



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JÉSSYCA PRISCYLLA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**COMPREENDENDO AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA O
PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DAS SOCIOEDUCANDAS DO CENTRO DE
ATENDIMENTO FEMININO**

JOÃO PESSOA

2022

JÉSSYCA PRISCYLLA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**COMPREENDENDO AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA
O PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DAS SOCIOEDUCANDAS DO CENTRO
DE ATENDIMENTO FEMININO**

Trabalho de Conclusão de Curso, submetido à
Coordenação do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cláudia da Silva
Rodrigues

Coorientadora: Prof.^a Me. Eliane Fernandes
Gadelha Alves

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244c Nascimento, Jéssyca Priscylla de Oliveira.

Compreendendo o currículo escolar para o processo de
ressocialização das socioeducandas do centro de
atendimento feminino / Jéssyca Priscylla de Oliveira
Nascimento. - João Pessoa, 2022.

81f.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Coorientação: Eliane Fernandes Gadelha Alves.

TCC (Graduação) - UFPB/CE.

1. Currículo escolar. 2. Socioeducação. 3. Práticas
pedagógicas. I. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva. II.
Alves, Eliane Fernandes Gadelha. III. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

JÉSSYCA PRISCYLLA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**COMPREENDENDO AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA O
PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DAS SOCIOEDUCANDAS DO CENTRO DE
ATENDIMENTO FEMININO**

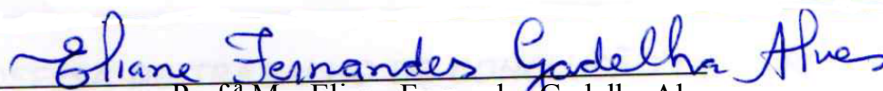
Trabalho de Conclusão de Curso, submetido à
Coordenação do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciada
em Pedagogia.

Aprovado em: 13 de dezembro de 2022.



Prof.ª Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues
(DFE/CE/UFPB)

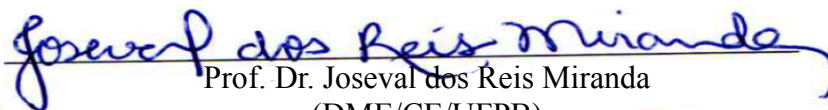
Orientadora



Prof.ª Me. Eliane Fernandes Gadelha Alves

Membro Externa

Coorientadora



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
(DME/CE/UFPB)

Examinador Interno



Prof. Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato

Examinador Externo

JOÃO PESSOA

2022

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Caio Cabral, e ao meu filho, Gabriel Cabral,
por todo apoio, amor e por sempre
acreditarem em mim! Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o seu amor, seu cuidado e sua presença constante em minha vida. Sei que sem Ele não seria possível chegar até aqui! A Ele toda honra e toda glória!

À professora Doutora Ana Cláudia da Silva Rodrigues e Mestre Eliane Fernandes Gadelha Alves, a honra das orientações deste trabalho. À professora Doutora Ana Cláudia da Silva Rodrigues, presente que a academia me proporcionou, não tenho palavras para descrever todo o agradecimento que essa caminhada que tivemos juntas possibilitou. Sempre presente em minha formação, fui sua aluna do 1º e 2º período e por 3 anos e 4 meses sua orientanda do PIBIC, orientanda do TCC e sei que ainda temos muita história para construir. Obrigada por me inspirar e me fazer sempre ser uma acadêmica melhor. A Mestre Eliane Fernandes Gadelha Alves, presente que este TCC me deu, muito doce e dedicada, agradeço a sua dedicação semanal, por sempre me incentivar, acreditar em mim e, principalmente, por esta relação que construímos, sinto que vamos construir uma linda amizade. Obrigada por me ajudar chegar até aqui.

A minha família, meu esposo e meu filho, meu muito obrigada! A você, Caio Cabral de Araújo, obrigada por sempre me apoiar, me incentivar, acreditar em mim e me mostrar que podemos sempre caminhar lado a lado, planejando, sonhando e fazendo do nosso cotidiano, que são cheios de desafios, mas, principalmente amor, cada dia melhor. Obrigada por toda parceria, cumplicidade e amor! A meu amado filho, Gabriel Cabral Araújo de Oliveira, por me ensinar e incentivar diariamente. Você me inspira, mas, também me desafia a ser sempre uma mãe e uma pessoa melhor. Mamãe ama você mais que tudo nesta vida!

A minha amada mãe, Maria José de Oliveira Nascimento (Zeza), por seu amor, seu cuidado e sua dedicação diária. Sem seus exemplos eu não seria a mulher/pessoa que sou! Que mesmo não entendendo o processo que estou passando, torce muito para que tudo dê certo! Muito obrigada por tudo! As minhas irmãs, pelos momentos de conversas, descontração e por sempre me incentivar e acreditar em mim. Amo vocês!

Aos meus queridos sogros, Márcia de Lurdes Cabral de Araújo e Celso de Araújo, por todo apoio e incentivo. Sei que sem vocês essa caminhada não seria fácil. Muito obrigada por tudo!

As amigas que a UFPB me presenteou: À Adriana Lessa Viana; À Rilândia Graciliano Antunes; e À Abigail Sales da Costa Rocha:

À querida Adriana Lessa Viana, amiga que a UFPB me presenteou. Obrigada pelo companheirismo, desabafos, aprendizados e incentivos. Compartilhamos vários momentos juntas e espero que possamos experienciar muito mais. Que a nossa amizade ultrapasse os muros da universidade e quem sabe não consigamos construir a escola que tanto desejamos e quando esse dia chegar vamos dizer “*que enlouquecemos, mas, conseguimos*”!

À Rilândia Graciliano Antunes, amiga que a UFPB me presenteou desde o primeiro dia de aula, agradeço pela parceria, pelas conversas, pelas risadas e por sempre acreditar em mim. Espero que a nossa amizade seja para além da universidade e que nossas saídas e/ou cafezinhos não fiquem apenas nas marcações, rs.

À Abigail Sales da Costa Rocha, a amiga que o PIBIC me proporcionou. Muito obrigada pela parceria e companheirismo que construímos. Os dias em que ficamos juntas no PIBIC foram mais leves e significativos com você. Espero que essa parceria continue para além do projeto de pesquisa que participamos juntas; Sou muito privilegiada em ter tido vocês na minha formação!

Ao professor Edson Carvalho Guedes, obrigada por me permitir te conhecer, você é um professor maravilhoso, gentil, humano e muito comprometido. Como seria bom que todos tivessem a oportunidade e o prazer de te conhecer. Ressignificou as minhas aulas presenciais e, sobretudo, as aulas remotas no momento da pandemia. Você sempre será o meu professor gentil.

Aos professores Nadia Jane de Souza, Joseval dos Reis Miranda e Maria da Conceição Gomes de Miranda, que no momento da pandemia, fizeram das aulas remotas o mais prazeroso, humano e significativo possível. Vocês foram/são exemplos de professores que irei levar para a minha vida profissional. Obrigada por esses momentos de dedicação!

Agradeço, também, aos meus amigos fora dos muros da universidade, tivemos muitos momentos de alegrias, de conversas, de desabafos e companheirismo. Sou uma pessoa muito privilegiada por ter tantos amigos ao meu redor. No momento, não irei citar nomes, para que não ocorra de esquecer algum e causar algum sentimento de tristeza.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta as contribuições do currículo escolar que é posto e estruturado para a ressocialização das socioeducandas do Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha. O currículo escolar é um significativo e complexo documento, a sua elaboração não é neutra, portanto, envolvem questões políticas, econômicas, sociais, culturais, entre outros (SILVA, 1999) constitui como um objeto importante para as instituições educacionais, pois é norteador e orientador das práticas pedagógicas e curriculares dos docentes (MACEDO; LOPES, 2011) e por isso vem sendo motivo de muitos estudos e debates de pesquisadores no contexto nacional e internacional. A investigação buscou responder a seguinte questão-problema: O currículo escolar proposto pelo Centro Socioeducativo Rita Gadelha contribui para a ressocialização das socioeducandas? Com a finalidade de responder a esta questão e alcançar o objetivo geral: Compreender as contribuições do currículo escolar para o processo de ressocialização das socioeducandas, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer as legislações que garantem a educação para as jovens em privação de liberdade; b) Entender como se deu a construção da Educação Integral para os jovens privados de liberdade no Estado da Paraíba; e c) Identificar como os sujeitos *praticantespensantes* subvertem o currículo tecendo novos *saberesconhecimentos*. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura com o propósito de compreender a temática, uma pesquisa documental, pois permite ao pesquisador o acesso a uma grande variedade de dados e envolve além de documentos escritos, como as legislações, diretrizes, etc, (GIL, 2008), de cunho qualitativo, na qual os significados, os motivos e as crenças dos sujeitos são possíveis de interpretações (MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008), por intermédio da pesquisa de campo realizada no projeto do PIBIC “As redes educativas presentes no sistema socioeducativo: As *políticaspráticas* que *subvertemconstroem* cotidianamente o currículo da Educação Integral na Paraíba”, por meio de entrevistas com um roteiro pré-estruturado para que fosse possível entender e conhecer as práticas pedagógicas e curriculares, os *saberesfazer*s envolvidos, em sala de aula dos *praticantespensantes*. As narrativas dos *praticantespensantes* foram interpretados com base nos/dos/com os cotidianos, que conforme Rocha *et al* (2022), possibilita aos pesquisadores a *versentirolhar* para além do que está proposto no currículo escolar através das táticas e estratégias dos *saberesfazer*s cotidianos. A partir das narrativas, foi possível observar que os sujeitos praticantes, nesse caso os docentes, são dotados de artes de fazer para conseguir proporcionar os *conhecimentossignificações* que estão no currículo posto e estruturado para as socioeducandas. Concluímos que, nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes*, predominam as perspectivas de que o currículo escolar que é posto e estruturado não é produzido para a socioeducação, nesse caso, o currículo não foi produzido para atender as necessidades, as individualidades e as singularidades existentes dentro daquela instituição, pois o currículo escolar do jeito como chegam para eles, em sua maioria, não tem como ser colocado em prática. Desse modo, as narrativas apresentadas pelos docentes, evidenciam *práticaspensantes* recontextualizadas, ressignificadas que ultrapassam os limites impostos pelo currículo escolar a partir da potência criadora dos sujeitos que atuam nos/dos/com os cotidianos da socioeducação, constituindo, assim, um currículo híbrido.

Palavras-Chave: Currículo Escolar. Socioeducação. Práticas Pedagógicas. *PraticantesPensantes*. Ressocialização.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) presents the contributions of the school curriculum that is set and structured for the resocialization of the socio-educational students of the Centro de Assistência Socioeducativo Rita Gadelha. The school curriculum is a significant and complex document, its preparation is not neutral, therefore, it involves political, economic, social, cultural issues, among others (SILVA, 1999) constitutes an important object for educational institutions, as it is guiding and guides the pedagogical and curricular practices of teachers (MACEDO; LOPES, 2011) and for this reason has been the subject of many studies and debates by researchers in the national and international context. The investigation sought to answer the following problem-question: Does the school curriculum proposed by the Rita Gadelha Socio-Educational Center contribute to the resocialization of socio-educational students? In order to answer this question and reach the general objective, we list the following specific objectives: a) To know the legislation that guarantees education for young people in deprivation of liberty; b) Understand how Integral Education was built for young people deprived of liberty in the State of Paraíba; and c) Identify how practitioner-thinking subjects subvert the curriculum by weaving new knowledge. For that, we carried out a literature review with the purpose of understanding the theme, a documentary research, as it allows the researcher to access a wide variety of data and involves, in addition to written documents, such as legislation, guidelines, etc., (GIL, 2008), of a qualitative nature, in which the meanings, motives and beliefs of the subjects are possible for interpretation (MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008), through field research carried out in the PIBIC project “The educational networks present in the socio-educational system: The practical policies that subvert and build the curriculum of Integral Education in Paraíba on a daily basis”, through interviews with a pre-structured script so that it was possible to understand and to know the pedagogical and curricular practices, the know-how involved, in the classroom of thinking practitioners; The narratives of the thinking practitioners were interpreted based on/from/with everyday life, which, according to Rocha et al (2022), enables researchers to look beyond what is proposed in the school curriculum through the tactics and strategies of everyday know-how. From the narratives, it was possible to observe that the practicing subjects, in this case the teachers, are endowed with the arts of making to be able to provide knowledge and meanings through what the curriculum is set and structured for the socio-educational students. We conclude that, in the pedagogical practices of thinking practitioners, the perspectives that the school curriculum that is set and structured is not produced for socio-education prevail, in this case, the curriculum was not produced to meet the needs, individualities and singularities that exist within that institution, because the school curriculum as it arrives for them, for the most part, cannot be put into practice. In this way, the narratives presented by the teachers show recontextualized, re-signified thinking practices that go beyond the limits imposed by the school curriculum based on the creative power of the subjects who work in/of/with the daily life of socio-education, thus constituting a hybrid curriculum.

Key-Words: Curriculum School. Socioeducation. Pedagogical practices. DoersThinkers. Resocialization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal de 1988

CASRG - Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha

CP - Coordenadora Pedagógica

CONANDA - Conselho Nacional dos direitos das Crianças e dos Adolescentes

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

DOEPB - Diretrizes Operacionais das escolas da rede estadual de Educação da Paraíba

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ECA - Estatuto da Criança e do adolescente

FUNDAC - Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida”

GEPPC - Grupo de Políticas Práticas e Curriculares

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MSE - Medida Socioeducativa

ONU - Organização das Nações Unidas

PIA - Plano Individual de Atendimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica

PPP - Projeto Político Pedagógico

PD - Plano Decenal - Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba

PEIJPL - Programa de Educação Integral voltado para atender os jovens em privação de liberdade

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantitativo dos tipos de MSE aplicadas por sexo no ano de 2017.....	33
Figura 2: MSE de internação distribuída por Estados brasileiros no ano de 2017.....	34
Figura 3: Quantidade por faixa etária dos jovens dos sistemas socioeducativos na Paraíba no ano de 2017.....	41

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Motivos dos adolescentes privados de liberdade não frequentar à escola do ano de 2017.....	36
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS.....	20
2.1.	A educação para os adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade no contexto das legislações.....	23
3	SOCIOEDUCAÇÃO: ENTRE A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O PAPEL DO ESTADO.....	28
3.1	A socioeducação no Brasil.....	32
3.2	A construção da educação integral socioeducativa na Paraíba.....	37
3.3	Concepção de Currículo.....	43
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
4.1	Natureza da pesquisa.....	47
4.2	Locus da pesquisa.....	49
4.3	Sujeitos da pesquisa.....	49
4.4	Instrumentos de pesquisa e tratamento dos dados.....	51
5	NARRATIVAS VIVIDAS / EXPERIENCIADAS PELOS PRATICANTESPENSANTES DA SOCIOEDUCAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR.....	53
5.1	Os <i>conhecimentossignificações</i> dos <i>praticantesopensantes</i> sobre a Educação Integral Socioeducativa.....	53
5.2	Os <i>praticantespensantes</i> e as invenções cotidianas no currículo escolar.....	58
5.3	Os conhecimentos e as aprendizagens em redes dos sujeitos <i>praticantespensantes</i> ...63	
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICES.....	79
	Apêndice 1: Roteiro das conversas com os professores/professoras e equipe pedagógica.....	79
	Apêndice 2: Roteiro para as conversas com as estudantes.....	80

1

INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema: Compreendendo as contribuições do currículo escolar para o processo de ressocialização das socioeducandas do Centro de Atendimento Feminino. A escolha do tema deu-se, em primeiro momento, no componente curricular Seminário Temático II, no qual fiquei com o tema norteador educação e direitos humanos no sorteio em que o professor realizou em sala de aula, então, pensei em pesquisar sobre a socioeducação e assim tive a oportunidade de fazer uma breve pesquisa sobre o sistema socioeducativo e as medidas socioeducativas.

No entanto, a identificação com a temática só se efetivou quando me tornei bolsista no Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica - PIBIC, desenvolvendo o projeto intitulado: “As redes educativas presentes no sistema socioeducativo: *As políticaspráticas¹ que subvertemconstroem* cotidianamente o currículo da Educação Integral na Paraíba”, orientado pela Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues, no qual passei dois anos, de 2020 a 2022. Nesse meio tempo passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Práticas e Curriculares - GEPPC, liderado pela profa Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues e a profa Dra. Ângela Cristina Alves Albino, espaço em que estudei sobre outras temáticas envolvendo o currículo educacional e as políticas públicas educacionais, experiência que me oportunizou debater, expressar opiniões e ter uma aproximação maior com as questões relacionadas às políticas públicas e curriculares.

Durante o período que fui pesquisadora no PIBIC concomitantemente ao GEPPC, diante de vários estudos e pesquisas, me fiz vários questionamentos, entre elas: Será que o currículo educacional posto é possível ressocializar a socioeducanda? Será que o currículo limita ou contribui na ressocialização das socioeducandas? De que forma é realizada a ressocialização? Quais práticas pedagógicas são utilizadas? Quais as metodologias são adotadas? Algumas perguntas foram respondidas, outras acredito que esse TCC vai possibilitar a compreensão e outras perguntas, com certeza, irão surgir no percurso. Esses momentos de dúvidas e questionamentos foram muitos enriquecedores para a minha

¹ Segundo Alves (2003), esta maneira de escrita é com base nos conhecimentos que os praticantes dos cotidianos possuem, no qual ao realizar uma ação antecede um conhecimento para que aquela ação seja colocada em prática. Nesse caso, as palavras que são escritas grudadas com outras palavras quer dizer que aquela ação reflete uma reflexão. Isto é, o contexto das ações que um indivíduo realiza há uma pensamento, um sentimento e uma relação envolvida nas ações tomadas por esses indivíduos que são os praticantes dos cotidianos escolares, da sociedade, da cultura, entre outros.

formação acadêmica e, futuramente, para minha formação profissional, pois me levaram a refletir sobre como estão postas/ministradas as práticas pedagógicas e curriculares nos estabelecimentos educacionais de responsabilidade do governo.

A partir dessas experiências vivenciadas com a temática em questão, nos propomos a compreender as *prácticasteorias* desenvolvidas no contexto da socioeducação, evidenciando os *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* na tessitura do currículo escolar realizado no cotidiano da sala de aula para o processo de ressocialização das socioeducandas da Unidade de Atendimento Socioeducativa Rita Gadelha, localizado na cidade de João Pessoa/PB. Essas análises tornam-se importantes, pois nos levam a refletir sobre o processo educativo realizado nos centros socioeducativos, mas, acima de tudo, nos possibilitam compreender, conforme apontado por Ferraço, Soares e Alves (2018), as tessituras envolvidas nas *experiênciaspráticas* que são *criadasproduzidas* pelos *praticantespensantes* nos *espaçostempos* nos cotidianos escolar em que permite alcançar a ressocialização das socioeducandas.

Diante disso, a educação tem um papel fundamental na formação e desenvolvimento do ser humano, além de prepará-lo para vários aspectos ao longo da sua vida. E o local em que se concretiza essa educação é a escola. A escola é uma “instituição social” (ARAÚJO, 2008, p. 249) e seu objetivo maior é formar o indivíduo para a sua vida na/prá sociedade. Essa instituição social é o ambiente educacional formal utilizado como dispositivo do Estado para transmitir todos os conhecimentos historicamente adquiridos e/ou necessários para os valores sociais e culturais (ARAÚJO, 2008). A escola nesse sentido é o espaço formal em que se efetiva esse conhecimento e forma o cidadão tanto na questão acadêmica como também para a sua atuação na sociedade.

