

SOCIOEDUCAR A ESCOLA: DESAFIO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BAQUERO, Rute V. A. – UNISINOS – rbaquero@unisinos.br

SANTOS, Eliene A. dos. – UNISINOS – liamorimdossantos@yahoo.com.br

SANTOS, Karine dos. – SEMEAR – karinesan@gmail.com

EIXO: Educação de Jovens e Adultos / n. 06

Agência Financiadora: CNPQ e FAPERGS

Introdução

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui muito mais como produto da miséria social do que dos “desafios” do desenvolvimento (Haddad, 1992), sendo conseqüência de precárias condições de vida da maioria da população, associadas a um sistema escolar para as classes trabalhadoras regido pela lógica de exclusão.

A debilidade política da clientela da Educação de Jovens e Adultos, composta por populações marginalizadas e discriminadas - povos indígenas, mulheres, minorias étnicas...-, é uma das justificativas para a situação de marginalidade das políticas públicas nessa área. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, assume uma dimensão própria devido a sua relação com a pobreza, convertendo-a em um projeto de atendimento aos “deserdados sociais”.

Letelier (1996), ao examinar documentos de diagnóstico e avaliação elaborados pela UNESCO na América Latina¹, na década passada, identifica a pouca relevância atribuída à educação de jovens e adultos. Segundo a autora, esta é uma situação paradoxal, justamente pelo fato de que esta modalidade de educação tem como sua responsabilidade atender aos setores da população cada vez mais prejudicados pelas políticas econômicas e cada vez mais numerosos.

¹ A autora se refere aos seguintes documentos elaborados pela UNESCO/OREALC: *Informe de la revision de médio decenio del programa de educación para todos en la region de la América Latina (1900-1995)* e *La situacion educativa de América Latina y El Caribe 1980-1994*.

Segundo Fischer (1992) a trajetória desenvolvida pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percorre, historicamente, dois caminhos traçados sobre concepções e práticas distintas. De um lado, num *caminho instituinte*, emergem um conjunto de ações educativas permeadas por princípios teóricos que aliam a educação ao movimento da organização popular. De outro lado, num *caminho instituído*, estruturam-se práticas pedagógicas sistematizadoras voltadas para suprir a não-escolarização na idade considerada própria. No primeiro caso temos o que denominamos de *modelo popular* ou *conscientizador de educação de jovens e adultos*; no segundo, temos o chamado *modelo sistematizador* ou *escolar de educação de jovens e adultos* (LOVISOLO, 1988). No modelo popular, as ações educativas se instituem a partir de iniciativas da sociedade civil, enquanto que no modelo escolar elas se constituem em iniciativas do Estado. Esses modelos se assentam sobre concepções diferenciadas sobre o campo de Educação de Adultos e geram também, práticas distintas nessa modalidade de educação.

Uma reflexão a respeito dos dois modelos revelam diferenças tanto conceituais quanto operacionais. As propostas segundo o modelo popular de EJA concebem o processo educativo como emancipador, na medida em que propõem a conscientização política de grupos populares e incentiva sua organização com vistas à participação num projeto de transformação social. O modelo escolar de educação de jovens e adultos, por sua vez, propõe, através de uma educação voltada para a transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados, o desenvolvimento de uma escolarização compensatória para aqueles que não tiveram acesso à escola na "idade apropriada" ou que sofreram o processo de "exclusão da/na escola" (FERRARO, 1987).

No que diz respeito à dimensão operacional das propostas de Educação de Jovens e Adultos, cabe referir o caráter centralizador da administração no modelo sistematizador e o caráter descentralizador das decisões e da gestão presentes no modelo popular, desenvolvido, no entanto, com uma forte articulação em rede.

Dadas as características diversificadas da área, em termos de caminhos instituído e instituinte e as racionalidades diversas sobre as quais se ancoram suas propostas educativas, múltiplos desafios se colocam a esse campo de conhecimento e de prática social.

Dentre os diferentes desafios a serem enfrentados pelas práticas educativas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos referidos por Baquero (1996) – o desafio teórico, o desafio metodológico e o desafio da formação do educador –, cabe acrescentar, mais recentemente, o desafio da crescente participação dos jovens nos

programas de EJA, caracterizando o fenômeno que Brunnel (2001) denomina *juvenilização* da educação de adultos².

