

**O EDUCANDO EM LIBERDADE ASSISTIDA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS
(IM)POSSÍVEIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR**

**THE STUDENT IN ASSISTED FREEDOM AND THE (IM)POSSIBLE
EDUCATIONAL PROCESSES WITHIN THE SCHOOL CONTEXT**

**EL ESTUDIANTE EN LIBERTAD ASISTIDA Y LOS (IM)POSIBLES PROCESOS
EDUCATIVOS DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR**

PAIVA, Jacyara Silva de

E-mail: jacyarapaiva@hotmail.com

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

<https://orcid.org/0000-0002-2917-7673>

BRAVIN, Rodrigo

E-mail: rodrigobrain@gmail.com

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

<http://orcid.org/0000-0002-2661-3513>

PINEL, Hiran

E-mail: hiranpinel@gmail.com

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

<http://orcid.org/0000-0002-8540-6653>

RESUMO: Objetiva compreender o ser adolescente que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida e estuda em uma turma de Educação de Jovens e Adultos- EJA. Fundamenta-se teoricamente em Freire (1996, 1997, 2002, 2005, 2006 e 2013), Volpi (2001), Costa (2001) entre outros. Trata-se de um estudo de inspiração fenomenológica (FORGHIERI, 2012) cujos dados foram produzidos a partir da observação participante e de entrevistas semiestruturadas. A vivência de adolescentes que cometem ato infracional e ocupam salas da EJA é marcada pela invisibilização, marginalização por conta dos estigmas e ausência de condições materiais e humanas para compreender suas demandas e possibilitar desenvolvimento e humanização. Defendemos que a relação entre Educação Escolar e Educação Social pode apontar possibilidades de compreensão mais globais desses educandos.

Palavras-chave: Adolescente. Ato infracional. Educação social e escolar. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: Objective to understand or be a teenager who fulfills a socio-educational measure of assisted freedom and studies in a Youth and Adult Education Class - EJA.

It is theoretically based on Freire (1996, 1997, 2002, 2005, 2006 and 2013), Volpi (2001), Costa (2001) among others. This is a phenomenologically inspired study (FORGHIERI, 2012) whose facts are produced from participant observation and semi-structured interviews. The experience of adolescent offenders and occupants of EJA rooms is marked by invisibility, marginalization by two stigmas and the absence of material and human conditions to understand their demands and enable development and humanization. We argue that the relationship between School Education and Social Education can offer possibilities for students to understand more globally.

Keywords: Teenager; Infringement act; Social and school education. Youth and Adult Education.

RESUMEN: Tiene como objetivo comprender al adolescente que cumple una medida socioeducativa de libertad asistida y estudios en un grupo de Educación de Jóvenes y Adultos - EJA. Teóricamente se basa en Freire (1996, 1997, 2002, 2005, 2006 y 2013), Volpi (2001), Costa (2001) entre otros. Se trata de un estudio de inspiración fenomenológica (FORGHIERI, 2012) cuyos datos fueron producidos a partir de la observación participante y entrevistas semiestructuradas. La experiencia de los adolescentes que cometen una infracción y ocupan salas de EJA está marcada por la invisibilidad, la marginación por estigmas y la ausencia de condiciones materiales y humanas para comprender sus demandas y posibilitar el desarrollo y la humanización. Argumentamos que la relación entre Educación Escolar y Educación Social puede apuntar a posibilidades de comprensión más global para estos estudiantes.

Palabras clave: Adolescente. Acto de infracción. Educación social y escolar. Educación de Jóvenes y Adultos.

1 INTRODUÇÃO: UM CENÁRIO ABERTO

Este artigo é fruto de pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Vila Velha que, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tenta incluir o adolescente em liberdade assistida. O objetivo a que esta pesquisa se dispõe a atingir é de compreender o ser adolescente que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida e estuda em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

Participaram do estudo 3 (três) alunos regularmente matriculados, que possuíam laudo de uma unidade de internação provisória e, de forma indireta, professores e técnicos pedagógicos como colaboradores. A metodologia utilizada é de inspiração fenomenológica existencial, na qual se descreve o ser-no-mundo a partir das suas próprias vivências.

Nada é mais injusto do que retirar de alguém a sua capacidade de decidir. A nossa vida nos leva a escolhas e o adolescente que comete uma infração sob a perspectiva da liberdade assistida é a prova disso. Ele é visto, em muitas situações,

pela opinião pública, como produtor da violência urbana, fato que tem mobilizado toda a sociedade para uma série de discussões, inclusive a de redução da maioria penal. Cotidianamente são veiculadas notícias que destacam o envolvimento de adolescentes com a prática de atos infracionais, no entanto, pouco se conhece sobre os principais atores, seus cotidianos e suas motivações.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD) (BRASIL, 1990), o adolescente é sujeito de direitos e deveres, mas, muitas vezes, acaba sendo tratado com descaso, principalmente em relação aos seus direitos fundamentais como a vida, a saúde, a educação, a liberdade, o respeito e a dignidade, entretanto o Estado não é cobrado a esse respeito, por não garantir acesso efetivo e qualificado às políticas públicas.

A adolescência é um período do desenvolvimento marcado por mudanças tanto físicas quanto emocionais, sendo, portanto, uma época delicada para aqueles que a vivenciam.

Nesse sentido, o adolescente que comete ato infracional tem dificuldade no processo de reinserção na sociedade, pois é olhado com discriminação (DIAS; ONOFRE, 2010) e o ato ilícito, em muitos momentos, é incorporado à sua identidade, acelerando seu processo de adultização.

Sabe-se que o indivíduo não se torna infrator aleatoriamente, ele é impulsionado ao mundo do crime por diversos fatores, dentre eles: êxodo rural, migração interna, crescimento demográfico, desagregação familiar, pobreza e os meios de comunicação de massa. Esse conjunto de situações acaba contribuindo para que, determinados adolescentes, tenham uma percepção falha da realidade, dessa forma, eles são expostos constantemente aos perigos da sociedade que os incorpora no mundo do crime (QUEIROZ, 1984, p. 35).