Segundo Lima *et al* (2019), a educação formal, normalmente, acontece dentro das salas de aulas com ensinamentos organizados através dos conteúdos programados, usos dos livros didáticos e com metodologias a fim de atingir o objetivo do ensinoaprendizagem. Comumente é representado pela figura do/da professor(a) e do/da aluno(a). Está regulamentada pelos documentos orientadores como leis, diretrizes e normas. É de responsabilidade do Poder Público (em suas esferas, federal, estadual e municipal) como municipal, estadual ou federal, no qual fiscaliza, orienta e financia toda a educação básica. Dessa forma o ensino formal contribui por meio de propostas pedagógicas e curriculares desenvolvidas dentro do espaço escolar.

A educação é um direito de todos os seres humanos, sobretudo, daqueles/daquelas adolescentes que por algum motivo cometeu um ato infracional e não conseguiu estudar

durante a idade certa, por nunca ter se inserido na escola ou não conseguiu finalizar ‘os estudos’ Neste caso, é necessário ofertar o atendimento escolar para aqueles adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2016). Então, quando esses sujeitos praticam o ato infracional e necessitam ficar em uma estabelecimento educacional, pois receberam a medida socioeducativa internação em estabelecimento educacional, a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” – FUNDAC, localizada em João Pessoa/PB (órgão responsável pela gestão da medida socioeducativa em privação de liberdade), encaminha para a unidade socioeducativa adequada seguindo o critério da faixa etária e do gênero.

Nesse cenário, o Estado da Paraíba vem garantir àquele ou àquela adolescente os seus direitos fundamentais, o seu direito à educação e o direito a frequentar a escola por meio do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro no estado da Paraíba, regulamentado em 18 de julho de 2017, através do Decreto nº 37.505, em que oferta a educação básica aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, com o objetivo de promover “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).

O programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas possui proposta pedagógica própria, bem como modelo curricular e de gestão administrativa específica para o público da socioeducação. Também deve seguir as orientações do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015 - 2024) e da Resolução Nº 03, de 13 de maio de 2016 (PARAÍBA, 2017, p. 12), que dispõe de diretrizes para um desempenho educacional.

Reconhecendo a importância da política curricular para um bom desempenho educacional do sistema socioeducativo, este estudo define o currículo de acordo com os estudos nos/dos/com os cotidianos que ao falar de currículo ressalta a importância de considerar a produção e construção de *saberes/fazeres* tecidos cotidianamente pelos *praticantes/pensantes* que estão nas escolas. Concordamos com Lopes (2004) em compreender essas práticas, também como produtoras de sentidos, como *conhecimentos/significações*. E, ainda, como sublinha Ferraço (2022, p. 2), que “faz transbordar, faz insurgir, faz germinar currículos em redes, currículos rizomáticos que têm nas re-existências em formação sua forma ético-estético-política maior”. Nesse sentido, apesar da pressão das políticas curriculares, institucionalmente imposta pelo Estado, é imprescindível

dar visibilidade ao conhecimento criado nas práticas cotidianas, compreendendo-as como *saberes-fazer*es carregados de significado, capaz de subverter e resistir currículos homogêneos, padronizados que cerceiam a autonomia docente e anulam as diferenças.

Diante disso, o problema da pesquisa busca compreender: O currículo escolar proposto para o Centro Socioeducativo Rita Gadelha contribui para a ressocialização das socioeducandas? Parto do pressuposto que o currículo escolar proposto e criado para as adolescentes que estão em internação em estabelecimento educacional é capaz de contribuir para transformar a vida desses sujeitos a ponto deles não retornarem mais para o sistema de medidas socioeducativas em internação em estabelecimento educacional.

Posto isto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender as contribuições do currículo escolar para o processo de ressocialização das socioeducandas. Para tanto, elencamos como objetivos específicos a) Conhecer as legislações que garantem a educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; b) Entender como se deu a construção da Educação Integral para os jovens privados de liberdade no Estado da Paraíba; e c) Identificar como os sujeitos *praticantes-pensantes* subvertem o currículo tecendo novos *saberes-conhecimentos*.

Para cumprir com os objetivos deste estudo, inicialmente realizamos uma revisão de literatura com o propósito de entender a temática a partir da abordagem de vários autores, através da leitura e análise de diversos livros e artigos, fato que nos permitiu ampliar nosso horizonte acerca do objeto de estudo. Elegeu-se como referenciais teórico-metodológicos a análise documental de caráter qualitativo. Segundo Gil (2008), a análise documental permite ao pesquisador o acesso a uma grande variedade de dados e envolve além de documentos escritos, como as legislações, diretrizes, alcançando, também, objetos, imagens, fotografias, diversos artefatos que possibilitem interpretar uma dada realidade, fato ou fenômeno. No que diz respeito a pesquisa qualitativa sua ênfase recai em sua realidade subjetiva, na qual os significados, os motivos e as crenças dos sujeitos são passíveis de serem analisados e interpretados (MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Buscamos também, através das entrevistas com um roteiro pré-estruturado realizado com os sujeitos das escolas, conhecer a partir das narrativas do cotidiano escolar as suas práticas pedagógicas e curriculares e as políticas educacionais cotidianas. De acordo com Gil (2008, p. 109) “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social”, no qual possibilita ao entrevistador a “obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2008, p. 109).

Conforme Rocha *et al* (2022), estudar os cotidianos nos permite ver além do que está proposto nos currículos é tentar evidenciar as artes de fazer nos *saberesfazeres* dos *praticantespensantes*, é tentar compreender o que se vivencia nos cotidianos escolares. Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 97), refletem sobre os cotidianos escolares:

Cotidianos escolares e redes educativas são *espaçotempos* em que *ensinamosaprendemos*, formamos e somos formados em meio a redes de *praticasteorias* nas quais tecemos e entrelaçamos redes de *conhecimentossignificações* produzidos em vários contextos cotidianos em que todos os seus *praticantespensantes* vivem.

A partir disso, é possível compreender que o cotidiano escolar nos permite ter um olhar mais sensível para as questões que acontecem no dia a dia da escola, refletir sobre as políticas que são impostas pelo Estado e como essas políticas influenciam as “redes nas quais vivemos, formamos e nos formamos” (FERRAÇO *et al*, 2019, p. 9) e tentar entender como esses *saberesfazeres* transformam e/ou interferem os *espaçotempos* vivenciados.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico os autores que estudam os cotidianos escolares como Ferraço (2021); Assane, Macia e Nicaquela (2021); Filho, Almeida e Silva (2021), Sussekind, Gomes, Cavalcante e Tkotz (2021), entre outros. Como fonte documental utilizamos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010), às propostas curriculares estaduais, como o Plano Decenal - Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015 - 2024) e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2021) e o documento construído pela comunidade escolar, o PPP - Projeto Político Pedagógico.

Sinalizamos, que este texto está organizado em seis seções. Esta primeira caracteriza-se como introdutória; a segunda, o capítulo 1, no qual retrata a educação como um direitos de todos; em seguida, o capítulo 2, em que trata sobre a educação integral; logo após, a metodologia, descrevendo o percurso metodológico utilizado; depois, o capítulo 3, trata dos resultados da pesquisa a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da escola; e por fim, as considerações finais.

No Capítulo 2, intitulado “*A educação como direito de todos*”, partimos da educação como um marco legal, como um direito inerente a todos. Refletindo, inicialmente, sobre como foi pensada para todos os sujeitos e a partir disso como é posta nas leis, nas normas e

diretrizes. Nessa perspectiva, refletimos como a Constituição Federal do Brasil de 1988 possibilitou a educação como um direito fundamental e inerente a todos os seres humanos e a partir disso foi como os estatutos, as legislações, as diretrizes e as normas foram pensadas para atender a todos os sujeitos.

No capítulo 3, intitulado “*Socioeducação: Entre a medida socioeducativa e o papel do Estado*”, discutimos, inicialmente, o que o Estatuto da Criança e do Adolescente trazendo os conceitos das medidas socioeducativas, o que determina ao ser aplicada e qual é o papel dela na vida do/da adolescente. Após esse momento, tecemos o papel do Estado na vida dos/das jovens ao ser empregada a medida socioeducativa, principalmente, na medida socioeducativa internação em estabelecimento educacional, partindo dessa perspectiva, apresentamos como é a atuação a nível nacional, descrevendo como são os centros socioeducativos nos Estados, apresentamos como se deu a construção da educação integral socioeducativa na Paraíba e como deve ser a sua atuação a partir dos documentos legais, como o plano decenal, diretrizes operacionais e o PPP do Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, e por fim, trazemos a concepção de currículo que este trabalho adota.

No capítulo intitulado, “*Percursos metodológicos*”, indicamos o caminho percorrido no delineamento da pesquisa, sua natureza, o lócus onde ela foi desenvolvida, os sujeitos que, com suas narrativas foram co-participantes de sua construção, os aspectos éticos e os instrumentos utilizados para coleta dos dados, as análises e interpretação.

O capítulo 5, intitulado “*Narrativas vividas e experienciadas pelos praticantes pensantes da socioeducação sobre o currículo escolar*”, trazemos as narrativas das professoras, gestora e coordenadora (sujeitos da pesquisa), desvelando a partir de suas narrativas, *práticas pensantes*, suas potências criadoras na ressignificação e transbordamentos do currículo, no sentido de contribuir para uma aprendizagem mais crítica e emancipadora junto às educandas da socioeducação.

No capítulo intitulado “*Considerações finais*”, delineamos alguns pontos centrais discutidos no trabalho, não como uma discussão acabada, finita, pelo contrário, como possibilidade de a partir do que foi construído até aqui, encontre outros diálogos complementando questões que deixamos de abordar e aprofundando outras e novas abordagens.

2

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

A educação nem sempre foi um direito de todos. Para que esse direito fosse garantido e todos os sujeitos tivessem o direito de ir à escola, muitas pessoas durante a história brasileira tiveram que lutar para conquistar. O marco legal que possibilitou que criassem leis de garantias de direitos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH.

A DUDH, segundo Menezes e Siqueira (2018), foi promulgada em 1948 pelos países que são membros da Organização das Nações Unidas, a ONU, como um acordo internacional de proteção e garantias de direitos fundamentais, inerentes e universais ao ser humano. A DUDH contém 30 artigos, no qual dissertam sobre a vida, a segurança, às questões socioeconômicas e culturais que são necessárias para os seres humanos.

No que diz respeito à educação a DUDH disposto em seu artigo 26, diz que “toda a pessoa tem direito à educação” na qual deve ser gratuita e o seu acesso tem que ser igual para todos, além de colocar que o ensino necessita visar o pleno desenvolvimento humano. Isto quer dizer que a educação deve favorecer o desenvolvimento integral nas diversas dimensões (cognitiva, física, psicológica, intelectual e social).

A DUDH possibilitou que o sistema jurídico dos diversos países pensassem e, posteriormente, criassem leis que garantissem os direitos aos seres humanos. Não só o que está relacionado ao acesso à educação, mas os inúmeros direitos que são fundamentais à vida de todos os indivíduos, como assinala Oliveira e Lazari (2018, p. 207), ao afirmar que a DUDH constitui o:

Primeiro e principal documento declaratório de direitos humanos internacionais da história, que deu fundamento para todo o sistema jurídico que veio a ser construído e baseou-se na Carta da ONU de 1945 e nos fundamentos histórico-filosóficos do direito natural e dos direitos humanos.

Podemos depreender a partir dessa assertiva dos autores, que a Constituição Federal Brasileira de 1988, denominada de Constituição Cidadã, lei maior que existe no Brasil assegura direitos e garantias fundamentais inerentes ao ser humano referendados no Art. 5º ao 17, fundamentado no que foi promulgado, também, na DUDH. Nela são trazidos um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, como saúde, cultura, cidadania, bem-estar, dentre outros. Direitos que buscam assegurar a “dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988, Art. 1º parágrafo I).

No que se refere, especificamente, ao direito à educação, está previsto nos arts. 205 ao 214 no capítulo 3, na seção I. Em seu art. 205 a Constituição Federal de 1988 determina que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Esta mesma lei, em seu artigo 227 preconiza a criança e adolescentes como sujeitos de direitos ao afirmar ser

dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227)

Como é possível observar, a CF traz um leque importante de garantias de direitos, nos quais assegura proteção integral à criança e adolescente articulado com o que estabelece a Declaração dos Direitos Humanos. No tocante ao direito à educação, a lei afirma que é obrigação do Estado ofertá-la para crianças, jovens e adolescentes, pois é de grande importância para a sociedade, pois permite que o sujeito obtenha/tenha acesso ao o conhecimento, desenvolva as suas capacidades, potencialidades e individualidades e seja inserido na vida social e profissional. A partir disso, é importante ressaltar que a educação é um direito de todos e todas sem restrição de cor, raça, gênero, etnia, idade e destinados para quem está livre ou privado de liberdade. Todos possuem o direito à educação e o Estado, neste caso, o Poder Público, deve ofertar uma educação de qualidade e garantir que todos e todas, sem exceção, tenham o acesso (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, no art. 206, enfatiza que o Estado deve ofertar a educação promovendo condições para o acesso e permanência à escola e assegurando o seu direito de ter uma educação de qualidade. Sua oferta deve ser obrigatória e gratuita para toda a sociedade, responsabilizando-se caso a/o adolescente não tenha acesso na idade certa, pois esta educação deverá ser oferecida ao longo de sua vida, como está definido no art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), para os jovens e/ou adultos que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir a educação básica na idade correta, no caso até os 17 anos de idade, é fornecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta modalidade de educação é ofertada pelo poder público de forma gratuita visando as suas condições de vida para proporcionar a aprendizagem, mas, principalmente, a garantia do seu acesso e a sua permanência na escola. Essa garantia está articulada ao de acordo com o art. 214 da Constituição Federal, ao afirmar que o poder público deve universalizar o atendimento educacional como também priorizar a erradicação do analfabetismo. Dessa forma, possibilitar para todos os indivíduos a educação como um direito de todos, com garantia ao acesso e a permanência para que seja possível a construção do conhecimento e a sua aprendizagem ao longo da vida.

Sob essa mesma perspectiva de assegurar os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana na infância e na juventude, o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA, Lei 8.069, criado em 13 de julho de 1990, traz orientações para uma implementação de política de direitos e de proteção integral para a criança e o adolescente. O ECA (1990) em seu segundo artigo, apresenta a sua definição do que é considerado criança e adolescente: “Considera-se criança, (...), a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. No que refere à educação, enfatiza que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990, Art. 53).

Como é possível perceber, a educação é o meio da criança e do adolescente conquistar o pleno desenvolvimento humano, construir o seu conhecimento e interagir com outros sujeitos, além de se preparar para uma atuação mais crítica e atuante na sociedade. Para que isto ocorra, é necessário que em sua trajetória de vida sejam reconhecidas e, ao mesmo tempo, concedidos os direitos fundamentais.

No seu art. 54, o estatuto, também, ressalta que a educação é um direito da criança e do adolescente. Que seu acesso e prosseguimento deve ser garantido, e, acima de tudo, aconteça de forma efetiva pelo Estado, possibilitando uma educação básica de qualidade,

preservando e assegurando os direitos fundamentais e desenvolvendo os indivíduos de forma integral. Segundo Digiácomo e Digiácomo (2017), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reconhece que a criança e o adolescente possuem direitos e que as ações e a proteção voltadas para elas é obrigação da família, da sociedade e, principalmente, do Poder Público e que esses têm o dever de cuidar, proteger e dar prioridade aos direitos sociais, culturais, educacionais, entre outros.

2.1 A educação para os adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade no contexto das legislações

Ao longo da história a educação foi marcada por embates e rupturas, mas também por avanços e conquistas. O principal avanço, que possibilitou inúmeras outras, foi a Constituição Federal de 1988 em que se coloca a educação como um direito fundamental para todos indivíduos. Após essa normativa legal, mas, principalmente, a partir dela, possibilitou a criação de outras leis, estatutos, diretrizes, documentos, etc, voltadas exclusivamente para tratar as questões educacionais.

Inicialmente, criaram-se duas importantes leis normatizadoras e que nortearam, inclusive, a implementação de outras legislações. A primeira foi o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no qual estabelece diretrizes e bases para a educação nacional.

Os documentos acima citados, segundo Silva (2018, p. 54), chamam-se “políticas regulatórias”. As políticas regulatórias são documentos produzidos juridicamente para normatizar, regular e estabelecer como deverão ser os investimentos e as ações para cada serviço público social. Nesse caso, serão determinadas as políticas públicas que serão destinadas à promoção de manutenção ou ampliação de determinado segmento (SILVA, 2018).

De acordo com o autor, as políticas públicas têm como objetivo implementar ações e programas para investir na qualidade e no desenvolvimento dos serviços públicos voltados à sociedade.

Nesse sentido, as políticas públicas direcionadas à educação são chamadas de políticas educacionais. As políticas educacionais para Oliveira citado por Silva (2018, p. 53) “dizem respeito à educação escolar”. Nessa perspectiva, foram criadas políticas regulatórias

específicas para a educação com o objetivo de nortear todos os projetos, programas, funcionamento e, principalmente, normas para a educação brasileira. O ECA vem para fortalecer o que a CF diz que a educação deve ser gratuita e de qualidade evidenciando a todos a igualdade de acesso e a sua permanência na escola. Além de destacar que é dever do Estado proporcionar à criança e/ou adolescente a escolarização na idade certa.

Nesse sentido, foi desenvolvida em prol da educação do País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96). Uma lei em que orienta todos os documentos legais da educação do país, como diretrizes e bases elaborados com a finalidade de nortear e tecer os ambientes educacionais. No entanto, a construção e, principalmente, a concretização como Lei deste documento não foi algo tão simples, foi um processo e um cenário de muitas disputas e embates marcados pela presença de organizações, trabalhadores e pessoas da sociedade que lutavam para que a educação fosse de qualidade, pública e para todos como determinava a Lei Cidadã, a Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA, 2007).

A LDBEN 9.394/96, no que se refere a organização da educação nacional, determina que os Municípios, os Estados, o Distrito Federal e a União trabalharão de forma integrada e colaborativa, no entanto, terão autonomia para organizar “os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 8, parágrafo 2). Os sistemas de ensino são compostos pela educação básica até o ensino superior, dispondo de etapas e modalidades como a educação profissional técnica integrada ou não ao ensino médio, além de ofertar a educação especial para aqueles que precisam (BRASIL, 1996).

No que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos, um dos segmentos da educação básica, a LDBEN /9.394/96, determina que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, Art. 37). Isto é, para aqueles/as adolescentes que não tiveram a oportunidade de ir à escola na idade certa os governos municipais, estaduais e federal devem estimular e, sobretudo, possibilitar o seu acesso e a sua permanência na escola.

Então, é necessário que haja investimento para que seja possível uma educação de qualidade. Partindo desse pressuposto, na questão dos recursos públicos a LDBEN/9.394/96 em seu artigo 69, determina que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento”. Dessa forma, os governos terão a obrigação de financiar os custos necessários para proporcionar um ensino de qualidade e universal nos sistemas de ensino.