A juvenilização impõe problematizações não só do ponto de vista teórico-metodológico e da formação do educador, mas também (re)visões a respeito da finalidade da prática educativa nessa área, não só porque se trata da presença de um novo segmento social nas classes de EJA, mas também pela multiplicidade de características que pode assumir, uma vez que a juventude não se constitui em uma categoria homogênea, mas em um setor populacional com uma grande diversidade ou, conforme refere Keil (2004), em *juventudes plurais*. Nessa perspectiva, é importante a compreensão, conforme a autora, de que a juventude é vivida de modo distinto, conforme gênero, classe social, etnia, religião, etc., uma vez que as expressões juvenis são respostas que se dirigem ao contexto social (KEIL, 2004, p. 21), não existindo, desse modo, uma essência juvenil (ABRAMO, 1998).

A relação da juventude com as práticas escolarizadas em EJA vem se mostrando bastante tensa. Não só a escola não se constitui a principal fonte para a construção do projeto de vida juvenil, como os professores expressam dificuldades em lidar com a diversidade de demandas juvenis.

Em relação a esta questão, Baquero et alii (1991) assinalam que:

De fato, nunca houve um compromisso efetivo da escola e da academia com as chamadas classes populares. A escola oferecida ao povo tem sido uma escola burguesa, que reflete, na sua prática cotidiana, o modo de relação de produção capitalista (...) e essa prática escolar é informada pelos resultados de uma ciência também a serviço de interesses alheios a ela e que tem como preocupação fundamental (...) o controle social do comportamento (p.195).

De modo geral, o controle social do comportamento está presente nas práticas escolarizadas na área da Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa desenvolvida por Baquero (2005) identificou uma forte influência da *tradição normalizadora-disciplinadora* (DAVINI, 1995) nos processos formativos nessa área, que se orientam no sentido de produzir conformações do comportamento do jovem e do adulto tendo por base critérios do âmbito da educação infantil, observando-se, dessa forma, uma transposição do modelo de escola consagrado ao ensino de crianças para o campo da

² O fenômeno se reflete na denominação do próprio campo – Educação de Jovens e Adultos – para referir área tradicionalmente conhecida como Educação de Adultos.

Educação de Jovens e Adultos. Esse modelo é mais forte ainda nas práticas sociais e escolarizadas direcionadas aos jovens em conflito com a lei.

Em relação a essa questão, dados da Secretaria Especial de Direitos Humanos (2004) revelam que, no Brasil, cerca de 39578 jovens com idade entre 12 e 18 anos cumprem ou cumpriram algum tipo de medida socioeducativa. Isso representa um total de 0,2% de toda a população entre 12 e 18 anos de idade no país. No Rio Grande do Sul, o percentual atinge 2,6% e, em São Leopoldo, 31% do total de jovens internos no Estado são deste município. Segundo dados de pesquisa (DICK, 2005) esses jovens são provenientes de famílias de baixa renda, de modo geral são do sexo masculino, possuem um baixo índice de escolarização (em média 3 anos de escolarização).

Embora se reconheça as raízes estruturais dessa questão, a educação, paradoxalmente, pode se constituir na única alternativa para os jovens de classes populares, configurando-se a escola, neste contexto, ao mesmo tempo, como parte do problema e de sua solução. Nesta perspectiva, este trabalho propõe-se a responder os seguintes questionamentos: Que lugar tem a educação formal, ou seja, a escola, para esses jovens? De que modo a escola recebe os jovens que estão cumprindo ou que já cumpriram algum tipo de medida socioeducativa? De que forma eles percebem o processo escolar? Neste contexto, o trabalho tem como objetivo problematizar a relação que jovens envolvidos, ou que já se envolveram no cumprimento de medidas socioeducativas, estabelecem com a escola. Metodologicamente desenvolveu-se análise de conteúdo de depoimentos colhidos em entrevistas junto a jovens que cumpriram medidas socioeducativas e que reincidiram. Como referencial teórico utilizou-se os estudos de Costa (1999) e Carrano (2000).

Juventude em conflito com a lei

A questão da juventude em conflito com a lei tem sido objeto de estudos, primordialmente das áreas da psicologia e do direito, estando presente no debate educacional de forma pouco intensa. Segundo Graciani (2002), há uma ausência de discussão, debate e reflexão orientados para identificar e possibilitar respostas às demandas, necessidades, inquietações e sonhos advindos dos jovens e, em especial, dos jovens em conflito com a lei. Pesquisadores como Carmen Craidy, Antônio Carlos Gomes da Costa, entre outros, trazem contribuições significativas no que tange os processos pedagógicos voltados para esta população.