O adolescente não nasce infrator. Pelo contrário ele é influenciado por condições encontradas no convívio familiar, social, pela mídia e principalmente na busca de preencher suas carências que lhes foram negadas. A sociedade, em muitos momentos, possui um posicionamento preconceituoso, tornando-se uma barreira para a reintegração desse jovem e não leva em consideração seus sentimentos nem os fatores que colaboraram para que ele praticasse o ato infracional.

Cunha e Dazzani (2016, p.6), com base em revisão de literatura, caracterizaram a população de adolescentes que cumprem medida socioeducativa.



Antes de debater os percalços da jornada escolar de adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, é conveniente empreender uma caracterização desse público. Em linhas gerais, a maioria é formada por jovens do sexo masculino, com idades entre 15 e 18 anos, afrodescendentes, pertencentes a famílias de baixa renda, em sua maioria monoparentais, cujos membros têm baixa escolaridade e encontram-se ou desempregados ou desempenhando funções mal remuneradas, e moradores de zonas urbanas periféricas, não raro localizadas em áreas de risco social.

Dias (2011), ao acompanhar 6 (seis) adolescentes em liberdade assistida, 3 (três) diretores e 28 (vinte e oito) professores, concluiu que a vida escolar desses meninos e meninas é marcada pela ambiguidade da inclusão, pela possibilidade de construir laços de amizade e exclusão nas constantes mudanças de escola e expulsões.

Atualmente, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) regulamenta os crimes que envolvem adolescentes menores de dezoito anos. Segundo o Art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Esse estatuto vem sendo objeto de questionamento por diversos grupos da sociedade e já existem algumas propostas, no âmbito do Congresso Nacional, que defendem a diminuição da maioridade penal para 16 anos.

Um ser construído historicamente pela realidade sociocultural se vê, por vezes, imerso em um mundo extremamente contraditório chamado escola. O cometimento de ato infracional transforma a volta aos estudos em um problema e faz com que o adolescente se sinta em um não lugar, que, ao mesmo tempo em que lhe abre as portas para que entre, força sua expulsão, por conta dos preconceitos lançados através de estigmas.

[...] nesse sentido, a evasão, a indisciplina, a violência e o desinteresse podem ser entendidos como movimentos de resistência a um sistema educacional que, muitas vezes, reconhece de maneira tímida que o jovem autor de ato infracional é, antes de tudo, um jovem. Resistência a um sistema que apresenta dificuldades em reconhecer a linguagem, a música, o vestuário e as práticas sociais desses jovens como legítimos (DIAS; ONOFRE, 2010, p. 39).

A nosso ver, a escola, considerando o contexto de cumprimento de medida socioeducativa, poderia construir possibilidades pedagógicas que valorizem as potencialidades e habilidades desses jovens, mas, ao mesmo tempo, reconhecemos a dificuldade de superação da rigidez do currículo escolar e formação inicial de



professores, que pode não ter abarcado esse público, por ser, em muitas situações, caracterizado com estereótipos. Paulo Freire insistia que não é só na escola que se aprende.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, p. 50).

O ingresso da classe popular na escola, com a universalização da educação trazida pela Constituição Federal de 1988, levou para dentro de seus muros novos perfis de alunos, diferentes vivências, culturas e formas de ser e existir no mundo. Nesse caso, cabe pensar, ou repensar, qual é o papel social dessa instituição e por que o cotidiano desses *novos* estudantes continua, em muitos casos, distante das práticas pedagógicas.

O Adolescente que volta para a escola após cometer um ato infracional o faz por uma obrigação legal e é marcado por vários estigmas, tendo uma autoimagem equivocada e achando que não merece ser tratado dignamente.

Além de ter praticado o delito, ou se desviado do que a sociedade considera normalidade, estes jovens são obrigados a permanecerem em uma escola que não foi feita para eles e, diversas vezes, são transferidos para o turno noturno, pois a instituição escolar, compulsoriamente, os adultiza. Aquino (1998) ensina que o encaminhamento passa a ser a ferramenta principal da escola para não enfrentar o *problema*.

[...] encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Numa situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das *transferências* ou mesmo do *convite* à auto-retirada (AQUINO, 1998, p. 2, grifos do autor).

Por que não ampliar a atenção para conhecer o percurso desses educandos de modo que sejam compreendidos para além do ato infracional que, infelizmente, se torna uma marca em suas vidas?

A desconexão entre a realidade social dessa clientela específica e os conteúdos e parâmetros escolares é apontada por alguns autores como uma das principais razões para o baixo rendimento e o insucesso acadêmico de



alunos de berço popular. Por não perceberem sentido ou utilidade nas temáticas trabalhadas na escola, por vezes artificiais e enfadonhas, e não vislumbrarem na instituição possibilidades de concretização de suas aspirações e necessidades, nem se sentirem à vontade para trazer para esse espaço sua maneira de falar e suas vivências sociais e comunitárias, muitos educandos concluem que não vale a pena estar na escola ou se dedicar às suas atividades, pois a instituição não fará muita diferença em suas vidas (CUNHA; DAZZANI, 2016, p. 5).

Diante desse contexto, que incomoda, nos perguntamos: como esses adolescentes se veem diante de outros adolescentes? Como ocorrem as relações entre eles e os outros educandos no cotidiano escolar quando voltam com a marca do cometimento de uma infração? Como esses adolescentes são vistos na EJA pelos seus educadores? Que processos educativos diferenciados são vivenciados por estes adolescentes na EJA?

Analisar compreensivamente as potencialidades desses educandos que, em muitos momentos, experimentam o preconceito dentro do contexto escolar e a possibilidade de imbricamento da Educação Social com a Educação Escolar, para que seja garantido a este público o direito à educação, são os desafios desta pesquisa.