A partir da LDBEN /9.394/96, foram promulgadas em 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCN, na qual são normas gerais para a educação básica com a finalidade de orientar o planejamento curricular escolar. Isto quer dizer que as DCN/2013 “visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar”, ou seja, estabelecendo, também, diretrizes “para a Educação de Jovens e Adultos; para a Educação do Campo; para a Educação Especial; e para a Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2013, p. 8).

Nesse sentido, a DCN/2013 preocupa-se em atender todas as etapas e modalidades existentes no sistema educacional. Nesse caso, trazem diretrizes específicas para tratar da educação voltada para os jovens e adultos que estão no contexto de privação de liberdade, seja ele nos estabelecimentos penais ou na socioeducação - objeto do nosso estudo (BRASIL, 2013). A educação de jovens e adultos no contexto de privação de liberdade é considerada “como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade” (BRASIL, 2013, p. 299).

Diante disso, os estabelecimentos que promovem a educação para jovens e adultos que estão privados de liberdade, é uma modalidade de ensino que visa garantir o direito daqueles que cometeram algum ato criminoso ou ato infracional e não deu tempo de concluir ou de ingressar na idade certa². Deve ter como objetivo reeducar ao mesmo tempo em que é preciso ressocializar o/a adolescente e/ou adulto com práticas educativas e pedagógicas para posteriormente inseri-lo e incluí-lo nos ambientes familiar, da escola e na sociedade. A escola será o local onde se efetivará o direito à educação e formar o indivíduo para a sociedade e o ingressar no mercado de trabalho (BRASIL, 2013).

Corroborando com as DCN/2013, o Plano Nacional de Educação - PNE, estabelecido na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 com vigência até o ano 2024, propõe em suas metas 9 e 10, com o auxílio de suas estratégias, a diminuição e/ou eliminação das taxas de analfabetos absolutos e analfabetos funcionais por meio do acesso à Educação de Jovens e Adultos e possibilitando a formação profissional no processo educacional. As metas 9 e 10 no PNE afirmam que se deve:

² De acordo com a LDBEN, para os jovens e/ou adultos que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir a educação básica na idade correta, no caso iniciar aos 4 anos e finalizar até os 17 anos de idade, é fornecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 1996).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 9).

A intenção do PNE é que a partir de suas metas e, principalmente, estratégias sejam possíveis erradicar o analfabetismo (absoluto ou funcional), garantir o acesso, a permanência, a universalização e a qualidade na educação básica. Além de possibilitar a redução das desigualdades sociais ao oportunizar o acesso à educação, e, assim, elevar o nível de escolarização da população que dela necessita, nesse caso, o público da EJA.

Com relação à EJA, há resoluções que regulamentam o atendimento educacional dos/das adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas. A Resolução Nº 3, de 13 de maio de 2016, no qual “define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2016, p. 1). A resolução Nº 3 de 2016 determina que os governos municipais, estaduais e federal devem trabalhar em sistema de cooperação e colaboração, para que possam garantir políticas públicas voltadas a este público. Além disso, diz que a oferta da matrícula no sistema socioeducativo deve ser contínua para atender o/a adolescente mesmo em que não haja nenhuma documentação de identificação ou referente à escola, uma ação curricular promovendo condições para o acesso e permanência à escola e assegurando o seu direito de ter uma educação de qualidade, isto é, uma educação que envolvam questões sociais, culturais, profissional, entre outros (BRASIL, 2016).

A resolução Nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (BRASIL, 2021, p. 1). Corroborando com a resolução Nº 3 de 2016, determina que a educação deve ser de qualidade, com educação profissional e que possibilite o acesso, a continuidade, mas, principalmente a permanência do/da adolescente no sistema educacional. Traz também orientações no que se refere a carga horária, as avaliações, etc, de acordo com cada ciclo (BRASIL, 2021). Além disso,

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da

BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (BRASIL, 2021, p. 6)

No próximo capítulo, intitulado “*Socioeducação: Entre a medida socioeducativa e o papel do Estado*”, discutiremos, inicialmente, o que o Estatuto da Criança e do Adolescente trazendo os conceitos das medidas socioeducativas, o que determina ao ser aplicada e qual é o papel dela na vida do/da adolescente. Após esse momento, tecemos o papel do Estado na vida dos/das jovens ao ser empregada a medida socioeducativa, principalmente, na medida socioeducativa internação em estabelecimento educacional, partindo dessa perspectiva, apresentamos como é a atuação a nível nacional, descrevendo como são os centros socioeducativos nos Estados, apresentamos como se deu a construção da educação integral socioeducativa na Paraíba e como deve ser a sua atuação a partir dos documentos legais, como o plano decenal, diretrizes operacionais e o PPP do Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, e por fim, trazemos a concepção de currículo que este trabalho adota.

3

SOCIOEDUCAÇÃO: ENTRE A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O PAPEL DO ESTADO

A Constituição Federal de 1988 e o ECA/1990, dispõem em suas leis que pessoas menores de dezoito anos são inimputáveis, ou seja, as crianças e adolescentes não podem ter suas ações responsabilizadas como condutas criminosas, assim, qualquer atitude contrária a lei deverá ser considerada como ato infracional. Isto quer dizer que elas serão julgadas a partir de suas condutas e serão aplicadas em forma de medidas socioeducativas e de proteção às crianças.

Nesse sentido, a conduta do/da adolescente é analisada e assim aplicada a medida socioeducativa considerada mais adequada. São elas: Advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; a inserção em regime de semiliberdade; e a internação em estabelecimento educacional (ECA, 1990).

O ECA traz o conceito do que é um ato infracional. No qual diz que é quando a criança e/ou adolescente comete algum ato criminoso ou uma contravenção penal até os 18 anos de idade, embora estes atos sejam considerados como infracionais, a aplicabilidade da lei se dará, respeitando as especificidades dos sujeitos envolvidos. Isso quer dizer que eles serão responsáveis por estes atos, contudo, em resposta e, de acordo com a sua conduta se dará em forma de medidas socioeducativas. Neste caso, quando um menor de idade cometer algum ato infracional, ele não será punido de acordo com o Código Penal, mas sim pelo ato infracional que ele executou (ECA, 1990), expressando, a partir da lei, condições específicas e singulares para a criança e o adolescente menor de 18 anos de idade. Dessa forma, será analisado o ato infracional pela Vara da Infância e Juventude e serão enquadrados/arrolados no que diz o ECA (1990). No caso da criança, será enquadrada no art. 105 aplicando as medidas protetivas, elencadas no art. 101 para um efetivo acompanhamento da mesma. Já para o adolescente, serão aplicadas as medidas socioeducativas, de acordo com o Art. 112:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional. (BRASIL, 1990, ART. 112)

Antes de falarmos sobre as medidas socioeducativas, cabe, primeiramente, entendermos o seu conceito e a sua finalidade. Segundo Bandeira (2009), às medidas socioeducativas são os meios em que o Estado, o Poder Público, tem de reeducar ao mesmo tempo em que é preciso ressocializar o adolescente com práticas educativas e pedagógicas para posteriormente inseri-lo e incluí-lo nos ambientes familiar, da escola e na sociedade. Ainda para o autor, essas práticas educativas e pedagógicas devem pautar-se nos valores humanos, respeitando as particularidades e individualidades de cada indivíduo e assim desenvolver as suas qualidades como também instigar as suas potencialidades. Abaixo, descreveremos o que significa e o que é feito em cada medida socioeducativa.

A medida socioeducativa de advertência é aplicada para o adolescente que cometeu uma contravenção penal ou um ato infracional de menor potencial. Descrita no Art. 115 do ECA (1990), consiste em uma repreensão verbal, em que conversa com o/a adolescente de modo a explicar e orientar que a ação realizada é um comportamento que não pode ser repetido na sociedade; dito isso, se registra a assinatura do termo da advertência se comprometendo que não realizará mais o ato infracional.

A medida socioeducativa “*da obrigação de reparar o dano*”, é quando um ato infracional praticado pelo(a) adolescente causar prejuízos no/ao patrimônio, pode-se requerer como medida socioeducativa a reparação dos danos causados de acordo com o Art. 116 (ECA, 1990): “em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima”. De acordo com o parágrafo único do Art. 116 (ECA, 1990), caso o adolescente não possua condições financeiras para arcar com os danos causados nos patrimônios, será substituído por outra medida considerada adequada ao perfil dele.

Já a medida socioeducativa “*da prestação de serviço à comunidade*”, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), esta medida corresponde à realização de serviços prestados à comunidade no geral. Essas atividades serão realizadas de forma gratuita nas instituições públicas voltadas aos assistencialismo. Vejamos o que diz o Art. 117: A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais (BRASIL, 1990).

De acordo com o parágrafo único do art. 117, as atividades serão realizadas de acordo com o perfil do adolescente. As tarefas executadas devem estar articuladas, de modo a ser proporcional, para que o mesmo não venha se prejudicar com as suas ausências na escola ou na sua jornada de trabalho.

A medida socioeducativa correspondente à “*da liberdade assistida*” está especificada nos Arts. 118 e 119 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), tem como objetivo o acompanhamento por meio do auxílio e da orientação do profissional orientador do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS ou do Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS. Esse profissional será responsável por inserir o adolescente, caso necessário, no mercado de trabalho, observar se está sendo cumprida as demandas que foram determinadas para ele e se a sua presença está sendo contínua na escola, além de inseri-lo na sociedade.

Esta medida, apesar de não requerer a internação, é vista como a penalidade mais grave, pois o/a adolescente será submetido às orientações e encaminhamento do poder público, não privando a liberdade do adolescente, mas guiando e controlando para que assim o/a adolescente que cometeu um ato infracional não venha ser reincidente no mesmo ato ou em outro. Para isto, o profissional do CRAS ou CREAS fica responsável de apresentar os relatórios constantes com as informações relacionadas ao comportamento e a rotina do/da adolescente.

“*Da inserção em regime de semiliberdade*”, está prevista no art. 120 do ECA (1990), esta medida socioeducativa pode ser determinada no início do processo ou é uma forma de transição do regime fechado para o aberto. O adolescente ao ter a sua liberdade, será obrigatório realizar durante o dia as atividades escolares e os cursos voltados a sua profissionalização sob a observação do supervisor responsável e à noite será recolhido para a instituição específica onde terá que permanecer até o amanhecer.

Já a medida socioeducativa “*Da internação em estabelecimento educacional*”, prevista a partir dos arts. 121 a 125 no Estatuto da Criança e do Adolescente, esta medida socioeducativa corresponde à privação de liberdade do adolescente e a inserção do mesmo em estabelecimento educacional. No art. 121, determina que antes de ser imposta a internação deve-se analisar 3 princípios: Ao aplicá-la, a medida tem que ser o menor tempo possível, podendo ter a duração de no máximo 3 anos, necessitando ser reavaliada a cada 6 meses e se for preciso continuar, justificar a decisão e a liberação será compulsória ao completar 21 anos de idade; A internação é a exceção por ser considerada a mais grave das punições, portanto,

antes dela ser decretada deve-se analisar as outras medidas como possibilidades e a condição peculiar de ser adolescente e só pode ser aplicada de acordo com as situações descritas nos incisos I, II e III do art. 122. I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (BRASIL, 1990).

De acordo com o art. 123, a medida deverá ser cumprida em estabelecimento próprio para o adolescente, sendo necessário separar por idade, por gênero e pela gravidade do ato infracional realizado. Desse modo, ao ser adotada a internação em estabelecimento educacional, o adolescente deverá ficar em instituição do poder público e nessas instituições, durante todo o período em que permanecer internado, o adolescente será obrigado a realizar e participar de atividades pedagógicas, ou seja, deverá ser ofertado para o/a adolescente práticas educativas.

Como é possível observar, a medida de internação em estabelecimento educacional é considerada a sanção mais grave e só é empregada quando nenhuma outra medida socioeducativa pode substituí-la. Então, o Conselho Nacional dos direitos das Crianças e dos Adolescentes - CONANDA, criado em 12 de outubro de 1991 pela Lei nº 8.242, órgão que fiscaliza, define e acompanha os programas, ações e políticas públicas sociais dos Governos Municipais, Estaduais e Federal voltadas para as crianças e adolescentes previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, criou por meio da resolução nº 119 de 11/12/2006 o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE para ficar responsável pelo atendimento socioeducativo.

O SINASE é uma política pública destinada ao atendimento de adolescentes em medidas socioeducativas foi aprovado em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA com o objetivo de atender as demandas sociais, culturais, jurídicas, pedagógicas, entre outros, relacionadas aos adolescentes que estão em conflito com a lei com parceria entre os Governos Estaduais, Municipais e o Distrito Federal. Mas, só em 18 de janeiro de 2012 foi regulamentada como Lei nº 12.595, no qual em seu art. 1º afirma que “esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional”. As medidas devem ter caráter pedagógico, estando acima das sanções impostas ao adolescente em decorrência do ato infracional. Nesse documento, determina que se ao adolescente é imputada uma conduta infracional e havendo a necessidade de cumprir medida socioeducativa, principalmente àqueles que estiverem desempenhando serviços na

comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação será de suma importância realizar o Plano Individual de Atendimento - PIA.

Segundo o SINASE, o PIA é um instrumento individualizado para cada socioeducanda(o), em que consiste as ações e as atividades que serão realizadas por um determinado tempo e planejadas pelos profissionais das áreas e pelos responsáveis do adolescente. Então, de acordo com Digiácomo (2016, p. 71), é fundamental que as abordagens e intervenções sejam, de fato, individualizadas, não sendo admissível o simples preenchimento ou assinatura de "formulários padronizados", que preveem as mesmas atividades para todos. Nesse sentido, o socioeducando ao ser encaminhado para o sistema socioeducativo eles devem estar dispostos do Plano Individual de Atendimento e nele deve conter: “II - os objetivos declarados pelo adolescente; III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;” (SINASE, 2006, Art. 54). Ou seja, no PIA do/da adolescente deverá conter o que será necessário realizar no ambiente educacional para que as metas sejam alcançadas e assim seja possível o adolescente ser ressocializado e, posteriormente, reinserido na sociedade.

3.1 A socioeducação no Brasil

A expressão socioeducação surge a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), embora sem uma conceituação definida, contudo aponta para o cumprimento de medidas que visam assegurar a dignidade e proteção integral da criança e do adolescente que cometeu atos infracionais. Nesse sentido, a socioeducação apresenta-se a partir de um viés pedagógico em contraposição ao punitivo com o objetivo de ressocializar o indivíduo buscando sua inserção social.

Para os autores Honorato (2022), Veloso (2020) e Antão (2013), por muito tempo os atos cometidos pelos jovens infratores eram caracterizados como punitivos, ou seja, visavam, apenas, punir os jovens pelos seus atos, para se dar uma resposta à sociedade, privando a sua liberdade e contribuindo para uma “harmonia social”. No entanto, a aplicação da medida socioeducativa mudou o seu significado a partir do ECA, que coloca, sobretudo, o caráter da dignidade e da proteção integral para a criança e o adolescente e transformando em caráter pedagógico ao invés de punitivo. Isto é, a aplicabilidade da medida socioeducativa visa afastar o/a adolescente da situação de risco em que se encontra e a questão pedagógica objetiva ressocializá-lo para posteriormente inseri-lo na sociedade.

Os estudos sinalizam que anteriormente ao ECA, a exemplo do Código de Menores de 1979, não se tinha uma preocupação em termos legislativos com a segurança, proteção e ressocialização da criança e adolescente. A Fundação de Bem-estar do Menor (FEBEM) evidenciava que o tratamento dispensado aos sujeitos que ali estavam alojados tinha um caráter sancionatório (SCISLESKI, SOARES, GALEANO, SANTOS, SILVA, 2015).

No que se refere às medidas socioeducativas, há uma pesquisa realizada pelo SINASE em que faz um levantamento anual sobre as questões voltadas aos tipos, a faixa etária, a raça, aos atos infracionais com mais incidências, entre outras, aplicadas no Brasil. Vejamos abaixo o Levantamento Anual do SINASE, realizado em 2017 e, publicado em 2019.

Figura 1: Quantitativo dos tipos de MSE aplicadas por sexo no ano de 2017

Tipo de Medida	M	F	Total
Internação Provisória	4559	273	4832
Semiliberdade	2068	92	2160
Internação	17168	643	17811
Atendimento Inicial	918	19	937
Internação Sanção	287	19	306
Medida Protetiva	63	0	63
TOTAL	25063	1046	26109

Fonte: Levantamento Anual realizado pelo SINASE

A figura anterior demonstra os tipos de medidas aplicadas no Brasil no ano de 2017. Como é possível observar na figura acima o quantitativo total de medidas foi de 26.109, sendo que o maior é o tipo de medida socioeducativa internação, que possui um total de 17.811 adolescentes e jovens em estabelecimentos educacionais. No entanto, esse quantitativo é ainda maior para a população masculina, que corresponde a 17.168. Vejamos como esse quantitativo é distribuído por Estados.

Figura 2: MSE de internação distribuída por Estados brasileiros no ano de 2017.

	Masculina	Feminina	TOTAL
AC	639	97	736
AL	165	7	172
AM	126	3	129
AP	59	3	62
BA	593	24	617
CE	481	20	501
DF	451	12	463
ES	766	26	792
GO	296	12	308
MA	208	4	212
MG	1229	17	1246
MS	23	0	23
MT	84	4	88
PA	272	11	283
PB	421	13	434
PE	1027	0	1027
PI	139	6	145
PR	600	26	626
RJ	1113	35	1148
RN	159	6	165
RO	168	20	188
RR	83	2	85
RS	995	20	1015
SC	233	7	240
SE	150	3	153
SP	6637	264	6901
TO	51	1	52
TOTAL	17168	643	17811

Fonte: Levantamento Anual realizado pelo SINASE

Ao observar a figura 2 pode-se verificar o quantitativo da medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional de acordo com cada Estado Brasileiro, ou seja, o quantitativo de jovens privados de liberdade em cada Centro de Atendimento Socioeducativo. O Estado em que possui o maior número de jovens corresponde ao Estado de São Paulo, com o total de 6.901, e o que contém o menor número é o Estado de Mato Grosso do Sul, com 23.

De acordo com o ECA/1990, o/a adolescente que está privado de liberdade tem o direito à escolarização. Essa escolarização é obrigação do Estado. No entanto, para Souza et al (2019) e Antão (2013), essa oferta à escolarização não está clara nos diversos ordenamentos jurídicos, a exemplo do ECA (1990) - e nem nas políticas públicas, como o SINASE, ou seja, nos documentos oficiais “ainda há ausência de uma definição clara dos procedimentos pedagógicos e das competências de cada ente federado na execução dessa política” (SOUZA et al, 2019, p. 179) sobre o atendimento educacional no sistema socioeducativo .

A partir disso, é possível identificar que a lei e a política pública em que trata da socioeducação não determina como deve ser a escolarização para os/as adolescentes que estão cumprindo a medida socioeducativa “internação em estabelecimento educacional”, o que

torna uma questão problemática, uma vez que, por se tratar de uma demanda específica requer uma atuação didático-pedagógica que venha atender o perfil dos/das adolescentes, permitindo, não apenas o acesso à socioeducação, mas possibilitando a esses sujeitos forma de emancipação e inserção na vida social.