Conforme a socióloga Helena Wendel Abramo (1997), no artigo *Considerações sobre a temática social da juventude no Brasil*, na maioria das pesquisas há a dificuldade de se considerar os jovens efetivamente como sujeitos. Ainda são vistos como problemas (para si próprios e para a sociedade) e “nunca, ou quase nunca são consideradas as questões enunciadas por eles, mesmo porque, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos” (p. 28). Em face disso, a autora sugere olhar os jovens livres da postura de desqualificação, como sujeitos capazes de ações propositivas e interlocutores para decifrar conjuntamente, mesmo que conflituosamente, o significado das tendências sociais do nosso tempo e das saídas e soluções para elas. É nessa direção que se orienta o presente estudo.

Caracterizando o público juvenil que se encontra, hoje, em conflito com a lei, entendemos que imediatismo poderia se a palavra que melhor define essa juventude. A noção de imediatismo é necessária para analisarmos o que leva muitos jovens, sejam de periferia ou não, a cometer atos delituosos. Com o triunfo do capitalismo e o surgimento, no Ocidente, da sociedade de consumo, as economias emergentes, que se estruturam em uma sociedade oligárquica, acabam por transformar o imediatismo juvenil na *necessidade de ter*. O jovem passa a ser incluído pelo que *tem* e não pelo poder de transformação e radicalização da vida.

O jovem pobre que sofre preconceitos por sua situação de pobreza; pelo fato de morar em bairros da periferia ou favelas; pela sua aparência física; pelo modo como se veste; pelas dificuldades de encontrar trabalho; pela condição racial, passa a ter uma possibilidade de “inclusão” na sociedade do consumo: não importa de onde venha o dinheiro que bancou o tênis, festa ou a cocaína, o importante é *ter* como acessar estes bens (Sandoval, 2002).

Realização da pesquisa

O estudo foi desenvolvido utilizando entrevistas abertas junto a seis jovens que cumpriram ou estão cumprindo medidas sócioeducativas, ou que reincidiram. As entrevistas tinham por objetivo problematizar a relação que estes jovens estabelecem com a escola, tendo focalizado as seguintes temáticas: tempo fora da escola; significado da escola para o jovem; percepção de sua experiência escolar; entendimento do que seja uma escola de qualidade.

Os depoimentos dos jovens foram problematizados a partir dos estudos desenvolvidos por Costa (1999) a respeito de uma *Pedagogia da Presença*. Segundo Costa (1999), uma *Pedagogia da Presença* exige, necessariamente do educador, uma postura epistemológica na qual a visão de homem e de mundo tornam-se instrumental teórico-prático de sua ação pedagógica. Conforme Freire (1982) assinala, não existe uma pedagogia que não se assente sobre um conceito de homem e um conceito de mundo, portanto as visões de homem e de mundo do educador estão fortemente implicadas na definição dos fins e no delineamento dos meios para alcançá-los.

Em relação a isso, Costa (1999) defende que uma *Pedagogia* deve ter como princípio a dimensão humana e a crença em uma relação de ajuda, tendo como foco central a relação educador/educando. Com base na proposta da *Pedagogia da Presença* de Costa (1999), foram definidas cinco categorias de análise: *significando a presença; acolhimento educador; escuta; resgate do positivo e autoridade*.

A dimensão *significar a presença* envolve:

(...) assumir, diante de alguém ou de alguma coisa, uma atitude de não-indiferença. Quando deixamos de ser indiferentes diante de algo, aquilo assume para nós um valor (Costa, 1999, p. 122).

Em seus depoimentos, os jovens denunciam a ausência da presença do professor, quando referem nas entrevistas:

“Na escola eu *me sentia perdido, a professora nem me olhava*”
(C. 17 anos).

“Eu *não tinha valor, a professora não me encarava, não respondia as minhas perguntas*” (E. 21 anos).

Observa-se, nessas falas, a importância atribuída pelos jovens à atitude de não-indiferença por parte dos educadores com os quais convivem. A indiferença, segundo os jovens, contribui para a diminuição de sua auto-estima, bem como para o processo de descentração.