Para alcançar o objetivo proposto, este estudo voltou-se para a escuta atenta e empática de adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medida de liberdade assistida, procurando conhecer seu perfil, suas avaliações sobre si, perspectivas futuras e relação com a escola.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E OS CENÁRIOS DA PESQUISA

A pesquisa em tela é um desdobramento de um curso de extensão de Educação Social, que teve duração de nove meses, na Faculdade Estácio de Sá. Como parte da formação, alguns cursistas frequentaram durante seis meses escolas do município de Vila Velha, no Espírito Santo, com o objetivo de ouvir alunos que cumpriam medidas socioeducativas, pedagogos, professores e outros estudantes. Nesse processo, acompanharam aulas e o cotidiano escolar para compreender como era o acolhimento dos adolescentes em conflito com a lei.

A instituição escolar destacada nesse artigo está localizada em um bairro de classe média do município de Vila Velha e recebe muitos alunos de uma comunidade vizinha, que se originou a partir de ocupações por invasão. Nesse caso, os três



estudantes que participaram dessa pesquisa tinham entre 16 e 18 anos, eram moradores desse bairro e frequentavam a EJA, ensino fundamental, no período noturno.

No cotidiano da escola, pouco se falava a respeito dos estudantes que cumpriam medidas socioeducativas. Pedagogos e professores demonstravam insegurança com a situação por não receberem informações e isso, inclusive, atrapalhava o trabalho pedagógico.

Em relação à metodologia, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa-descritiva. Quanto ao método, é uma pesquisa fenomenológica-existencial, pois nosso interesse é de descrever a experiência vivida pelo sujeito e narrada por ele. Gil (2010, p. 39) ensina que “a pesquisa fenomenológica busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências. Seu objeto é, portanto, o próprio fenômeno tal como se apresenta à consciência”.

A produção de dados aconteceu a partir da observação participante do cotidiano da escola e, também, por meio de entrevistas semiestruturadas que abarcavam diversas questões sobre o dia a dia e a relação dos adolescentes com professores, colegas e projetos de vida. Adotamos, durante todo o período de pesquisa, dois procedimentos indicados por Forghieri (2012): a) o envolvimento existencial com o fenômeno da pesquisa e; b) distanciamento reflexivo para compreensão e descrição.

Os três adolescentes foram selecionados de forma intencional já que eram os únicos que cumpriam medida socioeducativa na respectiva instituição escolar.

3 O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Conforme o ECRAD, a liberdade assistida deve ser adotada sempre que for considerada a melhor medida para oferecer ao adolescente acompanhamento, auxílio e orientação (BRASIL, 1990). Por isso, Volpi (2001) ensina que eles estão em regime de caráter temporário, ou seja, não podem carregar o estigma de infrator durante toda a vida.

A liberdade assistida aparece no contexto estatutário com nova significação. Trata-se de medida ampla, com nova finalidade de orientar, proteger e acompanhar,



devendo ser aplicada sempre que for adequada. É uma medida que necessita acompanhamento da vida social do adolescente, fazendo com que ele tenha que prestar contas acerca de seus atos. Na concepção de Volpi (2001), devem estar dentro do meio social, e não à margem, para que sejam estimulados a refletir sobre seus atos, por isso, discutimos essa situação em âmbito legal e social.

A intervenção educativa aparece no acompanhamento individualizado, procurando garantir os aspectos de proteção e inserção comunitária, pois, embora esteja sendo responsabilizado pelo ato infracional, essa condição não pode impossibilitar o direito à educação e ao desenvolvimento psicológico e social.

A medida de liberdade assistida é a medida socioeducativa por excelência. Por meio dela, o adolescente permanece junto à sua família e convivendo com a comunidade, ao mesmo tempo em que estará sujeito a acompanhamento, auxílio e orientação (ROSSATO et al., 2014, p. 360).

Esta medida implica em restrição de direitos, ou seja, é feita em meio aberto, porém com acompanhamento disciplinado, o que determina certa limitação da liberdade do adolescente, mas ele continua no ambiente familiar, na comunidade e deve, como parte do acordo, frequentar a escola. Uma equipe judiciária é responsável pela avaliação/reavaliação das medidas em execução e a escola ocupa papel de destaque nesse processo.

O acompanhamento judicial de avaliação e reavaliação, contudo, é algo realizado de forma muito distante da escola. De modo geral, a equipe técnica pedagógica tem pouco contato com o poder judiciário, os professores recebem esses estudantes na sala, por vezes, sem conhecer suas histórias, sentem até certo medo de lidar com eles e essa realidade dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que dê conta das necessidades desse público.

Um grande entrave ao efetivo acolhimento escolar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é a falta de capacitação prévia, pelos profissionais de educação, para atender a esse público, circunstância verificada na grande maioria das escolas. Muitos educadores desconhecem o texto legal do Estatuto da Criança e do Adolescente, não entendem que o socioeducando tem o direito à educação formal assegurado pelo Estado e apresentam dificuldade em conceber a escola como uma das instituições que compõem o sistema integrado de garantia dos direitos do adolescente autor de ato infracional (CUNHA; DAZZANI, 2006, p. 7).



O contexto de ausência de formação para trabalhar com esses novos sujeitos influencia a relação que muitos educadores estabelecem com eles: De um lado há o medo e a preocupação por conta do imaginário construído sobre os adolescentes em conflito com a lei e, de outro, há o tratamento ríspido e invisibilizante, que pode produzir relações de distanciamento e agressividade.

4 O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL E O CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Libâneo (1994), é na escola que se constrói aspectos da identidade. Nesse sentido, destacamos a importância do acolhimento, valorização dos educandos e o reconhecimento das experiências que eles levam para dentro do ambiente escolar, como possibilidades de ampliação da aprendizagem e construção de relações de colaboração significativas.