Esse é um grande desafio para os Estados, visto que eles devem construir um planejamento curricular em que contemple a questão didático-pedagógico para a emancipação e a ressocialização desses sujeitos que vêm sendo violados os direitos sociais bem antes de entrar no sistema socioeducativo. Ou seja, a maioria dos jovens ao entrar no sistema socioeducativo nunca foram ou estão matriculados, mas evadiram do ambiente escolar (VELOSO, 2020; SOUZA et al, 2019; ANTÃO, 2013). Essa defasagem educacional desse público em questão necessita de um olhar mais sensível e criterioso para que seja possível alcançar a sua emancipação humana e, principalmente, a sua reinserção social.

Para tanto, é necessário que os Estados estejam preparados para receber esses sujeitos na escola. Quando falamos preparados, concordamos com Assane et al (2021, p. 27), quando fala sobre ser necessário a escola ter um planejamento curricular como instrumento orientador para os *praticantespensantes* da instituição, vejamos abaixo:

se a escola é o lugar onde há um processo intencional de desenvolvimento do indivíduo para que ele se insira na sociedade e nela continue a sua autoaprendizagem, então, o processo de planejamento baseia-se na organização de aprendizagens que irá desenvolver, como por exemplo: os saberes e as referências, a socialização, os processos de adquirir conhecimento e de compreender a realidade, a consciência de como se aprende e de como o do próprio sujeito aprende.

Nesse sentido, a escola no processo de ressocialização necessita ter um planejamento que objetive a emancipação humana do/da adolescente e, acima de tudo, a sua inserção na vida social. Cabe entendermos o significado de ressocialização, que segundo Vieira (2020), é o investimento do poder público na formação do sujeito que, neste caso, está sob medida socioeducativa por ter cometido um ato infracional e encontra-se em privação de liberdade nos Centros de Atendimento Socioeducativos, permitindo e dando outras possibilidades dele ver a sociedade ao mesmo tempo que faz o socioeducando refletir sobre as suas práticas cotidianas considerando novas atitudes para um futuro, após sair do sistema, melhor. Além disso, ser reingressado à sociedade com novas perspectivas de vida e ter outras opções para viver e assim não retornar para o ciclo de infrações e/ou crimes.

No entanto, de acordo com Veloso (2020), as instituições não estão preparadas para receber os/as adolescentes, começando por suas estruturas físicas, que por sua vez, são inadequadas e pequenas/apertadas não suportando a quantidade de adolescentes que estão no sistema, contribuindo, nesse aspecto, para a “a violação de direitos e o não cumprimento das diretrizes do SINASE” (VELOSO, 2020, p. 419).

No que diz respeito à educação desses sujeitos, de acordo com Brasil (2019), todos os centros socioeducativos contemplam esse eixo importante no SINASE. No entanto, em algumas unidades socioeducativas possuem o ensino regular e o apoio escolar no contraturno, a exemplos dos Estados Pernambuco, Rio Grande do Norte etc, esses se configuram em “boas práticas na socioeducação na perspectiva de uma educação integral que constrói um currículo unificado e os adolescentes terem atividades no decorrer do dia” (BRASIL, 2019, p. 109); em outros há escolarização dentro e fora das unidades, como os Estados da Bahia, Ceará, São Paulo, etc; há os que possuem, apenas, o ensino regular, como por exemplo os Estados da Amazônia, Sergipe, etc (BRASIL, 2019). Apesar das políticas públicas existentes ainda há socioeducandos fora do ambiente escolar. De acordo com o Levantamento Anual do SINASE, realizado em 2017 e, publicado em 2019, ainda há 1.455 adolescentes em privação de liberdade sem frequentar à escola, vejamos os motivos:

Quadro 1: Motivos dos adolescentes privados de liberdade não frequentar à escola do ano de 2017

MOTIVOS	QUANTIDADE
Falta de convívio com os demais adolescentes	1
Possuir o Ensino Médio concluído	41
Falta de documentação para efetuar a matrícula	256
Escola sem capacidade estrutural de atender a demanda	423
Está em fase de matrícula	83
Abandono/evasão	12
Sem informação	626
Desistência por estar envolvido no tráfico de drogas	1
Receber a sentença em final de ano	12
TOTAL	1455

Fonte: Realizado pela autora com base nos dados do Levantamento Anual realizado pelo SINASE

Em algumas unidades socioeducativas possuem o “Plano Individual de Atendimento, escolarização básica, qualificação profissional (...) e atividades de esporte, cultura e lazer” (VELOSO, 2020, p. 419) e “as unidades possuem projetos pedagógicos elaborados de acordo com as normativas educacionais em vigor” (VELOSO, 2020, p. 419), no entanto, ainda há instituições que não possuem, pois seus Estados nem sequer produziu o Plano Estadual de Educação para a socioeducação, a exemplo do Estado do Rio de Janeiro (Souza, 2019). E para aqueles Estados que dispõem dos planos, mesmo assim, segundo Souza et al (2019, p. 188), “ainda existem fragilidades no que tange ao planejamento e execução de políticas de escolarização específicas para esses sujeitos” e Honorato (2022, p. 78) enfatiza que “existe um déficit na qualidade das medidas socioeducativas e na aplicação de programas voltados à educação desses jovens”, impossibilitando um atendimento mais significativo na vida dos/das socioeducandos/socioeducandas.

Por outro lado, há os Estados, que mantêm em seus planos educacionais metas através de suas estratégias relacionadas à socioeducação. Essas estratégias são voltadas para uma escolarização emancipatória e na reinserção na vida social, como exemplo “as regiões Norte e Nordeste” (SOUZA et al, 2019, p.183) que “possuem o maior número de Estados com estratégias abrangendo a socioeducação” (SOUZA et al, 2019, p.183). No entanto, conquistar essas metas através de uma educação em que o professor ministra apenas conteúdos sem a participação ativa do/da adolescente é uma problemática e um enorme desafio identificado no modelo educacional nos Estados, como afirma Antão (2013, p. 120):

O maior desafio em relação aos jovens privados de liberdade é garantir acesso a uma educação de qualidade que não se limite ao ensino de habilidades e de conteúdos da herança cultural da humanidade, mas que exercite no jovem curiosidade e o instrumentalize para além do domínio de conteúdos, e contribua para que desenvolva postura protagonista e autônoma.

Nesse sentido, para além do ensino formal, os centros socioeducativos devem ofertar e promover em seus planejamentos educacionais e na prática efetiva da atuação docente uma educação pública democratizada e de qualidade com ênfase na formação humana integral e cidadã, que possibilite emancipação política e social.

3.2 A construção da educação integral socioeducativa na Paraíba

De acordo com Honorato (2022, p. 65), a construção da educação integral socioeducativa na Paraíba deu-se pelo discurso que estaria “garantindo a proteção dos direitos fundamentais dos adolescentes e jovens em privação de liberdade, entre eles o direito fundamental à educação com qualidade social”. Isto é, a educação integral nos sistemas socioeducativos beneficiaria os/as socioeducandos/socioeducandas com uma educação democratizada que possibilita uma formação humana integral e cidadã.

Além disso, Honorato, Albino e Rodrigues (2019), apontam que a feitura da política curricular da Educação Integral voltado para atender os jovens em privação de liberdade, além de que estava sendo garantida a educação de qualidade, estaria dando conta da inquietação que envolvem os/as jovens que estão no sistema socioeducativo, permitindo saberes necessários para uma intervenção pedagógica. Os discursos estavam permeados de soluções para um sistema frágil, um sistema que necessitava de um olhar mais sensível, um sistema que precisava de ‘uma solução rápida’. Para além de uma proposta curricular que trouxesse mudanças para a vida daqueles jovens, uma educação que transformasse a vida daqueles sujeitos. Colocando atividades para os momentos ociosos, possibilitando a socialização com os/as outros jovens e, principalmente, ajudando a construir um projeto de vida, para que ao ser (re)inserindo na sociedade não tenha motivos para cometer novos atos infracionais.

A partir disso, foi instituído o Programa de Educação Integral voltado para atender os jovens em privação de liberdade, no qual foi regulamentado através do Decreto Nº 37.505 de 18 de julho de 2017, que “Cria o Programa de Educação Cidadã Integral para atendimento de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas – Janela para o futuro” (PARAÍBA, 2017, p. 11) com o objetivo de

ofertar Educação Básica aos Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, promovendo a formação de cidadãos autônomos, solidários e competentes que possam construir/resgatar sua cidadania e atuar produtivamente na sociedade e no mercado de trabalho. (PARAÍBA, 2017, p. 12).

O Programa de Educação Integral voltado para atender os jovens em privação de liberdade tem uma política intersetorial, ou seja, três instituições são responsáveis em supervisionar, fiscalizar e organizar, são elas “Secretaria de Estado da Educação (SEE) em articulação com a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida (FUNDAC) e a Secretaria de Desenvolvimento Humano (SEDH)”. (PARAÍBA, 2017, p. 12).

Deve seguir o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba, o Plano Decenal - DC, (2015 - 2024) e a Resolução nº. 3, de 13 de maio de 2016 (PARAÍBA, 2017, p. 12), no qual dispõe os princípios e as diretrizes para um bom funcionamento educacional, além de garantir uma qualidade no ensino para os estudantes que estão sob medidas socioeducativas.

O plano decenal - PD contém princípios e diretrizes que norteiam todo o sistema socioeducativo para o processo de cumprimento de medidas socioeducativas. Corrobora com a Constituição Federal de 1988 e o ECA, no qual diz que os/as adolescentes são sujeitos de direitos, então devem ser garantidos os seus direitos fundamentais; determina que deve haver a sua proteção integral, para isso a qualidade no atendimento socioeducativo deve ser primordial. Com relação ao processo educativo do socioeducando, o PD determina que o cotidiano escolar seja preenchido com um currículo voltado para o projeto de formação individual, acadêmica e profissional. O currículo do sistema socioeducativo irá contemplar as áreas relacionadas a BNCC, atividades lúdicas como o esporte, oficinas de pinturas, atividades culturais e o projeto de vida entrelaçado ao aspecto profissional, incentivando o seu protagonismo, a sua participação nas atividades e sua autonomia no dia a dia (PARAÍBA, 2015).

A Resolução Nº 3, de 13 de maio de 2013, define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Determinando que a escolarização dos socioeducandos devem pautar-se de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento político, cultural e social do/da adolescente, incentivar o crescimento de habilidades e potencialidades, respeitando as suas individualidades e singularidades garantindo os seus direitos fundamentais e individuais para (re)inseri-lo plenamente na sociedade. No que se refere aos professores, é necessário ter uma formação inicial de qualidade, mas, principalmente, formação continuada para estejam "habilitados" para atuar no processo educacional desses/dessas estudantes/socioeducandos(as) (BRASIL, 2016).

Outro importante documento de orientação para o Programa de educação Integral para atendimento dos jovens privados de liberdade, pois, segundo Honorato (2022, p. 98), “contém os princípios e fundamentos norteadores do atendimento escolar socioeducativo”, são as Diretrizes Operacionais das escolas da rede estadual de Educação da Paraíba (2022) - DOEPB, no qual tem o objetivo de

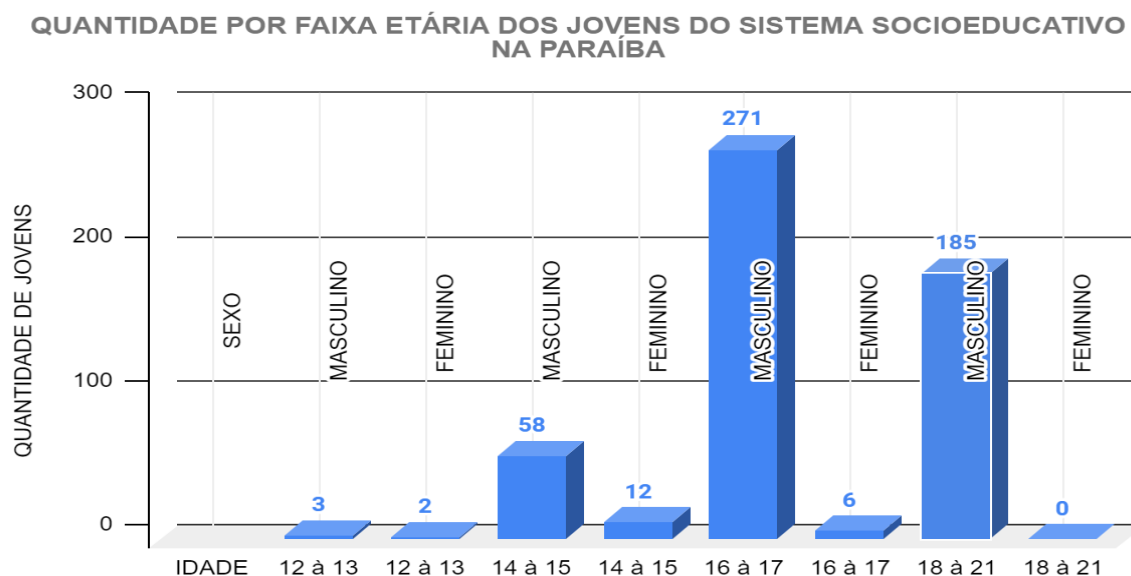
desenvolver o atendimento da Educação Integral, com qualidade social, na perspectiva da construção do seu Projeto de Vida, respeitando os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (DCNs) e das Diretrizes estaduais das escolas cidadãs integrais socioeducativas (PARAÍBA, 2022, p. 27).

Além disso, está nas DOEPB (PARAÍBA, 2022, p. 27) que para ter uma maior eficácia no ambiente escolar, todos os planejamentos devem ser “construídos em consonância com o Plano Individual de Atendimento (PIA)”. Com isso, percebemos que as diretrizes desenvolvida para o funcionamento dos sistemas socioeducativos pautam-se nos documentos legais que orientam a educação para os privados de liberdade, o ECA e o SINASE (quando se é necessário construir o seu projeto de vida com base no PIA do/da adolescente) e nas políticas regulatórias, as DCNs, articulando para com uma educação que desenvolva a qualidade social a partir da construção de habilidades e potencialidades com base no projeto de vida em que o/a adolescente possui.

No entanto, as DOEPB não tratam de um problema específico que existem nas unidades de atendimento socioeducativos, que é a questão da “falta de estrutura adequada para a realização das atividades escolares, com altos índices de distorção idade-série, sem relação de pertencimento ao ambiente escolar, entre outras demandas” (HONORATO, 2022, p. 99), visto que uma grande parte dos/das adolescentes que entram no sistema socioeducativo não possuem nível de escolaridade ao ser inserido no ambiente escolar, essa é uma situação que se complica no processo educacional, se a instituição não está ‘preparada’ para receber o seu público-alvo, como se dará o desenvolvimento dos/das adolescentes no sistema socioeducativo? Um problema que deve ter um olhar mais sensível e questionador, para que se pense em uma solução.

De acordo com o levantamento anual realizado pelo SINASE no ano de 2017, e publicado em 2019, há um total de 545 adolescentes com medida de internação em estabelecimento educacional na Paraíba, sendo que esse quantitativo é maior nas unidades socioeducativas do sexo masculino, totalizando 525, e nas unidades do sexo feminino, tem o quantitativo de 20. No que se refere à faixa etária dos jovens, vejamos abaixo o quadro:

Figura 3 - Quantidade por faixa etária dos jovens dos sistemas socioeducativos na Paraíba no ano de 2017



Fonte: Realizado pela autora com base nos dados do Levantamento Anual realizado pelo SINASE

De acordo com a figura acima, é possível identificar o quantitativo da faixa etária dos adolescentes que estão nos sistemas socioeducativos da Paraíba. O maior quantitativo para o sexo masculino, é na faixa etária de 16 a 17 anos, com 271, e para o sexo feminino, é na faixa etária de 14 a 15 anos, com 12 adolescentes. Esses/essas adolescentes estão distribuídos em 7 unidades socioeducativas de acordo com a sua faixa etária e sexo (BRASIL, 2019, p. 65). Com base no site do Governo do Estado da Paraíba os centros socioeducativos são divididos em regionais, são eles: Regional I de João Pessoa/PB: Centro Socioeducativo Edson Mota – CSE, Centro Educacional do Adolescente - Internação Provisória (CEA/JP), Centro Educacional do Jovem (CEJ), Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, Semiliberdade; Regional II - Lagoa Seca/PB: Complexo Lar do Garoto e Internação Provisória; e a Regional III - Sousa/PB: Centro Educacional do Adolescente (CEA).

Segundo as DOEPB, que está em conformidade com o Decreto N° 37.505 - Programa de Educação Integral voltado para atender os jovens em privação de liberdade, enfatiza que as unidades socioeducativas “ofertam exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos, funcionando de acordo com o modelo das Escolas Cidadãs Integrais e contam com proposta pedagógica, base curricular e gestão administrativa próprias e articulado com o Sistema Socioeducativo” (PARAÍBA, 2022, p. 27). Para tanto, analisaremos o PPP - Projeto Político

Pedagógico, do Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, o local de nosso estudo, para que entendamos qual é o seu objetivo, a sua proposta pedagógica e as suas ações com a socioeducação.

O PPP do Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha (CASRG), foi elaborado no ano de 2019, tem como objetivo geral “orientar, definir e alinhar a prática institucional e pedagógica em consonância com o princípio da prioridade absoluta na garantia dos direitos fundamentais [...]” (PARAÍBA, 2019, p. 40), através de atividades que promovam uma educação de qualidade social e cultural, estimulando a profissionalização para o mercado de trabalho, possibilitando o protagonismo estudantil e respeitando as individualidades e as especificidades de cada adolescente (PARAÍBA, 2019).

Para a construção do documento, baseiam-se em vários fundamentos, são eles: jurídicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, entre outros. No que se refere aos fundamentos pedagógicos, destaca que a unidade traz uma visão de mundo que é combinada com a visão de sociedade e de educação que os integrantes da instituição têm e acreditam, além de ser baseada nos documentos legais que norteiam toda a educação brasileira. No processo educacional, defendem que o tipo de educação mais apropriada para os/as socioeducandos(as) é a educação que Paulo Freire tanto defende nas escolas, a educação libertadora, no qual se planeja, se dedica e se objetiva a “conscientizar o educando” (PARAÍBA, 2019, p. 50), permitindo que sejam cada vez mais autônomos para fazerem suas escolhas. No que diz respeito aos docentes, a gestão pedagógica deixam-os ‘livres’ para ministrar da forma que acreditam que são capazes de “(re)humanizar” (PARAÍBA, 2019, p. 51) toda a prática pedagógica e curricular e permitir o processo de conscientização social, política e cultural (PARAÍBA, 2019). Ou seja, não há interferências nas metodologias adotadas por eles, desde que se pratiquem o “ensino capaz de superar suas próprias tendências e se abrir para práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo, de impacto mais abrangente e profundo [...]” (COSTA citado por PARAÍBA, 2019, p. 51).