Significar a presença é o primeiro passo para uma *Pedagogia da Presença* que tem, no *acolhimento*, mais um elemento constitutivo de seu processo. O *acolhimento* é condição para que os jovens se sintam aceitos pelas pessoas e fator importante para a

formação do vínculo do jovem com o educador, contribuindo para o fortalecimento e desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança. É nos primeiros contatos com o educador que se forma, no educando, uma imagem de atitude básica daquele adulto em relação a sua pessoa (COSTA, 1999, p. 134). Nesta direção, a afirmação de um entrevistado, que refere que “A professora tinha medo dos cara, e aí ela só brigava...” (E. 17 anos) revela a dificuldade do educador em estabelecer um acolhimento positivo na sua relação com os jovens.

Outra dimensão fundamental desta *Pedagogia* é a habilidade de *escuta*. Nas palavras de Costa (1999):

Se o educador escuta o educando empenhando-se de forma sincera em colocar-se no seu lugar sem julgar aquilo que esta sendo passado, o jovem se sentirá envolto num espaço de calor e reciprocidade, reduzindo sua tensão e seu sofrimento (p. 139).

Segundo relatos de experiências vividas pelos jovens entrevistados, não está presente na relação educando/educador um processo de escuta, por parte dos educadores, que parecem atuar de forma muito autoritária junto aos jovens:

“Ela só queria levar o cara para a diretoria, aí eu dei um soco na barriga dela” (F. 21 anos).

“A professora só gritava com os mais fracos” (C. 17 anos).

“Tudo o que a gente fazia era motivo para ela ficar brava” (E. 17 anos)

O *resgate do positivo na conduta dos jovens* se constitui também em princípio fundamental da proposta da Pedagogia da Presença, tendo o objetivo específico de contribuir para a construção de um projeto concreto de emancipação juvenil. A orientação básica desta pedagogia esta centrada no resgate daquilo que há de positivo na conduta dos jovens em dificuldade, sem rotulá-los ou classificá-los segundo categorias com base apenas nas suas deficiências. Essa dimensão implica em analisar cada ato do jovem de uma forma mais positiva, procurando atribuir outros significados para suas atitudes, que não-discriminatórios e punitivos. O depoimento de um dos entrevistados

que, ao se sentir, discriminado, “pulou o pátio da escola”, tendo como consequência sua expulsão (“me mandaram sair do colégio” - C. 17 anos), revela a dificuldade das instituições de educação formal em agir no sentido de não reforçar negativamente o comportamentos inadequados dos jovens.

A proximidade na relação educador/educando, o resgate da auto-estima, a escuta e a valorização dos saberes que os jovens trazem podem se tornar norteadores de uma prática pedagógica significativa para jovens que se encontram, hoje, ou estiveram algum dia, em condição de conflito com a lei. Desse modo, a dimensão da autoridade é fundamental na *Pedagogia da Presença*. Segundo Costa (1999), a verdadeira autoridade nasce menos do conhecimento que se tem dos educandos e de suas dificuldades, do que da capacidade do educador de (re)conhecê-los e aceitá-los como são. Esta concepção de autoridade parece estar presente nas falas dos jovens entrevistados quando afirmam:

“O jeito da escola devia ser mais firme, mais seguro pros cara, como aqui, ninguém sai pra usar droga, porcaria” (C. 21 anos).

“Ah! Dona, a escola aqui dentro, é bem melhor, o cara é respeitado não tem essa de ficar dando palestra e tirando os caras pra otário” (E. 17 anos).

“A escola devia ser mais fechada. Puxar mais o aluno” (J. 18 anos).

Freire (2003) refere a relevância de autoridade na relação educativa, destacando que a autoridade é necessária para o processo educacional e também necessária para a liberdade dos alunos e do próprio educador, denunciando, por outro lado, o autoritarismo. Segundo o autor, no *À guisa de introdução- Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire, em livro organizado por D'Antola* (1989, p.7), “se a autoridade renuncia a si mesma, a liberdade não se constitui como tal.” Desse modo há a necessidade de se distinguir autoridade de autoritarismo e de licenciosidade. Segundo Forster et alii (2007, p.5), “a autoridade freiriana é a materialização de relações que se constituem pelo diálogo que os sujeitos envolvidos estabelecem.”

A *Pedagogia da Presença* convoca para a ação a pessoa humana, o educador e o cidadão, instigando ao educador, enquanto cidadão, empenhar-se também no sentido de mudanças estruturais na sociedade.