Afirma Libâneo (1994, p. 127) que “a escola tem por principal tarefa na nossa sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens”. É seu papel, então, reconhecer a diversidade de culturas, de visões de mundo, de percursos e de saberes anteriores que os educandos acumularam ao longo de suas existências. Vygotsky (2001, p. 456) colabora ao enfatizar que,

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

A escola faz parte do processo de motivação dos adolescentes que continuam suas caminhadas. Libâneo (1994, p. 24) afirma que,

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinado e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósito.

Para além de conteúdos escolares, é normal que um estudante guarde na memória professores que fizeram diferença em sua vida social e nas escolhas profissionais, reforçando o desejo de reencontrá-los. Isso nos faz compreender a importância do educador que se compromete ao ensinar e reconhece a dignidade dos



estudantes, pois Freire (1996) enfatiza que não há como ensinar sem se comprometer.

A obra de Paulo Freire tem grande importância para a educação no Brasil e no mundo como instrumento de mudança social e humanização. O educador entende que a educação não deve abrir mão da libertação e da transformação radical da realidade social do indivíduo, para que seja mais humana, permitindo, assim, que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos (FREIRE, 2002). Educar é ultrapassar a transitividade ingênua e chegar à transitividade crítica.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que, longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a (FREIRE, 2013, p. 123).

A educação, na sua visão mais ampla, deve possibilitar a leitura crítica da realidade, de forma a se compreender o mundo no qual se vive e lutar para que seja humanizado, com a superação dos pilares que mantêm a desigualdade e o estabelecimento da justiça social.

Quando o adolescente vai para sala de aula, leva consigo uma bagagem de experiências que não pode ser ignorada. No momento em que comete o ato infracional ou vivendo a liberdade provisória, em que responde pelos seus atos diante da justiça, é importante refletir com ele sobre a diversidade do mundo e as possibilidades de escolhas que pode fazer. “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão?” (FREIRE, 2005, p. 340).

No contexto escolar, o professor é o instrumento que pode, a partir da sua atuação profissional, potencializar os momentos educativos, de modo que o adolescente em liberdade assistida desenvolva desejos de mudança da sua vida, de reconhecimento da educação como ferramenta para o empoderamento e superação de estigmas. A leitura do mundo e a leitura da palavra precisam andar juntas e isso é fundamental na prática do educador. Costa (2001, p. 53) propõe que

[...] a relação educador/educando oferece-se como espaço de desenvolvimento pessoal e social de seus protagonistas. Relacionar-se de maneira significativa com adolescente em dificuldade é alguma coisa que, a partir de uma consistente disposição interior, pode ser aprendida.

Reconhecendo que a vocação dos seres humanos é buscar a humanização (FREIRE, 2005), o educador precisa, antes de tudo, acreditar nos educandos, crer que todos são capazes de desenvolver processos criadores. Nesse sentido, levando em consideração o mundo trazido pelo aluno, é possível organizar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, provocadoras, humanizadoras e transformadoras.

Os educadores da EJA, que atuam nas escolas municipais, são professores e professoras com licenciaturas diversas, cuja formação inicial habilita para atuação em ambiente escolar. No que se refere à EJA, sabem que irão encontrar educandos defasados em relação idade/série escolar, pois a principal característica dessa modalidade de educação é a heterogeneidade, mas isto é quase tudo que sabem. Quando começam a receber educandos dentro de uma situação social específica, enfrentam dificuldades em lidar com essas diferenças, pois a formação inicial pode não ter oferecido momentos de reflexão sobre essas temáticas.

Cunha e Dazzani (2006) explicam que o ambiente escolar como parte da sociedade reproduz os processos de hostilização e discriminação que esses adolescentes já enfrentam fora dela e que são difundidos e potencializados pela mídia. Nesse contexto não há abertura para receber o outro de forma empática e afetiva e se construir uma relação de cuidado entre educadores e educandos.

5 (IM)POSSIBILIDADES DE INBRICAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A Educação Social surge, no Brasil, enquanto conceito, no final da década de 70, tendo como principal foco a luta pelos direitos humanos de crianças e adolescentes. A situação de abandono estatal, negação dos seus direitos e vulnerabilidade social colaborou para que esse ofício se desenvolvesse com flexibilidade, respeitando as diferenças culturais e históricas, considerando a vida vivida e sem estar subordinado às normatizações da escola formal.



Ela nasce com a função de defender os direitos, a liberdade, a participação política de seus educandos, trabalhando sempre com a perspectiva da cidadania, do empoderamento e construção de possibilidades de envolvimento coletivo e social.

Assim, a Pedagogia Social suscita a reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência como representações que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista a sua promoção político-social (GRACIANI, 2014, p. 21).

A Educação Social, no entanto, apesar de notadamente mais flexível e menos burocrática que a Educação Escolar, possui intencionalidades, metodologias e conteúdos, que partem do cotidiano e cultura do educando, mas não permanecem somente neles. Seus métodos e problematizações emergem deste sujeito e seus conteúdos quase sempre transcendem os livros didáticos, pois são construídos com o sujeito de forma processual, visando oferecer possibilidades de aprendizagem e formação política. Por isso, seus objetivos, metas, e estratégias estão sempre se fazendo e refazendo e o educador, dentro desta modalidade educativa, é um mediador do processo que trabalha colaborativamente.

Freire (1996, p. 23) explica que, embora docência e discência sejam diferentes, só podem acontecer se estiverem estreitamente ligadas, pois, “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]”.

O Educador Social surge, no Brasil, na década de 80 através do Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua (MNMRR). Dessa forma, diferente do educador escolar, que possui uma formação inicial específica em um curso universitário, o Educador Social se constituiu nos movimentos sociais em defesa da criança e do adolescente e Paulo Freire foi um dos teóricos que mais contribuiu no desenvolvimento crítico e afetivo do fazer desses profissionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em outros contextos que não sejam escolares, quando definiu educação como aquela que abrange espaços formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

O reconhecimento destes diferentes espaços educativos nos ajuda a pensar no diálogo possível entre essas modalidades educativas, na potência desses



imbricamentos e nas contribuições que a Educação Escolar/Educação Social podem dar à formação integral do educando, principalmente daquele que se encontra em uma condição de vulnerabilidade social por ter cometido uma infração e necessitar da escola formal.