De acordo com o PPP, a instituição Rita Gadelha tem como parâmetro de atendimento socioeducativo “a proteção integral” (PARAÍBA, 2019, p. 58) dos/das estudantes, reafirmando o que os documentos legais colocam como direitos fundamentais da criança e do adolescente. Para tanto, colocam eixos estratégicos como base para um processo socioeducativo que promova a “autonomia, protagonismo e reinserção do/da adolescente e da adolescente” (PARAÍBA, 2019, p. 58) na sociedade. Os eixos que contribuem para promover

as ações são: Eixo educação; Eixo esporte, cultura e lazer; Eixo profissionalização, trabalho e previdência; entre outros (PARAÍBA, 2019).

No quesito eixo educação, o Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha traz que a educação implementada em 2017 objetiva diminuir ou acabar a defasagem existente que Honorato (2022) apontou, que é a questão da distorção entre idade/série, para isso a modalidade que perpassará o ensino formal será a EJA, no qual permitirá/ajudará a socioeducanda através de práticas pedagógicas e curriculares que atendam as necessidades e as especificidades de cada uma delas (PARAÍBA, 2019). O eixo mais importante é o eixo educação, pois ele possibilitará o acesso e “o desenvolvimento de competências e habilidades” (PARAÍBA, 2019, p. 59) para incentivar a sua autonomia, o seu protagonismo estudantil (por meio do seu projeto de vida), a profissionalização para o mercado de trabalho e o conhecimento sobre as questões sociais, culturais e políticas. Além de permitir, o reconhecimento e o respeito de suas identidades e o das suas colegas. O currículo escolar será pautado com atividades que proporcione diferentes manifestações de conhecimentos e valores para possibilitando uma formação plena cidadã (PARAÍBA, 2019).

3.3 Concepção de Currículo

O campo curricular tem sido uma seara que suscita muitos embates e discussões, uma vez que, em torno dele, congrega diversas abordagens e perspectivas teóricas, ganhando centralidade no âmbito das políticas educacionais. Além disso, o currículo constitui-se como um instrumento “concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (MOREIRA, 2001, p. 15). Corroborando com o argumento de Moreira e Lopes (2004, p. 111), enfatiza que

toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Lopes e Macedo (2011), diz que é muito complexo definir o que é um currículo escolar, pois ele vai além do que está exposto e explícito. No entanto, com os seus conteúdos programados, didáticas pré-definidas, determinando os “resultados” que se deseja que o

estudante alcance, representa um grande desafio do que é ensinar com base no campo curricular. As abordagens e metodologias que estão interligadas ao ato de planejar e elaborar o currículo não pode se limitar a um modelo pronto e nem tampouco ao que se espera de um indivíduo mecânico e que, apenas, repetem atitudes e práticas sem ampliar os seus conhecimentos, nem desenvolva suas potencialidades e individualidades.

O currículo escolar deve-se pensar em constituir-se em práticas cotidianas que possibilitem a emancipação dos sujeitos. Essas práticas cotidianas devem sempre ser avaliadas para que sejam refletidas, resistidas e/ou reescritas, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 152), “qualquer currículo formal é reescrito pelo professor, na medida que ele reflete a sua prática docente”. Com essa prática cotidiana é possível integrar o multiculturalismo, pois elas trazem importantes significados políticos, sociais e culturais para o outro e do outro, ou seja “são esses significados que dão sentidos às experiências dos sujeitos: é na rede constituída por eles que os sujeitos se posicionam de modo a dar às suas experiências. Somente no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 224), suas identidades individuais e sociais.

Partindo dessa construção de identidades individuais e sociais, de acordo com Pereira (2009), o currículo escolar possibilita essa construção de identidades, pois o currículo é formado por uma rede de significações discursivas. Isto quer dizer, que entre os sujeitos existe uma relação de poder e eles vão estabelecendo, através de negociações e consensos, uma melhor forma de se comunicar e conviver em um cotidiano cheio de desafios e diferenças.

Com isso, os sujeitos vão se relacionando, criando e recriando estratégias para se relacionar. Essa relação no momento da negociação faz com que os grupos reconheçam a cultura e assim legitimam o conhecimento, o saber, mas, principalmente, a diferença do outro. Dessa forma, vão ressignificando, mesmo que não concordando, as suas práticas através de regras e normas construídas socialmente (PEREIRA, 2009).

Nesse sentido, o currículo escolar deve ser transformador, emancipatório e de resistência. Devem estar de acordo com as vivências dos cotidianos dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, sem homogeneizar os indivíduos, e que contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Para isto, é necessário que o professor torne-se um professor reflexivo, refletindo e problematizando sempre suas vivências cotidianas nas salas de aula, para que a partir de sua prática pedagógica e sua potência

criadora seja possível ressignificar as culturas existentes entre os sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo para atuar com esse objetivo, não deve apenas ter uma finalidade e uma única forma de fazer o sujeito pensar e atuar. Deve-se integrar as mais amplas visões dos acontecimentos históricos, políticos e sociais para que assim seja possível os sujeitos pensarem e atuarem criticamente na sociedade. Transformando as suas atitudes e suas ações e tenham outros posicionamentos diante dos desafios e das adversidades vivenciadas nos cotidianos escolares e, principalmente, da sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Silva (1999) o currículo escolar não é dotado de neutralidade, ele é um documento que norteia a prática pedagógica e, sobretudo, o tipo de estudante/pessoa que quer formar para atuar na sociedade. Nessa perspectiva, Silva (1999) corroborando com Lopes e Macedo (2011), defende um currículo que possibilite os sujeitos a vivenciar e a entender o multiculturalismo, pois para ele o “multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política” (SILVA, 1999, p. 86), dessa forma, os sujeitos compreenderão o porquê de muitas culturas serem deixadas de lado e ‘impedidas’ de serem vistas para que os sujeitos não entendam as lutas de poder e de classe.

Silva (1999) argumenta que um currículo que aborda questões de gênero, mas, não a dominante, a patriarcal; para que uma escola não limite e/ou determine o que as mulheres têm ou precisam ser. Um currículo como narrativa étnico e racial, para que “não se trate simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-las” (SILVA, 1999, p. 102). Um currículo que assuma em seus conteúdos uma vivência com a teoria queer, pois “a teoria queer começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade” (SILVA, 1999, p. 106).

Uma teoria curricular que vise essas perspectivas, de acordo com Silva (1999), possibilitará aos sujeitos uma formação para as diferenças existentes, uma formação mais crítica sobre essas questões. De forma que o docente seja o mediador de discussões, permitindo o/a aluno(a) participar ativamente para que os seus conhecimentos sejam ampliados, mas, sobretudo, sejam agentes transformadores de suas práticas cotidianas e de suas realidades.

É oportuno pontuar, ainda, que ao falar de currículo, precisamos considerar a produção e construção de *saberes/fazer*s tecidos cotidianamente pelos *praticantes/pensantes* que estão nas escolas. Concordamos com Lopes (2004) em compreender essas práticas, também como produtoras de sentidos, como *conhecimentos/significações*. E, ainda, como sublinha Ferraço

(2022, p. 2), que “faz transbordar, faz insurgir, faz germinar currículos em redes, currículos rizomáticos que têm nas re-existências em formação sua forma ético-estético-política maior”. Nesse sentido, apesar da pressão das políticas curriculares, institucionalmente imposta pelo Estado, é imprescindível dar visibilidade ao conhecimento criado nas práticas cotidianas, compreendendo-as como *saberesfazeres* carregados de significado, capaz de subverter e resistir currículos homogêneos, padronizados que cerceiam a autonomia docente e anulam as diferenças.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos como metodologia de pesquisa nos permite ver o currículo além do que está prescrito e proposto. Nos permite ver o currículo que é pensado para uma determinada realidade e praticado a partir das suas possibilidades, ou como diz Gonçalves (2016, p. 4734) “a ideia de trabalhar com os currículos *pensadospraticados* atua na busca de evidenciar ações sensíveis e criadoras de processos educativos emancipatórios em diferentes dimensões da escola, como nas salas de aula e nas conversas com/entre professoras”.

Araújo e Gonçalves (2020) ressaltam que aos professores fazerem um mergulho nas práticas cotidianas eles refletem sobre as possibilidades de proporcionar saberes e fazeres significativos nos cotidianos escolares. Ou seja, eles ponderam o que realmente pode ser realizado no chão da escola a partir do currículo prescrito e proposto e assim produzem um novo currículo, ressignificando as suas práticas pedagógicas e curriculares e pondo em prática um currículo que é pensado e praticado com base nos cotidianos escolares.

No próximo capítulo, intitulado “*Percurso metodológico*”, indicamos o caminho percorrido no delineamento da pesquisa, sua natureza, o lócus onde ela foi desenvolvida, os sujeitos que, com suas narrativas foram co-participantes de sua construção, os aspectos éticos e os instrumentos utilizados para coleta dos dados, as análises e interpretação.

4

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico é o conjunto de métodos, técnicas e procedimentos de coletas de dados para que os resultados/objetivos do problema de uma pesquisa sejam alcançados. Segundo Minayo (2001, p. 16) “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Gerhardt e Souza (2009, p. 12) trazem a definição da palavra metodologia, vejamos:

metodos significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

De acordo com Gil (2008), para que um estudo ou uma pesquisa seja considerada uma ciência, é necessário haver um método que permita chegar a determinados resultados e procedimentos e técnicas que comprove ou atinja a veracidade dos conhecimentos. Deste modo, foi realizada uma revisão de literatura com o propósito de entender a temática a partir da abordagem de vários autores, através da leitura e análise de diversos livros e artigos, fato que nos permitiu ampliar nosso horizonte acerca do objeto de estudo. A partir disso, descreveremos neste capítulos os métodos, os procedimentos e técnicas adotados para atingir os objetivos desta pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem como base de dados as pesquisas que foram realizadas no PIBIC (Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica) a partir de setembro de 2020 com o projeto intitulado “As redes educativas presentes no sistema socioeducativo: As *políticaspráticas* que *subvertemconstroem* cotidianamente o currículo da Educação Integral na Paraíba”, até agosto de 2021, no entanto, ao finalizar o projeto não foi possível atingir a todos os objetivos específicos elencados no plano devido ao momento pandêmico causado pela COVID-19. A fim de continuar com os estudos e alcançar todos os resultados, o projeto foi renovado, dando continuidade a partir de setembro de 2021 a

agosto de 2022, no qual nos possibilitou cumprir os objetivos que não tinham sido alcançados anteriormente.

A pesquisa deste trabalho de conclusão de curso se caracteriza em estudo documental de caráter qualitativo. Segundo Gil (2008), a análise documental permite ao pesquisador o acesso a uma grande variedade de dados e envolve além de documentos escritos, como as legislações, diretrizes, alcançando, também, objetos, imagens, fotografias, diversos artefatos que possibilitem compreender uma dada realidade, fato ou fenômeno.

Gerhardt e Souza (2009, p. 69) complementam enfatizando que a pesquisa documental é “aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos”, nesse sentido os documentos como: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010), entre outros, nos permitiram ter um conhecimento acerca dos direitos fundamentais dos sujeitos e sobre os significados que trazem para a educação desses indivíduos. De acordo com Ludke e André (1986), a análise desses documentos possibilita ao pesquisador um olhar mais minucioso para atender os questionamentos da pesquisa, desvelando uma fonte riquíssima por evidenciar as informações que são necessárias para os determinados contextos existentes em um estudo de realidade social, política, econômica, etc.

No que diz respeito a pesquisa qualitativa, Gil (2008) diz que é caracterizada por tentar entender determinada realidade social de um determinado grupo social. Além de analisar os fenômenos observados, esclarecendo e construindo hipóteses acerca dos problemas identificados. Isto é, sua ênfase recai em sua realidade subjetiva, na qual os significados, os motivos e as crenças dos sujeitos são passíveis de serem analisados e interpretados (MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Para Minayo (2001, p. 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Deste modo, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador levar em consideração, como também interpretar, as subjetividades que os sujeitos da pesquisa transparecem nas respostas e/ou nas relações entre o mundo real com os significados das vivências cotidianas experienciadas por eles.

4.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, localizado no bairro Jaguaribe na cidade de João Pessoa/PB. Esta unidade é responsável por atender ao público do gênero feminino e faz parte do Programa de Educação Integral voltado para atender os jovens em privação de liberdade.

Segundo o PPP - Projeto Político Pedagógico de 2019, a unidade atende aos tipos de medidas socioeducativas provisória e internação, com capacidade para 20 jovens, sendo 4 para MSE provisória e 16 MSE internação. O espaço físico se divide em: 07 quartos com 01 banheiro em cada e 16 camas; 02 quartos da ala protetiva com 02 camas e 02 banheiros e área provisória com 01 quarto com 01 banheiro e 4 camas. Além da estrutura de dormitórios, o Centro possui: 01 campo de futebol, 01 espaço ecumênico, 01 pátio com 02 banheiros, 01 refeitório com 04 banheiros, 01 quarto de apoio para educador social feminino e 01 depósito. No que diz respeito à escola, é composta por 04 salas de aula, 01 biblioteca e 02 banheiros.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Ao iniciar a pesquisa no PIBIC, pretendíamos ir ao Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha para conversarmos com todos ou o maior número possível de *praticantes/pensantes* (docentes e socioeducandas), no entanto, a pandemia causada pela COVID-19, (iniciada no Brasil em fevereiro de 2020, no entanto, foi estabelecida no Estado da Paraíba no dia 20 de março de 2020, através do Decreto 40.135 no Diário Oficial do Estado da Paraíba) essa situação necessitou em todos os ambientes o isolamento social, questão que impactou a educação com a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis e modalidades educacionais e, infelizmente, nos impossibilitou de seguir o plano

original, de realizar algumas atividades propostas e as visitas não foram possíveis acontecerem.

Para alcançarmos os resultados no primeiro momento da pesquisa (09/2020 – 08/2021) realizamos contatos, conversas e entrevistas por meio do *Google Meet* (serviço de comunicação por vídeo), que nos permitiu nos reunir para conversar com 4 professores e 1 gestor, agendados previamente o dia e o horário com cada um, para saber como é cotidiano dos *praticantespensantes*. Sendo identificados neste trabalho com nomes escolhidos aleatoriamente, como os docentes João, Manoel, Carlos e Maria e o gestor Jonas.

No segundo momento da pesquisa (09/2021 – 08/2022), foi possível ir à instituição, conhecer o ambiente escolar, os/as docentes e as socioeducandas. Ao chegar na instituição, previamente agendado dia e hora com a coordenadora pedagógica - CP, conversamos com a Vice-diretora e a Supervisora, identificadas neste trabalho como Rute e Adriana, respectivamente, mas, inicialmente, não conseguimos conversar com CP, tentamos em outras oportunidades só que essa não foi uma tarefa fácil, agendamos com ela várias vezes e não tivemos sucesso. Após inúmeras tentativas de marcarmos para conversarmos com a Coordenadora Pedagógica presencialmente e sem sucesso, então sugerimos realizar a conversa pela plataforma *Google Meet*, prontamente ela aceitou. Neste trabalho chamaremos pelo nome de Joana.

Com isso, os sujeitos da pesquisa foram os/as docentes, que atuam diretamente nas rotinas das salas de aula e tem o papel importantíssimo com as socioeducandas, pois estão diariamente com elas; o gestor e a coordenadora pedagógica, que conhecem e atuam na parte da gestão pedagógica, além de atuarem e decidirem juntamente com os/as docentes como serão organizadas as aulas; a vice-diretora, lida com as questões burocráticas relacionadas as documentações e os atendimentos que elas terão semanalmente; e a supervisora, que desempenha o papel de acompanhar a rotina das socioeducandas a partir do acordar até o dormir.

Com relação às socioeducandas, no momento em que fomos ao Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha tivemos a oportunidade de ter um contato mais próximo com elas, tinham 2 educandas na época. No entanto, não foi possível entrar com celular e nem tampouco levar caderno e lápis (os materiais que são utilizados nas salas de aula são adaptados para que não ocorra nenhum acidente entre as meninas) para dentro do ambiente em que as socioeducandas transitam. Com isso, não pudemos gravar e nem

anotar o que conversamos com elas, mas, conseguimos ouvir as suas narrativas sobre o que achavam da escola e como se sentiam dentro do sistema do Estado.

É importante destacar que respeitando o que prever o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE aprovado pelo Comitê de Ética da UFPB, todos os sujeitos da pesquisa estão conscientes do que tratava o estudo e serão mantidos no anonimato para manter o sigilo de suas narrativas e respostas para que não venham sofrer nenhum constrangimento ou qualquer problema por ter participado da pesquisa.

4.4 Instrumentos de pesquisa e tratamento dos dados

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista, que segundo Minayo (2008, p. 57, *grifo nosso*) é:

É o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador *busca obter informes contidos na fala dos atores sociais*. Ela não significa *uma conversa desprentensiosa e neutra*, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva

Gerhardt e Silveira (2009), complementa que a entrevista é um instrumento utilizado como forma de buscar informações para algo que não está escrito, que não está documentado, ou seja, ao realizar uma entrevista com determinado sujeito, seja individual ou coletivamente, tenta-se obter respostas sobre determinadas questões, sobre determinado tema no caso desta pesquisa, busca-se entender como os sujeitos recebem as políticas curriculares, mas, sobretudo, busca-se conhecer como esses sujeitos fazem para ministrar o que está proposto, o que está determinado e prescrito no currículo escolar.

Com o propósito de alcançar as informações contidas nas narrativas dos sujeitos foi realizado um roteiro com perguntas para serem realizadas no momento da pesquisa, Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) chamam isso de “entrevista semiestruturada”, no qual os/as pesquisadores realizam as perguntas para se obter um dado, uma resposta, podendo entrar em outros assuntos caso sejam desvelados outras dúvidas diante do que foi mencionado.

Com relação ao roteiro de perguntas, foi dividido em dois blocos, bloco I era relacionado a formação e experiência profissional, contendo 3 perguntas, eram voltadas para entender como foi a formação inicial dos sujeitos e como era a sua experiência

profissional no sistema socioeducativo; e o bloco II, era relacionado aos *conhecimentossignificações* cotidianas dos praticantes pensantes do currículo da Educação Cidadã Integral Socioeducativa, contendo 4 perguntas (de acordo com o Apêndice I), pretendíamos alcançar informações sobre como eram as práticas pedagógicas e curriculares dentro do sistema socioeducativo. Após cada entrevista foram realizadas as transcrições de tudo que foi conversado com cada sujeito, um processo lento e demorado, e ao finalizar a transcrição foi enviado para cada participante a entrevista transcrita cada conversa e eles informam se estavam de acordo com tudo que aconteceu na entrevista. Depois disso, foram selecionadas as narrativas para realização da análise de acordo com os estudos do/com/nos cotidiano.

O capítulo 5, intitulado “*Narrativas vividas e experienciadas pelos praticantespensantes da socioeducação sobre o currículo escolar*”, trazemos as narrativas das professoras, gestora e coordenadora (sujeitos da pesquisa), desvelando a partir de suas narrativas, *práticaspensantes*, suas potências criadoras na ressignificação e transbordamentos do currículo, no sentido de contribuir para uma aprendizagem mais crítica e emancipadora junto às educandas da socioeducação.

