em: 04 ago. 2021.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000

SANTOS, B. S. Sociedade-Providência ou Autoritarismo Social? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 42. Maio, 1995.

SEECT. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. Instituto AOCF, 2018.

SILVA, J. R. *Artes de fazer o ensino de História: o professor, o aluno e o livro didático entre os saberes admitido e inventivo*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012b.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: Reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. *SERV. SOC. REV.*, LONDRINA, V. 14, N.2, P. 96-118, JAN./JUN. 2012a.

STENHOUSE, L. O professor como tema de investigação e desenvolvimento. *Revista de educación*. 1995.

*Submetido em abril de 2022*

*Aprovado em abril de 2022*

#### **Informações do(a)s autor(a)(es)**

Abigail Sales da Costa Rocha  
Universidade Federal da Paraíba  
E-mail: [abigailrocha15@gmail.com](mailto:abigailrocha15@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8191-3618>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9293913186278075>

Jéssyca Priscylla de Oliveira Nascimento  
Universidade Federal da Paraíba  
E-mail: [jehpriscylla@gmail.com](mailto:jehpriscylla@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5032-2372>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3829926397938444>

Rafael Ferreira de Souza Honorato  
Universidade Federal da Paraíba  
*E-mail:* [rafaelhono@gmail.com](mailto:rafaelhono@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0019294625125073>

Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba  
*E-mail:* [anaclaudia@ce.ufpb.br](mailto:anaclaudia@ce.ufpb.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6240637144545401>