Cunha e Dazzani (2016) apontam que, no contexto escolar, ocorrem muitas tentativas de se impedir a matrícula do adolescente em conflito com a lei e que, quando esse objetivo não é alcançado, educadores utilizam a transferência de responsabilidade na resolução de conflitos com esses alunos chamando, por exemplo, a Polícia Militar. Fica evidente que algumas ações são um pedido de ajuda dos educadores por não conseguirem lidar com as demandas apresentadas pelos adolescentes. Nesse caso, o educador social seria uma ponte entre o mundo vivido dos educandos e o trabalho pedagógico na escola.

Em termos gerais, a Pedagogia Social visa o desenvolvimento humano com base no autoconhecimento (compreender-se e aceitar-se); na autovalorização (atribuir-se uma significação positiva, gostar de si mesmo, apreciar-se); no autoconceito (formar uma ideia precisa de si mesmo); na autoconfiança (apoiar-se, primeiro, em suas próprias forças e reger-se pelos seus próprios critérios); na autoprojeção (vislumbrar e realizar o seu projeto de vida); na autotelia (estabelecer seus próprios fins, encontrar seu sentido de vida); na autodeterminação (posicionar-se a partir de seus próprios pontos de vista e interesses); e na autorealização (consciência de estar no caminho certo e não estar parado [...]) (GRACIANI, 2014, p. 23).

Defendemos que o processo educativo de um educando que se envolve em ato infracional dificilmente se dará apenas pela via da educação escolar. Como os demais estudantes, mas de forma mais intensa, o adolescente que está em liberdade assistida chega à escola para cumprir uma determinação judicial e suas vivências anteriores ultrapassam os muros dessa instituição. Aquino (1998) apresenta uma interessante reflexão sobre isso:

Em termos especificamente institucionais, a ação escolar seria marcada por uma espécie de "reprodução" difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares (a política, a economia, a família, a mídia etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares. De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares.



Reconhecendo a complexidade do existir humano, apontamos que a participação de educadores sociais no ambiente escolar pode colaborar para fazer o currículo mais vivo, crítico, reflexivo e antenado com a riqueza que é o cotidiano de cada um. Aquino (1998, p. 2) reflete que os professores acabam se sentindo impotentes para agir quando acontecem situações diferentes do “[...] plácido ideário pedagógico. Entretanto, o cotidiano escolar é pródigo em eventos alheios a esse ideário-padrão. E os efeitos da violência representam, sem dúvida, a parcela mais onerosa de tais vicissitudes”.

Quando falamos de Educador, neste texto, pensamos em um conceito mais ampliado. Enquanto a representação de professor, muitas vezes, se coloca no limite da docência, o de Educador, necessariamente, se amplia para além da docência e seu olhar, sua leitura de mundo, seu mover no mundo do educando é expandido. O fazer pedagógico desse mediador precisa estar impregnado das categorias freireanas, que são cheias de sentido (PAIVA, 2015), como dialogicidade, horizontalidade na relação, ação /reflexão/ação, amorosidade, escuta.

Para atuar na EJA, devido à sua complexidade, principalmente nos dias atuais, com o processo de juvenilização da EJA, é necessário se ter uma visão que ultrapasse, em muito, a perspectiva da docência. Pelo que foi apresentado sobre a Educação Social, enxergamos que, quando uma turma de jovens e adultos recebe, também, adolescentes em situação de liberdade assistida, um trabalho colaborativo entre educador social e educador escolar pode apontar muitas possibilidades.

Quando o educando adolescente passa por uma situação de conflito com a lei, leva toda essa dinâmica para dentro da sala de aula e o educador precisa problematizar esse espaço sentido e vivido por este sujeito, que não pode ser ignorado ou invisibilizado, pois a sua vivência social, para além da escola, é prenhe de significados que irão se somar no processo de ensinagem e aprendizagem.

Compreender os sentimentos do ser adolescente em liberdade assistida, seu cotidiano a partir do lugar de onde vive, a vivência e a experiência existencial é adentrar no seu mundo, sua presença e sua vida. Nesse contexto, o educador escolar ou social precisa imergir no mundo, no cotidiano deste educando para que, com ele, possa emergir.

6 O CONTEXTO DA PESQUISA E UM BREVE HISTÓRICO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Diante das observações e entrevistas realizadas no cotidiano escolar, foram produzidos os dados que desvelaram as vivências, os sentimentos dos adolescentes em liberdade assistida, bem como as dificuldades dos Educadores da EJA, que enfrentam sozinhos uma diversidade, muitas vezes, sem o suporte e formação necessários.

Conversamos com os adolescentes envolvidos, direcionando os assuntos para os objetivos da pesquisa. Foram realizadas reflexões individuais e coletivas, permitindo sempre que os colaboradores explorassem e aprofundassem, na medida em que fossem surgindo, sobre o tema: *O Adolescente autor de ato infracional no contexto escolar sob a perspectiva da liberdade assistida.*

Nos encontros apareceram novas perguntas, pensamentos que se chocaram, se confrontaram e se encontraram. Neste momento, recorreremos ao filósofo Merleau-Ponty (1999), que ensina sobre a importância que o encontro com o outro tem para que sejamos nós mesmos.

Ao observar os adolescentes no cotidiano escolar, junto com seus pares e educadores, nos mais diversos espaços da escola, como recreio, sala de aula, aula de informática, entrada e saída da escola, foi possível adentrar em mundos particulares através da abordagem fenomenológica existencial que considera o ser-no-mundo, compreender e conhecer sentimentos e o perfil dos entrevistados e, na ausência de palavras, *ouvir* seus gestos.