5

NARRATIVAS VIVIDAS / EXPERIENCIADAS PELOS *PRATICANTES PENSANTES* DA SOCIOEDUCAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar prescrito é um importante documento para o processo educacional, pois, esse documento direciona toda a prática curricular e prática pedagógica do docente. No entanto, mergulhar nos cotidianos escolares é uma forma de poder vivenciar e experienciar como esse currículo escolar é vivido, é praticado pelos *praticantes pensantes* de cada instituição, mas, principalmente, compreender, “sentir as dificuldades, as angústias e as alegrias desse cotidiano” (LYRIO, 2010, p. 20).

Nessa perspectiva, aprofundaremos as narrativas vividas e experienciadas pelos *praticantes pensantes* do Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, a fim de entender os *saberes-fazer*s que permeiam os *espaços tempos*, os *conhecimentos significações* que são produzidas *políticas práticas* e, sobretudo, ressignificar as artes de fazer, as invenções cotidianas que são *pensadas produzidas* para se alcançar o *ensino aprendizagem* das socioeducandas (FERRAÇO, 2021). Dessa forma, compreender as contribuições do currículo escolar para o processo de ressocialização das socioeducandas.

5.1 Os *conhecimentos significações* dos *praticantes pensantes* sobre a Educação Integral Socioeducativa

Versentir o que os sujeitos *praticantes pensantes* da Rita Gadelha têm a nos narrar é muito importante, pois possibilita uma melhor compreensão sobre os seus *conhecimentos significações* do currículo escolar da Educação Integral Socioeducativa. Nesta seção, serão abordados alguns dos *conhecimentos significações* que os *praticantes pensantes* possuem sobre essas práticas cotidianas, de modo que partiremos com as seguintes indagações sobre o currículo da escola cidadã integral: É possível colocar em prática tudo que está no currículo? Se sim, como é realizado? Se não, como eles fazem para ministrar as aulas? Partindo disso, abaixo veremos a narrativa da vice-diretora, Rute:

Pesquisadoras: nossa pesquisa é sobre, é sobre as escolas cidadãs integrais e nesse caso socioeducativa e a gente queria saber um pouquinho sobre o que a senhora pensa sobre desse ensino integral sobre a escola, sobre o currículo da escola cidadã integral. Se ele é muito fechado, se ele é flexível,

se os professores conseguem fazer, seguir o currículo ao mesmo tempo, seguir o que dá no dia a dia, na rotina. Eu consegui explicar?

Rute: Eu acho que eles conseguem fazer o que esse currículo. É... eu vejo eles com um empenho muito bom. Os professores daqui são muito dedicados, sabe! Com relação a essa parte de ser integral é muito bom, porque o adolescente, a adolescente não fica dentro do quarto, né? Ele usa o limão pra fazer a limonada, né? O tempo que eles têm aqui ele tá usando pra aprender: (PIBIC, VICE-DIRETORA, 2022)

Antes de inserir a educação integral no sistema socioeducativo na Paraíba muito se questionava sobre o tempo ócio em que os/as internos(as) possuíam, sobre o que seria necessário para preencher o tempo deles e delas para que não ficassem com tempo livre, pois ficavam apenas dentro de um quarto trancados sem fazer nada (HONORATO, 2022; HONORATO, ALBINO e RODRIGUES, 2019), uma preocupação que a vice-diretora, Rute, coloca quando narra “*Com relação a essa parte de ser integral é muito bom, porque o adolescente, a adolescente não fica dentro do quarto, né?*”. Então, ao ser inserida a educação integral, a rotina das socioeducandas alterou, mas, será que essa ampliação da jornada escolar de fato foi utilizada com práticas educativas e pedagógicas que proporcionam a ressocialização? Como narra a vice-diretora, Rute, “*ele usa o limão pra fazer a limonada, né? O tempo que eles têm aqui ele tá usando pra aprender*”. Para que de fato ocorra a aprendizagem nas aulas, de acordo com Assane, Macia e Nicaquela (2021), é necessário ter um planejamento curricular intencional e direcionado para que seja possível alcançar o objetivo da ressocialização. Ou seja, é preciso que seja pensado como um currículo em redes, no qual é possível formar o sujeito para além do que está sendo proposto em sala de aula. Vejamos o que Assane, Macia e Nicaquela (2021, p. 26):

A noção do currículo em rede nos ajuda a entender como o currículo percebido por meio de vários e múltiplos agentes podem estar conectados de forma heterogênea. Não olhamos o currículo como aquele que possibilita uma formação integral, uma formação unilateral, mas como aquele que possibilita uma formação de sujeitos capazes de integrar as várias facetas societárias ao seu fazer cotidiano.

A partir disso, é necessário pensar que a ampliação da jornada para além de ser a solução para o tempo ocioso em que as socioeducandas possuíam, é necessário refletir os tipos de atividades que serão ministradas para elas. Essas atividades proporcionam e integram conhecimentos que estão para além da sala de aula, pensar para as várias facetas societárias da vida, como: vida pessoal, emocional, familiar, profissional, social, entre outros. Ferraço

(2021, p. 84) complementa “que a separação entre os espaços-tempos dentro da escola e os espaços-tempos da vida vivida fora da escola (...) por vezes, chegamos a pensar que se trata de espaços-tempos qualitativamente diferentes, o que não é verdade”, isso quer dizer que ao pensar numa educação que possua currículos em redes, é necessário pensar as facetas da vida afora, as facetas societárias, ou como diz Ferraço (2021, p. 84), pensar a vida “dentro e fora dos muros escolares”. Só assim, acontecerá o que a vice-diretora, Rute, narrou “*o tempo que eles têm aqui ele tá usando pra aprender*”.

Pensar uma educação dentro e fora dos muros da escola, é para professora Maria a própria concepção de educação integral:

Aí o que limita é essa questão da privação mesmo, sabe... porque para gente sair de lá são muitos trâmites, né... aí a gente tem que fazer ofício, aí tem que ter toda uma equipe de fora, né, para levar elas para os festivais, para os lugares, entendeu. Aí para mim assim, é muito importante que elas saiam porque essa... porque esse é o boom da questão sabe, que elas quando saem, elas voltam... menina, elas voltam tão focadas na aula, que parece um toque de mágica mesmo, sabe... E o teatro é um toque de mágica. Então, a minha questão é essa, essa questão burocrática mesmo, sabe... De tá participando das coisas fora, porque assim, como é que a gente vai fazer a ressocialização se elas não saírem, entende? (PIBIC, PROFESSORA, 2021).

Na visão da professora Maria, um ponto importante no processo de ressocialização das socioeducandas é o valor da arte, quando ela narra “*aí para mim assim, é muito importante que elas saiam porque essa... porque esse é o boom da questão sabe, que elas quando saem, elas voltam... menina, elas voltam tão focadas na aula, que parece um toque de mágica mesmo, sabe... E o teatro é um toque de mágica*”. É o valor de inserir na vida das meninas uma cultura diferente da que elas possuem. Mas, não uma cultura qualquer, tinha que ser uma cultura que possibilitasse pensar nas suas práticas e atitudes sociais e culturais. No entanto, para que ela, enquanto professora, conseguir levá-las para prestigiar novos horizontes fora dos muros da escola, é muito difícil, há um processo burocrático muito grande e percebemos isso quando ela menciona “*porque para gente sair de lá são muitos trâmites, né... aí a gente tem que fazer ofício, aí tem que ter toda uma equipe de fora, né, para levar elas para os festivais*”. Essa burocracia, que muitas vezes envolve papéis e pessoas de outros setores, impede conhecerem o que Filho, Almeida e Silva (2021, p. 40, *grifo nosso*) chamam de “*estética*” dos Currículos em redes.

A estética para Filho, Almeida e Silva (2021), envolve três teorias, a do Belo, Gosto e a Filosofia da Arte. A do belo, está relacionado ao que é determinado, ao que é padrão de beleza pela sociedade, nesse caso, só é bonito aquilo que a sociedade impõe; O gosto, vai muito na direção do belo, no qual, o gosto se dá muito pelo que é determinado na sociedade o que é bom e o que é bonito; e por fim a filosofia da arte, partindo de uma sociedade que determina e impõe o que é beleza e o que o indivíduo deve gostar, a filosofia da arte não seria diferente, quais são as pinturas, as danças, as culturas que são considerados “obras de arte”? (FILHO; ALMEIDA; SILVA, 2021, p. 41) A sociedade também determina o que é uma obra de arte.

Mas, o que isso tem a ver com a escola formal? Partindo do significado de estética, o currículo determina o que uma escola pode possibilitar aos estudantes, o que continuará sendo belo, o que o sujeito deve gostar, e quais culturas devem continuar sendo hegemônicas. Para a professora Maria, proporcionar algo diferente do que as meninas estão acostumadas a *versentirouvir*, é quebrar padrões, é quebrar as imposições que são determinadas por um grupo hegemônico, é quebrar um padrão de sociedade. Tarefa muito difícil na socioeducação, pois para que as aulas sejam fora dos muros da escola é uma burocracia tão grande, que muitas vezes impossibilita das meninas contemplar outras belezas, outros gostos e outras filosofias da arte, percebemos essa questão quando ela afirma “*de tá participando das coisas fora, porque assim, como é que a gente vai fazer a ressocialização se elas não saírem, entende?*”. Para essa professora os festivais, o teatro, trazem *conhecimentossignificações* importantes para a vida dessas meninas e dessa forma, proporcionará um diferente relacionamento com as culturas existentes e assim promover um processo melhor de ressocialização.

Vejamos agora o que a Coordenadora Pedagógica, Joana, nos narra sobre um dos desafios da educação integral:

Então para você é construir é o cronograma é em cima de uma carga horária que tem que cumprir enquanto escola cidadã integral, né? É... A questão da defasagem, né, das meninas que com relação a idade certa, é é tudo muito complexo porém é muito prazeroso (...) É assim, é uma realidade a cada dia é uma eh um novo a cada dia você trabalha com um novo constantemente, porque você não tem.... Eu fiz um horário hoje, mas você não tem, tipo digamos: as meninas tem audiência amanhã (falando na terça). Na verdade a gente trabalha segunda e terça, quarta-feira é dia de visita. Né? Então a escola não funciona na quarta, a quarta-feira é dia de planejamento pra escola. E volta quinta e sexta. Manhã e tarde. Eh só que nessa quarta-feira digamos que tudo pode acontecer. Né? As meninas podem sair. Pronto vão ter audiência. Pode ser que saiam e a gente vote na

quinta-feira e não tenha ninguém mais. né? Eu quando comecei a trabalhar aqui tinha 23 meninas, hoje a gente tem 2. Então assim, você deve pensar tá trabalhando com duas. Péssimo. Preferia trabalhar com vinte e três. Né? Porque a gente acaba por ter o mesmo trabalho, né? (PIBIC - COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022)

A partir da narrativa da coordenadora pedagógica “*então para você é construir é o cronograma é em cima de uma carga horária que tem que cumprir enquanto escola cidadã integral, né? É... A questão da defasagem, né, das meninas que com relação a idade certa, é é tudo muito complexo porém é muito prazeroso*”, percebemos uma grande dificuldade no que se refere ao planejamento do cronograma para cumprir a carga horária que a educação integral impõe enquanto escola, principalmente no que diz respeito a defasagem em que as socioestudandas possuem, no entanto, é algo que é prazeroso para ela. Esse problema, “*uma carga horária que tem que cumprir enquanto escola cidadã integral*”, surge diante de uma necessidade de cumprir um currículo, que não é discutido e nem pensado para a realidade da socioeducação. Segundo Sussekind, Gomes, Cavalcante e Tkotz (2021), uma solução para esse problema seria a construção de um currículo de acordo com a realidade cotidiana da socioeducação. Para isso, seria interessante ouvir os *praticantespensantes* da instituição para entender os seus *conhecimentossignificações dos espaçostempos* vivenciados por eles, nesse caso, a coordenadora pedagógica traz que “*é uma realidade a cada dia é uma eh um novo a cada dia você trabalha com um novo constantemente, porque você não tem.... Eu fiz um horário hoje, mas você não tem, tipo digamos: as meninas tem audiência amanhã (falando na terça). Na verdade a gente trabalha segunda e terça, quarta-feira é dia de visita. Né? Então a escola não funciona na quarta, a quarta-feira é dia de planejamento pra escola. E volta quinta e sexta. Manhã e tarde. Eh só que nessa quarta-feira digamos que tudo pode acontecer. Né? As meninas podem sair*”.

Então, antes de ter um engessamento com um cronograma e uma horário a cumprir, seria interessante *ouvirsentir* o que os sujeitos *praticantespensantes* da Rita Gadelha passam no seu cotidiano, e assim vai perceber que questões como visitas da família, aulas 4 (quatro) dias na semana e que a qualquer momento a socioeducanda pode sair da instituição, a realidade vivenciada por eles e assim possuir um “currículo criado nos cotidianos escolares” (SUSSEKIND; GOMES; CAVALCANTE; TKOTZ, 2021, p. 205), um currículo criado de acordo com a necessidade da socioeducação e para a socioeducação, pois, de acordo com Perez e Rodrigues (2021, p. 66),

Não é a planificação hierarquizada de etapas a serem vencidas, objetivos a serem alcançados ou, o estabelecimento de categorias que compõem uma lista de conteúdos que, a priori, precisamos ensinar/transmitir. Pelo contrário, as experiências, as afirmações, as dúvidas, os estranhamentos e inquietações (...) alimentam os nossos encontros.

A construção de um currículo pelos *praticantespensantes*, reduziria a dificuldade que a coordenadora pedagógica coloca em ter que adequar um currículo que cumpra com a educação integral, as necessidades das socioeducandas e dos docentes, um exemplo disso é quando a, Joana menciona que “*nessa quarta-feira digamos que tudo pode acontecer. Né? As meninas podem sair. Pronto vão ter audiência. Pode ser que saiam e a gente vote na quinta-feira e não tenha ninguém mais. né! Eu quando comecei a trabalhar aqui tinha 23 meninas, hoje a gente tem 2. Então assim, você deve pensar tá trabalhando com duas... Péssimo. Preferia trabalhar com vinte e três. Né? Porque a gente acaba por ter o mesmo trabalho, né?*”. Planejar aulas, encontros e dinâmicas de acordo com a demanda da Rita Gadelha seria bem mais ‘fácil’ para a coordenadora pedagógica, mas, ter que cumprir com tudo que é determinado enquanto Escola Cidadã Integral é mais complexo para ela.

5.2 Os *praticantespensantes* e as invenções cotidianas no currículo escolar

O cotidiano escolar é repleto de desafios e nem sempre é possível colocar em prática da forma que é determinada no currículo escolar. Mas, nem sempre é possível realizar o que a Escola Cidadã Integral coloca nos planejamentos sendo necessário os docentes da instituição encontrar as brechas e utilizar de táticas e estratégias para driblar o sistema e conseguir realizar os *conhecimentossignificações* nos *espaçostempos*.

Essas brechas, táticas e estratégias são algumas invenções cotidianas que os *praticantespensantes* utilizam para conseguir “dar conta” no que está no currículo. Certeau chama essas atitudes de “artes de fazer” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2019, p. 59). Essas artes de fazer, são os desvios em formas de invenções e astúcias que os docentes encontram para ministrar as aulas proporcionando os *saberesfazeres* mais significativos.

Vejamos o que nos diz a professora Maria sobre sua prática docente no que se refere a proporcionar *saberesfazeres* cotidianos para as socioeducandas.

Pesquisadoras: Eu queria saber o que você faz que está além do currículo e (o que) você conseguiu ampliar vamos dizer assim, melhorar (no currículo escolar)...

Maria: Participação em festivais ...

Pesquisadoras: Certo, e o que mais você disse (nas questões anteriores) que é uma menina que gosta de subverter, sempre gostou, né (risada), tem alguma coisa que você faça além do currículo, além de participação em festivais, alguma ação, alguma atividade com elas...

Maria: A gente cria os festivais lá dentro, e a gente leva artistas de fora também.

Pesquisadoras: É, que bom. Pois é, quando você falou do Slam³ aí, eu percebi que foi uma atividade que vocês criaram, né...

Maria: A gente fez uma quadrilha tão linda também, a gente faz... aff, é bom demais, eu amo (PIBIC, PROFESSORA DE ARTE, 2021).

Ao ver o relato da professora Maria, é possível perceber uma preocupação em proporcionar algo diferente do que está proposto no currículo escolar da Rita Gadelha. Práticas pedagógicas que estejam além do currículo educacional, notamos isso quando realizamos a pergunta e ela nos responde “*A gente cria os festivais lá dentro, e a gente leva artistas de fora também (...) A gente fez uma quadrilha tão linda também*”. Práticas que possibilitem novos significados e novas representações para as meninas. Esses *saberesfazer*es tecidos no cotidiano escolar trazem muito mais sentido para a vida das socioeducandas, no qual conhecer novos grupos, novas pessoas, que teçam *conhecimentossignificações* sobre experiências de vidas diferentes da que elas possuem em suas vidas pessoal, familiar, social e cultural.

Nesse sentido, percebemos na narrativa acima um olhar diferenciado, um agir com maneiras que traz um processo educacional com vivências mais significativas e um *espaçotempo* com *políticaspráticas subvertidasconstruídas* para além da proposta pedagógica que a educação integral propõe. Criando e recriando um currículo que é vivido e praticado na socioeducação e que contribui muito para a formação das socioeducandas dentro do sistema socioeducativo.

³ Slam, chamada na Paraíba de Slam Parahyba, é um grupo de poetas e poetisas. Surgiu, inicialmente, em Chicago, nos Estados Unidos, em meados de 1980, no entanto, só chegou à Paraíba em 2017. O grupo trabalha com recitação de poesia trabalhando com temas como regionalismo, diversidade, de autorias pessoais produzido na improvisação na hora do evento a partir do ambiente vivenciado e experienciado ou escrito anteriormente para fazer a recitação; a utilização do corpo, do coco e do rap são algumas estratégias no momento do recital.

Observemos agora o que o Gestor, Jonas, narra sobre a jornada diária no cotidiano escolar da socioeducação:

Pesquisadoras: Então, se antes eles tinham meia hora pra tá em sala de aula no máximo. Então eles passam a ter no máximo 8 horas. E não são 8 horas porque eu sei que tem toda uma dinâmica. Mas como é que isso mexeu, vamos dizer assim, com essa rotina?

Jonas: Pronto. Ai vem os primeiros problemas.

Pesquisadoras: Hum.

Jonas: É... no espaço que não vai ajudar. E também não houve uma política de reestruturação do espaço.

Pesquisadoras: Isso.

Jonas: Né? Então, tinha que ser uma escola que funcionasse mais tempo nas mesmas condições de antes. Então o que é que isso começou a causar? Uma rigidez da... como é que posso dizer? Uma coesão maior da parte da segurança.(...) Começou a se criar curativos, né, na política. No sentido dela não ser efetivamente aquilo do que ela se propôs, que era transformadora, né. Então, a parte diversificada do currículo que é onde tinha as práticas esportivas, as oficinas de artes, oficinas de leitura não, porque quando eu cheguei o povo fazia de qualquer jeito, né. É... Foram, foram tomando uma maior relevância do que a base comum. Que eles tinham muito pouco, né. Parte do tempo era gasta com a parte diversificada. Mesmo assim não era possível se ter um período muito longo de aula. Não se tinha esse período muito longo. Por um tempo deixou de ser às meia hora. Mas não se teve as nove. Entendeu?(PIBIC, GESTOR, 2021)

A narrativa do gestor, Jonas, nos faz entender como foi o processo de transição do ensino regular para ensino integral e a aceitação das socioeducandas no momento em que foi inserido a educação integral. Ele inicia informando que não houve uma preparação dos ambientes, percebemos isso quando narra “*no espaço que não vai ajudar. E também não houve uma política de reestruturação do espaço*”; sem aviso prévio aos docentes e aos gestores para participarem de formações e nem tampouco uma organização de todos os espaços. E se já era difícil contemplar o que o currículo determina com o ensino no tempo regular, foi mais complicado no tempo integral, necessitando passar 9 horas dentro da sala de aula.

Nesse caso, os *praticantes-pensantes* da instituição perceberam que a parte diversificada chamava mais atenção dos estudantes do que os conteúdos da BNCC, observamos essa afirmativa na narrativa do gestor “*então, a parte diversificada do currículo que é onde tinha as práticas esportivas, as oficinas de artes, oficinas de leitura não, porque*

quando eu cheguei o povo fazia de qualquer jeito, né. É... Foram, foram tomando uma maior relevância do que a base comum. Que eles tinham muito pouco, né. Parte do tempo era gasta com a parte diversificada". A atitude de proporcionar a parte diversificada em detrimento da BNCC possibilitou às meninas participarem mais das atividades propostas a partir do currículo vivido. De acordo com Ferraço (2021, p. 54) esse ato dos *praticantes-pensantes* é "uma forma de antidisciplina tecidas em redes de astúcias, táticas, maneiras e artes de fazer que, entre outras coisas, subvertem a ordem imposta por meio de microdiferenças". Uma antidisciplina, um desvio que foi necessário para que as socioeducandas permanecessem realizando e participando de atividades, essas atividades, como oficinas, pinturas, teatro, esporte, etc, chamavam mais atenção das meninas e dessa forma os docentes tinham mais chance de ter elas em sala de aula. Abaixo, traremos, a partir da narrativa do professor Carlos, uma invenção cotidiana para poder ministrar um 'conteúdo' que é determinado no currículo da educação integral:

Carlos: Certo, então assim à primeira vista, logo quando você descobre o nome da disciplina você começa a já ter umas ideias sobre o que ela é, né. Sobre projetar a sua vida, pensar a sua vida, No que você vai... No que você quer para o seu futuro. Então, isso já me interessou bastante, porque ao meu ver era uma coisa que faltava bastante na escola, essa coisa de preparar o aluno para vida, para o que ele quer, e quando eu fui me inteirando sobre os assuntos, eu percebi que ela era uma disciplina bem diferente das outras, porque ela necessita de uma certa sensibilidade, porque você tá lidando com visões de mundo muito únicas de cada aluna, se numa escola comum a gente já tem essas várias visões, numa escola socioeducativa não só a gente se depara com essas várias visões, mas com, é... Com pensamentos que a maioria de nós pode não saber lidar, levando em consideração a realidade das alunas, e tal... Porque elas são de comunidades, são de contextos sociais marginalizados, então a gente tem que ter essa sensibilidade de quando trabalhar com as meninas lá, de levar isso em consideração também porque é uma coisa que a gente pensa assim... porque todos eles que chegam lá, eles já chegam com seu projeto de vida, só que o projeto de vida deles deu errado, eles chegaram lá porque a visão que eles tinham, do que eles queriam fazer, que eles estavam caminhando, é uma visão complicada, então, a gente tem que ter essa... essa... essa... Agora me faltou a palavra, mas essa sensibilidade de trabalhar esses conceitos e realmente ter uma mente aberta para aqueles alunos e alunas. E sobre a forma como a gente aplica né, existe uma espécie de roteiro de aulas que a gente trabalha, só que novamente como a gente trabalha numa escola diferenciada, com um público diferenciado, o material do projeto de vida, os textos, as coisas são muito pensadas para as escolas comuns, e muitas vezes as coisas que apresentam lá para gente, a gente... assim, não se adequa exatamente a realidade nossa, Então a gente tem que ter também aquele Jogo de Cintura de pegar esse tema e pensar: como eu vou trabalhar esse

tema aqui com essas meninas. (PIBIC, PROFESSOR DE PROJETO DE VIDA, 2021)

Um componente curricular Projeto de Vida é muito comum não só na Escola Cidadã Integral Socioeducativa como também nas Escolas Cidadãs Integrais comuns, exemplo: a Escola Cidadã Integral Técnica, como é possível observar na narrativa no professor de projeto de vida, Carlos, *“a forma como a gente aplica né, existe uma espécie de roteiro de aulas que a gente trabalha, só que novamente como a gente trabalha numa escola diferenciada, com um público diferenciado, o material do projeto de vida, os textos, as coisas são muito pensadas para as escolas comuns”*. Porém, esse componente curricular é, sobretudo, para as “escolas comuns”, como afirma o professor do componente, necessitando de uma adaptação maior para se trabalhar com o público alvo da socioeducação.

Apesar disso, o professor Carlos utiliza de um fazer pedagógico e uma prática pedagógica que é sensibilizado a partir do olhar sensível e de olhar diferenciado que ele possui para atender o público alvo da socioeducação, percebemos isso quando ele narra *“ela era uma disciplina bem diferente das outras, porque ela necessita de uma certa sensibilidade, porque você tá lidando com visões de mundo muito únicas de cada aluna, se numa escola comum a gente já tem essas várias visões, numa escola socioeducativa não só a gente se depara com essas várias visões, mas com, é... Com pensamentos que a maioria de nós pode não saber lidar, levando em consideração a realidade das alunas, e tal... Porque elas são de comunidades, são de contextos sociais marginalizados, então a gente tem que ter essa sensibilidade de quando trabalhar com as meninas lá”*.

Para Crusoé (2021, p. 251) essa ação diferenciada do Carlos, professor de projeto de vida, se resulta porque *“a prática escolar é atravessada por crenças e valores construídos na e pela interação com o outro, e produtora de sentidos, que neste caso, são as motivações das condutas dos professores na escola”*. Percebemos que as crenças e os valores que o *praticantepensante* do projeto de vida faz com que através dos seus modos de usar e de fazer são as táticas e invenções cotidianas que ele utiliza para que a disciplina venha ser produtora de sentidos na vidas das socioeducandas, venham a ter significados, algo que para ele estava faltando na escola, uma disciplina que possibilitasse as meninas de projetar e, principalmente, planejar o que quer fazer da vida após sair do sistema socioeducativo, podemos sentir essa preocupação quando narra *“ao meu ver era uma coisa que faltava bastante na escola, essa coisa de preparar o aluno para vida, para o que ele quer”*. Então, enquanto as meninas

estiverem na escola Rita Gadelha elas terão a possibilidade de fazer um plano de vida, de fazer um projeto de vida diferente que venha trazer significados para as meninas, principalmente, um plano/projeto do que elas tiveram anterior ao serem internadas em estabelecimento educacional para que assim as suas vidas podem ser transformadas e/ou ganhe novos sentidos e aos poucos sejam ressocializadas.

5.3 Os conhecimentos e as aprendizagens em redes dos sujeitos praticantes da socioeducação

Muito se discute como propiciar aos estudantes os conhecimentos e as aprendizagens que estão no currículo escolar e que também são necessários para a vida dos sujeitos, quando falamos a vida, estamos nos remetendo ao que Assane, Macia e Nicaquela (2021) colocam, que são os vários aspectos que a vida possui, nesse caso, a vida pessoal, social, cultural, etc, chamados aqui de conhecimentos e aprendizagens em rede. Para isso acontecer, os sujeitos *praticantespensantes* se desdobram para conseguir proporcionar as socioeducandas os *saberesfazer*s vistos como essenciais para uma ressocialização e uma atuação na sociedade. Vejamos, agora, o que o professor de história, João, nos narra sobre essas formas de garantir esses conhecimentos e aprendizagens em rede.

João: Eu acho que ainda precisa melhorar é o material pedagógico, material didático específico. De conteúdos, é... Porque a gente tá até hoje fazendo uma adaptação dentro da socioeducação, do modelo integral Curricular comum das escolas regulares . A gente tá sempre fazendo uma adaptação (...) Eu acho que desde o início, eu acho que é um grande problema. Vai adaptando material, é... comum e muitas vezes as meninas não acompanha esse material normal. A gente vai dando seus jeito. É Organizando como pode.

Pesquisadoras: Certo, João! Concordo! E nesse fazer. Ai eu quero que você me diga. Nesse fazer diferente, na busca por material, na tentativa de encontrar saídas. O que é que você acha que foi uma coisa boa que você encontrou? Ou material bom ou uma ação que foi desenvolvida que deu certo ou uma atividade sua junto com professor, um planejamento.

João: Eu faço, eu pessoalmente faço um mix. Eu tanto dou aula com material do EJA que eu encontro aqui. Eu tenho livros antigos do EJA, antes da escola cidadã integral. E tenho, faço uma mistura Das 2 partes. E eu tenho feito isso, porque a rotatividade é muito grande dos alunos. Então a gente tem aluno em média a gente consegue passar 6 meses com aluno. Então a gente passa seis meses e volta pra estaca zero. Volta pra.. aliás volta pro assunto que a gente iniciou ali. Volta, sempre tá voltando pra

aquele. A gente não consegue avançar muito nos conteúdos. (PIBIC, PROFESSOR DE BIOLOGIA, 2021)

Para o professor João o maior desafio encontrado na Escola Cidadã Integral Socioeducativa é a falta de materiais (livros, apostilas) específicos que dêem o suporte para um planejamento curricular e pedagógico na Rita Gadelha, percebemos isso quando ele narra *“Eu acho que ainda precisa melhorar é o material pedagógico, material didático específico. De conteúdos, é... Porque a gente tá até hoje fazendo uma adaptação dentro da socioeducação, do modelo integral Curricular comum das escolas regulares . A gente tá sempre fazendo uma adaptação (...) Eu acho que desde o início, eu acho que é um grande problema. Vai adaptando material”*. De acordo com a sua narrativa, o material que eles recebem é um material único, é um material produzido para atender a todas as Escolas Cidadãs Integrais, inclusive, a socioeducativa. Nesse caso, não apenas o João, mas, o coletivo de professores realizam adaptações, utilizam livros antigos para que as meninas possam ter algum conhecimento ou uma aprendizagem significativa, porque se não for dessa forma as socioeducandas não conseguem compreender ou acompanhar os conteúdos propostos no currículo escolar, isso é possível identificar quando ele narra *“é... comum e muitas vezes as meninas não acompanha esse material normal”*.

Esse processo de adaptação, que não apenas o Professor de Biologia, João, mas, todos os professores da socioeducação fazem não acontece por acaso, acontece porque os professores da escola no momento em que vai fazer usos de determinados materiais que a Escola Cidadã Integral determina eles analisam e a partir dessa análise criam novos

usos, traduções, negociações e mímicas que fazem das políticas educativas, da organização do trabalho docente, das grades curriculares, dos conteúdos das disciplinas e dos diversos artefatos escolares, os *praticantes* oensantes criam tática, estrategicamente e em redes, novos *conhecimentos*significações e novas possibilidade de existência (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2019, p. 100)

De acordo com a citação acima, percebemos na atitude do professor João novas possibilidades de existir novos conteúdos, novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas práticas pedagógicas e curriculares no momento em que ele narra *“Eu faço, eu pessoalmente faço um mix. Eu tanto dou aula com material do EJA que eu encontro aqui. Eu tenho livros antigos do EJA, antes da escola cidadã integral. E tenho, faço uma mistura Das 2 partes”*. Com isso, proporciona às meninas novas maneiras de aprendizagem nos *espaçostempos*, já

que os materiais pedagógicos que os *praticantespensantes* recebem não possuem *conhecimentossignificações* para as socioeducandas, ponto muito positivo e que viabiliza a ressocialização. Um ponto negativo, na concepção do professor João, e que, muitas vezes, não contribui muito para transformar a visão de mundo que as socioeducandas possuem é o tempo que elas possuem na escola, pois passam em média 6 meses, como narra o João “*então, a gente tem aluno em média a gente consegue passar 6 meses com aluno. Então a gente passa seis meses e volta pra estaca zero. Volta pra.. aliás volta pro assunto que a gente iniciou ali. Volta, sempre tá voltando pra aquele. A gente não consegue avançar muito nos conteúdos*”, por não conseguir avançar muito em determinados assuntos e conteúdos impossibilitando as meninas de terem experiências cotidianas para além do currículo prescrito. Assim, não oportunizando *saberesfazeres* que propicie conhecimentos e aprendizagens em redes.

Vejamos agora o que o professor de Geografia, o Manoel, narrou com relação às dificuldades diárias de ministrar aulas para a socioeducação.

a Rita Gadelha, que é a unidade feminina, que lá você vai ter provisória, internação, semiliberdade, então quer dizer que cada uma tem sua realidade, tem um mundo, cada uma tem um público-alvo universo X, né... Por exemplo, na... é uma realidade, que às vezes a gente sabe que a sociedade, principalmente essa sociedade mais excluída com relação à juventude, a juventude se encanta muito com aquele... o mundo das facções, né... É um mundo que existe ainda, então é isso reflete dentro das unidades, tá? Algumas dessas facções o grande problema é que elas não se interagem entre si. Então, você vai ter que fragmentar aquela sala de aula. Então se você dá uma aula, você não dá uma aula dá 4 quatro aulas (PIBIC, PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2021)

Um dos maiores desafios para ministrar as aulas dentro da Rita Gadelha é a fragmentação que existe dentro do próprio ambiente escolar, isso porque os professores não podem juntar todas as meninas em uma sala de aula. Além de possuir um problema da defasagem escolar citado pela coordenadora pedagógica, Joana, tem o problema das facções criminosas que impossibilitam as meninas ficarem juntas em uma única sala, como narra o professor Manoel “*o mundo das facções, né... É um mundo que existe ainda, então é isso reflete dentro das unidades, tá? Algumas dessas facções o grande problema é que elas não se interagem entre si*”. A partir disso, é impossível as meninas ficarem juntas no mesmo ambiente, essa situação necessita que o professor ministre a mesma aula mais de uma vez e fragmentem a sala de aula, percebemos isso quando ele narra “*Então, você vai ter que*

fragmentar aquela sala de aula. Então se você dá uma aula, você não dá uma aula dá 4 quatro aulas”.

Segundo Ferraço (2021), essa situação citada pelo professor Manoel são contratempos que acontecem cotidianamente nas escolas e é fundamental que o docente consiga/saiba lidar com os cotidianos, mas, é essencial que estejam “cientes de que não podem controlar tudo e todos ao mesmo tempo” (FERRAÇO, 2021, p. 98). As facções formadas antes de entrar no sistema socioeducativo interferem no desenvolvimento das aulas dos praticantes pensantes, mas, sobretudo, na discussão e na socialização entre professor e alunas e alunas e professor, impossibilitando uma vivência que só o contato com outras pessoas podem propiciar, visto que, os *espaçostempos* cotidianos em que as meninas estão inseridas são *espaçostempos* que constroem *conhecimentossignificações* a partir do contato com o outro e para o outro no qual passamos por tensões, enfrentamentos, mas, também entramos em consensos e com essa relação *ensinamosaprendemos*, questão que contribui de forma significativa para o processo de *ensinoaprendizagem* e, principalmente, para ressocialização (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2019).

Observemos agora uma prática pedagógica e curricular, que na visão da supervisora, Adriana, muito contribui para *conversarensinar* com as meninas determinados assuntos e conteúdos que estão no currículo escolar.

Pesquisadoras: Na sua visão, você já disse para gente que o que dificulta mais na questão dos Professores é a forma deles se comunicarem com elas. Mas o que é que para você favorece o ensino e aprendizagem em relação ao professor e em relação às meninas?

Adriana: Olhe, Na minha opinião tem muita... um... pronto, um professor que eu acho que que na verdade, eu não sei se ele é professor, mas, tem um projeto aqui chamado cine transformar

Pesquisadoras: Cine transformar?

Adriana: É um... É... o professor vem com o filme, passa o filme, elas assistem e vai debater sobre o assunto do que elas entenderam. Então assim nós, agentes, participamos aí a gente diz o quê entendeu porque é uma forma de interpretação dinâmica no nível delas.

Pesquisadoras: e todo mundo participa?

Adriana: E todo mundo participa e às vezes quando a gente fala uma coisa que viu no filme e que elas não tinha entendido, por exemplo a gente assistiu ultimamente Efeito Borboleta. Aí ela assistiu filmes só que elas não sabiam o porquê o nome era Efeito Borboleta e eu expliquei o porquê que era o cérebro que tem um formato de duas asas quando estava estimulado ele se

balançava formando uma borboleta, entendesse? Mas elas não tinha entendido isso foi bem interessante (PIBIC, SUPERVISORA, 2022)

Perguntamos à supervisora, Adriana, o que na concepção dela favorece/possibilita o *ensinoaprendizagem* das meninas. Nossa intenção era tentar entender qual a melhor forma, a melhor prática pedagógica que proporcionam as socioeducandas uma maior compreensão sobre os conhecimentos e aprendizagens em rede. Na narrativa da supervisora, um componente que compõe a parte diversificada do currículo da Escola Cidadã Integral Socioeducativa, é o *Cine transformar*. O cine transformar, é um componente que o professor leva um filme e a partir do filme tem debates/conversas sobre o que elas entenderam, como é possível observar na narrativa da supervisora “*o professor vem com o filme, passa o filme, elas assistem e vai debater sobre o assunto do que elas entenderam. Então assim nós, agentes, participamos aí a gente diz o quê entendeu porque é uma forma de interpretação dinâmica no nível delas*”. A partir do momento que o professor pergunta à aluna (socioeducanda) o que ela compreendeu com determinado filme, ela consegue explicar da maneira que acredita ser a melhor como entendeu. Isso possibilita um maior contato entre professor e aluna e aluna e professor, segundo a supervisora, Adriana, vejamos o momento em que ela narra “*E todo mundo participa*”.

Com base em Ferraço (2021), esse projeto deu certo, com relação ao entendimento e participação, porque as imagens, nesse caso os filmes, trazem tessituras que possibilitam as meninas problematizar, e outras vezes, da maneira que melhor se sintam bem falem sobre o que compreenderam. Esses projetos ou disciplinas, em sua maioria, dão mais certo do que as disciplinas comuns, como exemplo, português e matemática, porque há uma cobrança maior na aprendizagem e também há uma quantidade maior no currículo comum. Então, a sensação da supervisora é que os *conhecimentossignificações* não funcionam tanto como a parte diversificada que proporciona um prazer por estar entrelaçada a vida cotidiana delas. Ou como diz Ferraço (2021, p. 143-144):

Nessas situações de tessituras de ideias sempre são inventadas algumas imagens na tentativa de melhor compreensão do que está sendo discutido. Imagens que, na intenção de serem visualizadas, vão sendo visualizadas, vão sendo entrelaçadas a tantas lembranças, afetos, pessoas e situações quantos forem necessárias. Não há fronteiras preestabelecidas para as redes.

Os filmes não são imagens inventadas são as próprias imagens, escolhidas pelo professor para trabalhar o *verouvirsentir* que entrelaçam com os sentimentos existentes de

determinados assuntos/conteúdos, provocando novas impressões, sensações e que permite as socioeducandas conhecimentos e aprendizagens em rede, ou seja, conhecimentos e aprendizagens para as várias facetas societárias, a vida pessoal, social, cultural, entre outras. E assim oportunizando uma melhor ressocialização.