Participaram da pesquisa três adolescentes em liberdade assistida que compartilham a mesma turma de uma escola noturna da rede municipal de Vila Velha, Espírito Santo e, para facilitar a compreensão, dividimos esta seção em 04 (quatro) categorias que foram: a) relação com a escola e o que ela representa; b) relação com os colegas de sala; c) relação com os professores e; d) sonhos e perspectivas de vida.

O ambiente escolar em uma turma de EJA *juvenilizada*, ou seja, tomada pela presença de muitos adolescentes, é bastante agitado. A maioria tem uma relação com a escola marcada pela exclusão, já que o ingresso na educação aconteceu pela



impossibilidade de estudar na idade considerada ideal. Quando questionado, um professor descreveu a turma e os alunos em liberdade assistida da seguinte forma:

“Essa sala é muito agitada. A 6ª série é mais agitada da escola (risos). Esses alunos não são quietos, tão pouco interessados, vêm para escola somente por conta da liberdade assistida, são desinteressados” (Educador da escola).

A nosso ver, a agitação não é necessariamente um problema que impeça totalmente o trabalho pedagógico. A correria do dia a dia dificulta que os professores conheçam, de forma mais aprofundada, seus educandos, mas tentar desenvolver uma relação de proximidade e confiança pode ser um caminho para enfrentar o desinteresse e a inquietude. Porém, esse processo exige do educador a abertura para receber o outro na sua singularidade de ser-no-mundo.

Reconhecendo a dignidade e o valor de cada um dos adolescentes, cujas idades variam entre 16 e 18 anos, os nomeamos como super-heróis, a saber: Flash, Hulk e Batman, e por percebermos algumas semelhanças entre eles.

Flash é um rapaz com 17 anos que estava sendo acompanhado por uma instituição socioeducativa. Sua característica mais marcante é a rapidez com as palavras. Em nossos encontros se mostrou, quase sempre, muito agitado, mas disposto, em todos os momentos, a conversar.

O segundo rapaz recebeu o nome de Hulk, personagem que tem como principais características sua força, que se transforma em vontade, e o fato de ser considerado estranho. Já completou 18 anos, mais ainda é acompanhado pelo sistema socioeducativo. Uma das principais questões que ele pontou é que não conta para todos da escola que cumpre medida socioeducativa por preocupação com a rejeição e medo que podem sentir dele.

Batman, o terceiro participante da pesquisa, tem em comum com o personagem uma história longa, com várias transformações e repleta de altos e baixos. Sua marca principal é ser extrovertido e simpático no trato com as pessoas.

6.1 Compreensão e apresentação dos dados

a) Relação com a escola e o que ela representa



Os adolescentes, ao responderem sobre sua relação com a escola, explicaram que frequentam as aulas, principalmente por ser uma obrigação legal.

“Gosto de vim para escola pra conversar, não pra estudar. Não gosto de ficar parado, sou agitado. Tipo, é falar de mim e das coisas que eu já fiz, num tem? Mais está aqui na escola não quer dizer que gosto de estudar, estou aqui por que cumpro medida, se não fi, aiai” (Aluno – Flash).

“Cara, só alguns sabem que cumpro medida. Só sabem por que eu falei. Tenho vergonha, muitos vão se afastar. Vão ter medo se souber que eu, tipo! tenho várias passagens e tal. Professor então quando sabe morre de medo, como se fossemos bichos, os homens tem mais medo que as mulheres, as vezes fico pensando no que estou fazendo aqui, mas sou obrigado né?” (Aluno – Hulk).

“Não gosto de estudar. Fiquei 2 anos sem estudar. Depois que cometi o ato tive que voltar para escola”, fazer o que? Os homi mandaram” (Aluno – Batman).

Para além da questão legal, que obriga esses rapazes a frequentar a escola, podem estar escondidas outras questões que estimulam neles o desejo de não mais voltar. Volpi (2001) afirma existir um preconceito social, ou seja, ninguém consegue enxergar o adolescente enquanto ser humano em construção de caráter, apenas como um *menor infrator*.

Freire (2005) colabora ao defender que o diálogo só pode acontecer se houver fé nos homens e o reconhecimento de que eles são capazes de construir e desconstruir suas histórias. Se encararmos um adolescente que cometeu ato infracional apenas pela perspectiva da punição e de moralismos, apagaremos sua dignidade, direito de ser e impediremos sua capacidade inventiva/criativa.

O ECRIAD (BRASIL, 1990) afirma que a liberdade assistida é a medida socioeducativa por excelência, por manter o adolescente próximo de sua família e convivendo com a comunidade, ao mesmo tempo em que está sujeito a acompanhamento, auxílio e orientação.

Infelizmente, ao longo da pesquisa, Flash já não estava frequentando as aulas e a pedagoga não conseguia contato com seus familiares. Sobre essa situação, muitos docentes relataram certo alívio com a desistência dele, por não conseguirem atender e/ou entender as suas demandas. Laurenti (2004) ressalta a importância de entender as situações a partir das vivências dos indivíduos e como estes estabelecem os significados para elas. Sobre o que a escola representa, os adolescentes afirmam:



“Tipo, eu estudava normalmente, tipo: vinha, faltava, e aí fiquei afastado mais ou menos 5 meses. Rapaz o bagulho é doido! (risos) causei umas tretas ai, vacilei e parei na 6ª série”. Este lugar não é para mim não, fico porque sou obrigado” (Aluno – Hulk).

“Rapaz, (risos). Lá na casa nunca foi obrigatório fazer escola, num tem?! Eu só estou na escola por que cumpro medida. Minha mãe e meu pai nunca precisaram de escola para viver não e estão lá vivendo a vida deles, eu tenho de vir. Na minha opinião esta escola poderia ser menos chata, tenho alguns colegas aqui, e quando a gente sai pega um trampo, então eu acho bom vir aqui, sem caô” (Aluno – Hulk).