No próximo capítulo intitulado “*Considerações finais*”, delineamos alguns pontos centrais discutidos no trabalho, não como uma discussão acabada, finita, pelo contrário, como possibilidade de a partir do que foi construído até aqui, encontre outros diálogos complementando questões que deixamos de abordar e aprofundando outras e novas abordagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa objetivou-se conhecer as contribuições do currículo escolar que é posto e estruturado para a ressocialização das socioeducandas do Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha. Para tanto, partimos da seguinte questão-problema: O currículo escolar proposto pelo Centro Socioeducativo Rita Gadelha contribui para a ressocialização das socioeducandas? Nossa maior intenção foi compreender as contribuições do currículo escolar para o processo de ressocialização das socioeducandas do Centro de Atendimento Feminino, mas, principalmente. Com base nas narrativas dos sujeitos praticantes do Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha, constatamos que:

O propósito maior dos docentes é possibilitar nas práticas cotidianas a ressocialização das socioeducandas para (re)insiri-lás na sociedade. Para esses sujeitos esse propósito não deve ser o objetivo não apenas dos docentes, mas, de toda a equipe (gestores, coordenadores, supervisores) para que todos sejam fontes de *saberesfazeres*, desenvolvam *conhecimentossignificações* e promovam *políticaspráticas* que possibilitem novas concepções curriculares. No entendimento desses praticantespensantes essa participação de todos possibilitaria as socioeducandas novas *experiênciaspráticas* por meio de atividades pedagógicas para além dos muros da escola, pois possuem a consciência que há uma grande burocracia nesse quesito.

Nas práticas pedagógicas dos *praticantespensantes*, predominam as perspectivas de que o currículo escolar que é posto e estruturado não é produzido para a socioeducação, pois o currículo escolar do jeito como chegam para eles, em sua maioria, não tem como ser colocado em prática. É necessário que eles ressignifiquem as suas práticas pedagógicas através de estratégias e táticas que possibilitem *conhecimentossignificações* para as socioeducandas. Dessa forma, transformando o currículo escolar estruturado em um novo currículo, o currículo escolar que é praticado e vivido por todos os sujeitos da socioeducação.

Nos conhecimentos referentes à BNCC são muito resistidos pelas socioeducandas, que muitas vezes, preferem a parte diversificada por chamar mais atenção, por proporcionar momentos descontraídos e por haver uma participação e uma interação maior delas. Com isso, os conteúdos que são necessários está no cronograma das aulas, são motivos de preocupação dos docentes que recebem um currículo igual, um currículo que são postos para todas as Escolas Cidadãs Integrais, nesse caso, a Escola Cidadã Integral; a Escola Cidadã Integral

Técnica; e a Escola Cidadã Integral Socioeducativas (PARAÍBA, 2019), fazendo com que os docentes *subvertaconstrua* nos planejamentos das aulas. Isto é, os docentes com seus atos de resistência ao currículo que é homogêneo recorrem ao que Ferraço, Soares e Alves (2019) chamam de artes de fazer no cotidiano escolar, nesse caso, buscam das táticas e das estratégias para realizar um planejamento das aulas que proporcionem *conhecimentossignificações* e sejam de fato para o CASRG.

Percebemos que o currículo escolar proposto pelo CASRG faz com que as práticas pedagógicas e curriculares dos docentes, por mais que esteja para além do documento, serem superficiais, pois, a partir do momento em que um currículo escolar não é realizado para atender as necessidades, as individualidades e as singularidades existentes dentro daquela instituição, prevalece uma concepção de educação, de ressocialização e de (re)inserção à sociedade vaga, limitando, por muitas vezes, uma prática pedagógica e curricular transformadora e emancipatória.

Para que o currículo escolar venha a contribuir nas práticas pedagógicas e curriculares dos *praticantespensantes* é necessário estar de acordo com o cotidiano escolar dos sujeitos, de modo a atender as múltiplas identidades existentes, nesse caso, que venham a atender as diferenças existentes, sem homogeneizar a todos. O currículo deve possibilitar práticas cotidianas que envolvam o multiculturalismo, questões de gêneros, ético e racial, etc., de modo que venham a fazer sentido para os sujeitos para que dessa forma façam pensarem criticamente nas suas ações cotidianas. O papel dos/das docentes é muito importante, pois eles/elas são os agentes que ressignificam e transbordam o currículo, contribuindo para um ensino e uma aprendizagem mais crítica e emancipadora.

O Estado tem uma função importante na elaboração do currículo, uma vez que, o CASRG é uma instituição formal, portanto, dispositivo do governo para implementar o que é determinado por ele e, principalmente, responsável pela educação formal das socioeducandas que estão sob sua tutela (ARAÚJO, 2008). Com isso, constatamos, a partir das narrativas dos sujeitos, que a educação que é ofertada para as meninas não é a educação de qualidade, que foi uma das promessas em seus discursos para a implementação da educação integral, para que isso aconteça, é fundamental que se pense nos contextos sociais, econômicos, culturais, etc., e, sobretudo, dar condições para que esta educação se concretize na prática.

É necessidade dos/das docentes levar em consideração as formas de aprendizagens das socioeducandas e refletir sempre suas ações. Com base nas narrativas, promovendo táticas e estratégias, buscando metodologias e didáticas próprias que se adequem aos contextos delas,

como por exemplo, as aulas do cine transformar, em que partem de filmes, depois para as conversas a partir dos entendimentos delas e com isso, introduzindo conteúdos que estão no currículo educacional e aos poucos colocando o olhar mais crítico, mais conscientizador e assim possibilitar uma educação que respeitem a realidade de cada uma, mas, acima de tudo, que venha a proporcionar a emancipação dessas socioeducandas.

Ressaltamos a importância da CASRG para as socioeducandas, visto que muitas delas têm a sua primeira experiência escolar a partir dela. Nesse sentido, tem um significativo papel na vida delas, como formar com vivências práticas que permita a construção de identidades, sem homogeneizar as meninas e que contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Uma instituição que leve em conta esse tipo de formação, possivelmente, contribuirá para a ressocialização das meninas, mas, principalmente, ser transformadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003

ARAÚJO, Manoel de Souza. GONÇALVES, Rafael Marques. **Uma conversa no cotidiano escolar no/do ensino médio, currículos *pensadospraticados* e movimentos de (re)existência**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.1, p. 592-602, set/dez. 2020

ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. **O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ASSANE, Adelino Inácio; MACIA, Elsa Marisa Eduardo Sandifolo Changa; NICAQUELA, Wilson Profirio. Currículos em redes: planejamento curricular nas Zonas de Influência Pedagógica em Moçambique como comunidade de afectos. In: FERRAÇO. Carlos Eduardo. PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes (Organizadores). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. Curitiba, Editora CRV, 2021. Cap. 1, p. 25 - 38. (Coleção Currículo e cotidiano e política e diferença e... - Volume 3 - Tomo I).

ARAÚJO, Cristina Batista de. **A escola: Construção social, acontecimento e cotidiano**. Revista solta voz, v. 19, nº 2. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/5951/4620>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

BANDEIRA, Marcos. **Atos infracionais e medidas socioeducativas: uma leitura dogmática, crítica e constitucional**. 1. Ed. Editus – editora da UESC. Ilhéus-Bahia, 2006. Disponível em: <http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais/atos-infracionais-medidas-socioeducativas.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro1996-362578-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 22 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18242.htm. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

BRASIL. Resolução CONANDA nº 119 de 11/12/2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=104396>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/fil> e. Acesso em: 14 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 13 de maio de 2016, define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - CONANDA. **Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências**. Resolução Nº 119, de dezembro de 2006. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf. Acesso em: 27 de agosto de 2022.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Currículos em redes e práticas como produção de sentidos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes (Organizadores). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. Curitiba, Editora CRV, 2021. Cap. 18, p. 249 - 259. (Coleção Currículo e cotidiano e política e diferença e... - Volume 3 - Tomo I).

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara de Amorim. Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e comentado: **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** (atualizado até a Lei nº 13.441, de 08 de maio de 2017). Curitiba. Fempap, Maio, 2017. Disponível em: <https://fempaprp.org.br/site/wp-content/uploads/2017/07/Livro-ECA.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2022.

DIGIÁCOMO, Eduardo. Questões ligadas à execução das medidas socioeducativas. In: DIGIÁCOMO, Eduardo. **O SINASE (Lei nº 12.594/12)** em perguntas e respostas – São Paulo – Ed. Ixtlan – 2016. Cap. 2. p. 70-104. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/doutrina/sinase/sinase_em_perguntas_e_respostas_para_conselheiros_tutelares_ed2016.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A potência das práticas e as artes de fazer com. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Cap. 3, págs. 55 - 70.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Cap. 5, págs 89 - 104

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em rede: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida. Coleção currículo e cotidiano e política e diferença e... – Volume 1. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 3, págs 51 - 68.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida. Coleção currículo e cotidiano e política e diferença e... – Volume 1. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 5, págs 83 - 102

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e

diferença na imanência de uma vida. Coleção currículo e cotidiano e política e diferença e... – Volume 1. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 5, págs 83 - 102

FERRAÇO, Carlos Eduardo. As práticas-teóricas de professoras e professores das escolas públicas: Ou sobre imagens inventadas em pesquisas com o cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida. Coleção currículo e cotidiano e política e diferença e... – Volume 1. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 9, págs 143 - 158

FERRAÇO, C. E.; PIONTKOVSKY, D.; GOMES, M. A. O.; GOMES, M. R. L. O currículo como possibilidade de resistência, de criação, de solidariedades e afirmação de uma vida bonita. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1–5, 2022.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Cotidiano escolar e currículos pensadospraticados**: negociação e tessitura. XVIII ENDIPE: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. 2016.

FILHO, Aldo Victorio; ALMEIDA, Edivan Carneiro de; SILVA, Pâmela Souza da. Estética e Currículo: Considerações e Cuidados. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes (Organizadores). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. Curitiba, Editora CRV, 2021. Cap. 2, p. 39 - 50. (Coleção Currículo e cotidiano e política e diferença e... - Volume 3 - Tomo I).

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Côrrea. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Cap. 1, p. 11 - 29.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Editora Atlas, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A política de currículo do programa de educação integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Educação integral no sistema socioeducativo**: o currículo como redes de significações discursivas. Teias, v. 20, p. 334–350, 2019.

LIMA, Edwiges Inácia *et al.* O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. **Revista Pegada** - V. 20 n. 1. Janeiro- Abril, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/6305/pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Prática e cotidiano. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. Editora Cortez. São Paulo, 2011. Cap. 7, págs 141 - 164.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Maio /Jun /Jul /Ago n. 26, p. 109-183, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Identidade e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. Editora Cortez. São Paulo, 2011. Cap. 10, págs 216 - 232.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: Observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas - Temas básicos de educação e ensino. 1986. São Paulo. Cap. 3, págs 25 - 45.

LYRIO, Kellen Antunes. **Sobre a potência das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação. v. 16, n. 6. Vitória. 2010.

MENEZES, Fabiano Lourenço; SIQUEIRA, Tainan Henrique. Histórico e mitos da declaração universal dos direitos humanos. In: JUBILUT, Liliana Lyra; LOPES, Rachel de Oliveira (organizadoras). **Direitos humanos e vulnerabilidade e a declaração universal dos direitos humanos**. Universidade Católica dos Santos. Santos, 2018. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/12/DIREITOS-HUMANOS-E-VULNERABILIDADE-E-A-DECLARA%C3%87%C3%83O-UNIVERSAL-DOS-DIREITOS-HUMANOS.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.); NUNES, Clarice [et al.]. **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-112.

OLIVEIRA, Bruna Pinotti Garcia; LAZARI, Rafael de. **Manual dos direitos humanos**. 4 ed. Rev., atual. e ampl. Salvador: ed. Juspodivm, 2018.

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, nº 16.415, Paraíba. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Diario-Oficial-19-07-2017.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

PARAÍBA. LEI Nº 11.314 DE 11 DE ABRIL DE 2019. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. **Diário oficial do Estado da Paraíba**, Paraíba. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2022.

PARAÍBA. Diretrizes operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba em 2022. Secretaria de Estado da educação e da ciência e tecnologia. 2022.

PARAÍBA. PPP - **Projeto Político Pedagógico**: Unidade de atendimento socioeducativo - Rita Gadelha. Secretaria de desenvolvimento humano. João Pessoa/PB, 2019.

PARAÍBA, Governo do Estado da. Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente "Alice de Almeida": **Unidades**. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/indiretas/fundac/unidades>. Acesso em 22 de outubro de 2022.

PARAÍBA. Governo da Paraíba. **Plano Decenal**: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba 2015-2024. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano, Paraíba, 2015.

PARAÍBA. Decreto nº 40.135, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/marco/diario-oficial-21-03-2020.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.169-184, Jul/Dez 2009.

PERES, Carmem Lúcia Vidal; RODRIGUES, Minna Gondim. Currículo em redes e aprendizagens: a aula como acontecimento. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKU, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes (Organizadores). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. Curitiba, Editora CRV, 2021. Cap. 4, p. 61 - 72. (Coleção Currículo e cotidiano e política e diferença e... - Volume 3 - Tomo I).

ROCHA, Abigail Sales da Costa; NASCIMENTO, Jéssyca Priscylla de Oliveira; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **Vivências**

curriculares de Educação Integral na socioeducação na Paraíba. Revista Communitas. V. 6, Nº 13 (Jan - Mar/2022).

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **As redes educativas presentes no sistema socioeducativo:** As políticaspráticas que subvertemconstroem cotidianamente o currículo da educação integral na Paraíba. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB. 2020.

SCISLESKI, A. C. C., BRUNO, B. GALEANO, G. B., SANTOS, S. N., SILVA, J. L. C. **Medida socioeducativa de internação:** estratégia punitiva ou protetiva? Psicologia & Sociedade, Campo Grande/MS, 2015.

SOUZA, Livia Silva de; LACÉ, Andreia; GOMES, Daniela. **O direito à educação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas: uma reflexão a partir dos planos estaduais de educação no Brasil.** Revista Educação e Políticas em Debate – v. 8, n. 2, p. 175-195, mai./ago. 2019.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular:** Uma análise crítica do texto da política. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As teorias pós-críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 1999. Cap. 2, págs 85 - 139.

SUSSEKIND, Maria Luiza; GOMES, Ana Cristina da Costa; CAVALCANTE, Isabela Leal da Silva; TKOTZ, Silva Beatrix. Convite generoso à criação curricular. In: FERRAÇO. Carlos Eduardo. PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes (Organizadores). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas.** Curitiba, Editora CRV, 2021. Cap. 14, p. 203 - 210. (Coleção Currículo e cotidiano e política e diferença e... - Volume 3 - Tomo I).

VELOSO, Valdemir Batista. **O direito à educação enquanto garantia de emancipação humana para adolescentes e jovens privados de liberdade.** Polyphonia, v. 31/1, jan.-jun. 2020

VIEIRA, Yuliana Lisboa Donato. **Educação como prática de ressocialização na perspectiva dos privados de liberdade da Penitenciária de Segurança Média Juiz Hitler Cantalice: Um estudo de caso.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17639/1/YLDV17062020.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE I: ROTEIRO DAS CONVERSAS COM OS PROFESSORES/PROFESSORAS E EQUIPE PEDAGÓGICA.

Prezado(a) senhor(a),

Este roteiro foi elaborado para impulsionar as conversas/narrativas conduzidas para a realização da pesquisa intitulada “**As redes educativas presentes no sistema socioeducativo: As políticas práticas que subvertemconstroem cotidianamente o currículo da Educação Integral na Paraíba**”, realizada pela pesquisadora Ana Cláudia da Silva Rodrigues, docente do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa objetiva **compreender como os praticantespensantes em uma instituição socioeducativa subvertemconstroem os processos curriculares cotidianos e criam conhecimentosignificações no espaçotempo da escola investigada**. Destaca-se que o projeto originário da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Informamos que sua participação é voluntária e que sua identificação não será necessária e sua participação será mantida em sigilo. Contamos com sua valiosa contribuição!

Bloco I - Formação e Experiência Profissional

1. Conte-nos como ocorreu sua formação acadêmica e qual sua experiência com a área de educação.
2. Relate como se aproximou da profissão de professor(a), quais as expectativas iniciais.
3. Que imagens lhes vem à memória quando você reflete sobre a sua profissão. O que estas imagens significam?

Bloco II - *Conhecimentossignificações* cotidianas dos praticantes pensantes do currículo da Educação Cidadã Integral Socioeducativa

1. Narre *experienciasvivencias* partilhadas com os estudantes do sistema socioeducativo que possibilitaram novas (auto)formações e alterações em seus projetos de vida.
2. Compartilhe *experienciasvivencias* cotidianas que limitam/promovem a organização curricular da educação cidadã integral no sistema socioeducativo.

3. Apresente *experienciasvivencias* criadas/orientadas para além do currículo da Educação Cidadã Integral.
4. Exponha *experienciasvivencias* conjuntas que alteraram os percursos formativos em seus *espaçotempos* e *subverteramconsruiram* outras formas de pensar o currículo da educação socioeducativa.

APÊNDICE II: ROTEIRO PARA AS CONVERSAS COM AS ESTUDANTES

Prezado(a) senhor(a),

Este roteiro foi elaborado para impulsionar as conversas/narrativas conduzidas para a realização da pesquisa intitulada “**As redes educativas presentes no sistema socioeducativo: As políticaspráticas que subvertemconstroem cotidianamente o currículo da Educação Integral na Paraíba**”, realizada pela pesquisadora Ana Cláudia da Silva Rodrigues, docente do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa objetiva **compreender como os praticantespensantes em uma instituição socioeducativa subvertemconstroem os processos curriculares cotidianos e criam conhecimentossignificações no espaçotempo da escola investigada**. Destaca-se que o projeto originário da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Informamos que sua participação é voluntária e que sua identificação não será necessária e sua participação será mantida em sigilo. Contamos com sua valiosa contribuição!

Bloco I - Formação e Experiência Vivida

1. Que imagens lhes vem à memória quando você pensa na escola. O que estas imagens significam? Descrevam essas imagens. É possível associá-las a algum som específico? Qual seria?
2. Relate as *experienciasvivencias* que mais marcaram suas memórias escolares.
3. Conte-nos até quando seguiu na escola. (alfabetização, Ensino Fundamental..)
4. Que *experienciasvivencias* ocorridas fora da escola alteraram seus percursos de vida?

Bloco II - *Conhecimentossignificações* cotidianas dos praticantes pensantes do currículo da Educação Cidadã Integral Socioeducativa.

1. Narre *experienciasvivencias* partilhadas no sistema socioeducativo que possibilitaram novas (auto) formações e alterações em seu projeto de vida.
2. Compartilhe *experienciasvivencias* cotidianas que limitam/promovem a educação cidadã integral no sistema socioeducativo.
3. Apresente *experienciasvivencias* criadas/orientadas para além do currículo da Educação Cidadã Integral e do sistema socioeducativo.
4. Exponha *experienciasvivencias* conjuntas que alteraram seus percursos formativos e *subverteramconsruiram* outras formas de pensar a educação socioeducativa.