“Eu aprendi a gostar da escola. Não gostava. E o tempo que fiquei afastado foi normal para mim. Mais hoje vejo que pode ser bom voltar, mas eu não tenho muita paciência para escola não, até consigo entender algumas coisas, mas é tudo muito chato, mas estou tentando gostar, estou tentando mudar e acho que a escola pode me ajudar” (Aluno – Batman).

Os dois adolescentes expressam que a escola representa, para eles, um lugar em que não se sentem parte e a dúvida que permanece é: como é a escola desejada por estudantes em liberdade assistida? Será que eles rejeitariam um ambiente acolhedor, afetivo e inclusivo? Costa (2001) aponta que a escola precisa fazer sentido na vida do educando.

Educar, para Freire (1996), é fundamentalmente comprometer-se. No trabalho pedagógico cotidiano, o professor é percebido por seus estudantes que, a partir disso, criam expectativas, ou não, em relação ao conteúdo e ao tipo de contato que terão com ele. Estar aberto à singularidade do outro é uma postura que se refaz todos os dias, se for fundamentada na generosidade, especialmente em um contexto em que a educação é avaliada através de números e pensada, muitas vezes, por burocratas.

b) Relação com os colegas de sala

Ao discorrerem sobre a relação com os colegas de turma, os participantes da pesquisa afirmaram:

“Cara, é normal. Tenho meus chegados e tal, mais fico na minha. Tipo, é muito louco, eles são muito bagunceiros. Sou de ficar na pista não. Cê ta ligada, os professores já ficam olhando pra gente esperando vacilo para nos ferrar” (Aluno – Hulk).

“Converso com todos. É bom, por que quando tem prova, sempre ajudamos um ao outro, sabe como é né [...] (Risos)” (Aluno – Batman).

As relações entre os adolescentes e outros educandos ocorrem de maneira tranquila, pois se enxergam como iguais, compartilhando os mesmos sonhos e dificuldades. Porém, os demais colegas não têm conhecimento sobre a condição de



liberdade assistida e, para piorar, há uma percepção de que professores ficam esperando um *vacilo para tirá-los dali*.

Cunha e Dazzani (2016) definem bem essa situação de angústia que o adolescente experimenta e que oscila entre ser expulso da escola a qualquer momento ou ser hostilizado quando a sua condição for revelada para os outros alunos:

[...] a mesma entidade responsável por incluir e acolher o adolescente em conflito com a lei, assegurando-lhe o direito à educação, por via de regra o rejeita, o oprime, o discrimina e o hostiliza, referendando, quando seria um dever ético subverter, a repugnância da população em geral em relação a ele [...] (CUNHA E DAZZANI, 2016, p. 9).

A escola aparece, na fala dos adolescentes, de forma contraditória: é necessária, mas considerada chata. É importante estar nela, mas só estão, pois são obrigados. Na escola não se fala sobre o cotidiano e, para própria proteção, o adolescente precisa esconder que cumpre medida socioeducativa, pois sua vida vivida e sentida é invisibilizada. Na proposta de FREIRE (2002) a educação não deve abrir mão da libertação e da transformação radical da realidade social do indivíduo, para formá-la mais humana, permitindo, assim, que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como meros objetos.

c) *Relação com os professores*

Sobre a relação que tem com os professores, os educandos disseram:

“Rapaz, me dou muito bem com os professores. A gente ri muito cara. Explicam bem. Pessoas do bem, mas eles não querem saber muito de minha vida e nem eu quero contar, mas eu tô ligado que ele está ligado que eu cumpro LA¹” (Aluno – Hulk).

“Eu gosto muito dos professores. Eles têm muita paciência com a gente. A Professora de Português é super gente boa. De matemática também. Eles são um pouco diferentes dos professores que eu estudava de manhã, são mais tranquilos” (Aluno – Batman).

Como diz Freire (1996), nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

¹ Liberdade assistida (LA) é uma medida socioeducativa aplicada a adolescentes que cometeram ato infracional.



Na fala do Adolescente Hulk, percebemos que os educadores tentam proporcionar espaços significativos, apesar da dinâmica da escola não permitir. Na concepção de Costa (2001), a relação educador/educando se oferece como espaço de desenvolvimento pessoal e social de seus protagonistas.

O professor precisa manter um bom relacionamento com seus alunos e, no caso da escola pesquisada, eles tentam, mas parecer faltar conhecimento para lidar com as demandas diversificadas que surgem na EJA.

Quando são proporcionados momentos afetivos para a vida dos educandos, contextualizados com suas expectativas, o trabalho realizado pode dar certo, possibilitando uma aprendizagem significativa e oportunizando novos conhecimentos.

d) Sonhos e perspectivas de vida

“Rapaz. Ei tá preula. (risos). Meu sonho? É de terminar a escola logo (risos), brincadeira. Tenho sonho de cortar cabelo. Ser cabelereiro, é isso né?! Quando estava na vida do crime, sonho não existia mais. Hoje estou montando uma loja e quase conseguindo meu, como é mesmo? É... diploma de cabelereiro. Faço curso pela manhã. Eu saio de casa 06:00 horas. Tenho que saber valorizar. O curso começa 08:00 horas e termina 12:00 horas, no Centro de Vitória” (Aluno – Hulk).

“Terminar meu ensino fundamental e continuar estudando. Bom, eu faço curso de informática. Gosto de computador. Mas antes disso meu sonho é formar uma família. Sinto falta da minha família. Hoje eu sei o quanto eles são importantes para mim” (Aluno – Batman).

Esse era assunto de interesse, principalmente ao falar dos seus sentimentos, dos seus relacionamentos, das suas potencialidades, podendo retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido. Como diz Freire (1997), através da educação que o homem consegue compreender a si mesmo e o mundo em que vive.

A escola pode afetar esse processo e, de acordo com Libâneo (1994), o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, por meio de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósito.

Com os olhos distantes da realidade, o aluno Hulk surpreendeu ao final da sua entrevista dizendo:



“Talvez você não me entenda, tia. Mas sinto falta dos meus parças, sabe amigos mesmo. Que entraram nessa vida e se foram sem eu poder fazer nada, tá ligado!? Só de saber que o telefone não vai tocar mais, que não vamos dar role juntos mais, dói. Dá uma tristeza. Uns tão presos. Outros até bem de vida, sabe?! Por isso prefiro ser sozinho. Nessa sociedade falsa e injusta, tô errado pow?” (Aluno - Hulk).

A fala de Hulk permite refletir sobre a função da escola, a importância desse espaço educativo ouvir os sonhos desses jovens, superar o currículo prescrito, os livros didáticos e se abrir para que as existências sejam tecidas afetivamente em seus espaços.

Por conta de um contexto histórico, social e cultural, muitos desses educandos adolescentes que frequentam a EJA entram na criminalidade e precisam viver fugindo de sua história, mesmo dentro da escola, pois a sociedade tem medo deles.

Mesmo com toda a dificuldade, permanecem na escola, obrigados ou não, em busca de seus sonhos, tentando se reintegrar a uma sociedade que os invisibiliza e em um processo educativo que não foi pensado para eles. Queiroz (1984) aponta que o indivíduo não se torna infrator aleatoriamente, mas é impulsionado ao mundo do crime por diversos fatores. Esse conjunto de situações acaba contribuindo para que, determinados adolescentes, tenham uma percepção falha da realidade e, dessa forma, acabam sendo expostos constantemente aos perigos da sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender o ser adolescente que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida e estuda em uma turma de EJA.

Nos movemos com a necessidade de compreensão de um fenômeno não totalmente desvelado no cotidiano escolar, que nos incomoda, que são os adolescentes que estudam na EJA e que cometeram atos infracionais.

Ao vivenciar, no cotidiano, as dificuldades enfrentadas por educadores e as potencialidades represadas desses jovens que convivem, muitas vezes, com o fantasma *eterno* da medida socioeducativa e todos os estereótipos que a acompanham, apontamos a riqueza de possibilidades que podem ser tecidas no imbricamento da Educação Escolar com a Educação Social.

A nosso ver, a educação avançou pouco quando se trata de superar o currículo prescrito para construir um currículo vivido e fundamentado nas experiências dos

educandos. No contexto do cotidiano dos professores, há dificuldade em compreender e lidar com as demandas externadas pelos adolescentes em liberdade assistida e, longe de torná-los culpados, apontamos a importância que a formação continuada pode ter para operar uma mudança na situação. Freire (1997) diz que valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia, pois, quando ignoramos a dor, a indecisão, a angústia, a curiosidade do outro, matamos a possibilidade do ser.

As conclusões são provisórias, porque acreditamos que ainda existe muito a desvelar em relação ao fenômeno adolescente que comete ato infracional e que frequenta a escola, como também temos muitos desafios quando pensamos em relacionar duas modalidades educativas em um só espaço.

O sentido de defender a colaboração entre educação escolar e educação social é de produzir olhares mais globais sobre os educandos, valorizar suas potencialidades e oferecer o máximo de ferramentas para que tomem suas próprias decisões e assumam a responsabilidade por elas.

Consideramos de extrema importância as mediações que são estabelecidas entre educador e adolescentes no processo de construção do conhecimento. Por vezes, durante a pesquisa, ficávamos em estado de encantamento quando percebíamos relações dialógicas, fundamentadas na colaboração e no compromisso.

Por fim, parece haver uma escola, nos documentos legais, que ampara a medida socioeducativa e outra escola prática que é aquela experimentada no cotidiano do educando em liberdade assistida. A primeira está aberta para recebê-lo, colaborar no processo de formação social e educacional. A segunda aguarda ansiosamente um tropeço, ou nem isso, para cancelar a matrícula ou mandá-lo para outra instituição se antecipando ao que ele poderá, supostamente, fazer.

JACYARA SILVA DE PAIVA

Educadora Social, Doutora em Educação e professora do Centro de Educação – CE da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

RODRIGO BRAVIN

Cientista Social, professor da rede estadual do Espírito Santo, mestre em Educação e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).



HIRAN PINEL

Psicólogo, pedagogo e Professor Doutor titular do Centro de Educação – CE e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Educação Especial e Inclusão (GRUFEI).

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise de autoridade docente*. Caderno CEDES. Campinas, vol. 19, n. 47. P. 01-13, dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002>. Acesso em 03 de Mai. de 2020.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 10 Mai 2010.

COSTA, A. C. G. da. *A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa*. 2. Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

CUNHA, E. de O.; DAZZANI, M. V. M. *A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação*. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 32, n.1. p. 235-259 Jan.-Mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000100235>. Acesso em: 06 de Mai. de 2020

DIAS, A. F. *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola*. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, S, 2011.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. *A relação do jovem em conflito com a lei e a escola*. Impulso. Piracicaba v. 20, n. 49. P. 31-42, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/870>>. Acesso em: 07 de Mai. de 2020

FORGHIERI, Y. C. *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.



- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRACIANI, M. S. *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PAIVA, J. S. de. *Caminhos do Educador Social no Brasil*. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.
- QUEIROZ, J. *O mundo do menor infrator*. São Paulo: Autores Associados, 1984.
- ROSSATO, L. A. et al. *Estatuto da criança e adolescente comentado artigo por artigo*. 6.ed. ver. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.
- LAURENTI, R. B. *Psicopedagogia: um modelo fenomenológico*. São Paulo: Vetor, 2004.
- VOLPI, M. *Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente em conflito com a lei*. São Paulo. Cortez. 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 30 de setembro de 2019

Aceito em: 08 de julho de 2020