Cabe destacar, ainda, a importância da escola nesse processo, colocando em questionamento o papel dos processos de escolarização junto a esses jovens em conflito com a lei. Em relação a isso, cabe apresentar falas dos jovens que, vislumbrando uma escola “ideal”, reafirmam a necessidade de um ensino de qualidade, assentado em relações de mútuo respeito:

“Para mim a escola ideal seria, dona, a escola em que eles vão *atender melhor a gente*. Eu acho que eles iam *ensinar mais a gente*, e também *xingar menos*” (M. 19 anos).

As experiências escolares dos jovens, antes do seu ingresso no sistema sócioeducativo, são, na maioria das vezes, frustrantes, segundo depoimentos dos entrevistados:

“Eu não agüentava mais. Todo dia era a mesma coisa na sala de aula” (D. 18 anos).

“Devia ser diferente, *todo dia era a mesma coisa*, o cara não progredia nunca” (E. 17 anos).

“Eu queria ir embora, não queria estudar, já ‘estava de cara com a escola’” (J. 17 anos).

Muitas vezes esses jovens estão há dois ou três anos sem estudar. De fato, a escola aparece como uma experiência ruim na vida da maioria dos jovens; há que se ressaltar, no entanto, depoimentos que valorizam a escola, no sentido do crescimento pessoal e do desenvolvimento humano:

“Eu acho que a escola é um lugar mais ou menos bom, é, a gente aprende muitas coisas” (C. 21 anos).

“Sabe, dona, sem a escola a gente não é nada na vida” (J. 18 anos).

A ambigüidade presente nas avaliações dos entrevistados, acima relatada, coloca, paradoxalmente, a escola como uma possibilidade para esses jovens, reafirmando a compreensão de que esta se constitui, ao mesmo tempo, parte do problema e de sua solução. A rigidez dos processos escolarizados, sua inflexibilidade e indiferença na relação com os jovens, a ausência de acolhimento e de uma autoridade fundada na capacidade de reconhecê-los e aceitá-los impõe um processo de socioeducação da escola de modo que esta possa, de fato, se constituir numa alternativa possível para as classes populares.

À guisa de conclusão

Reconhecer o papel decisivo e protagônico dos jovens em conflito com a lei implica em desenvolver processos formativos que se dimensionem, não só como um problema de educação escolarizada, fundada numa racionalidade instrumental, mas que considerem o educativo, sobretudo, como um problema de sentido social e cultural.

A Educação de Jovens e Adultos configura-se não como um nível de ensino, mas como uma modalidade de educação. Segundo Soares (2002)

o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (p.66).

Nesta perspectiva, impõe-se processos de formação que dêem conta das especificidades deste campo de conhecimento e de prática social, projeto este que

debe assumir, a su vez, uma integralidad que le permita comprender el contexto social, cultural, económico y político en que ... el joven se desenvuelvan, además de los elementos epistemológicos necesarios (UNESCO-OREALC, 1998, p.28)

numa ação que vai na contramão da recorrente representação social de juventude em conflito com a lei presente entre nós. Conforme Abramo (1997):

...a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajuste aos papéis adultos, são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que se constituem em temas de preocupação social. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (p.29).

Esta visão adultocêntrica dos jovens no âmbito das ações escolarizadas, no campo da Educação de Jovens e Adultos, sustenta, ideologicamente, conforme referido anteriormente, representações que infantilizam os educandos jovens, bem como um conjunto de falácias a respeito da compreensão do que seja o jovem e sua função social. No que diz respeito às falácias, destaca-se, dentre outras, além da visão infantilizada do jovem, a visão do jovem como um ser pronto e acabado, a visão do jovem como um ser universal, abstrato, padronizado.

No que diz respeito à visão do jovem como um ser pronto e acabado, há que se referir que, nas representações do senso comum, o jovem é percebido como um ser pronto, acabado e não como um ser em processo de transformação. Esta visão do jovem caracteriza-o como alguém que não muda mais, que já sabe tudo, que não erra, que dificilmente poderá aprender alguma coisa.

Outra falácia que têm orientado as práticas educativas é a visão do jovem como ser universal abstrato, padronizado, visão esta assentada no critério de homogeneidade, em que a idéia predominante é a similaridade entre os jovens, independente de sua etnia, gênero, idade ou classe social. Nesta perspectiva, o jovem é concebido como um ser não-contextualizado, sem características específicas – valores, crenças e experiências diversificadas resultantes de suas raízes sociais e históricas. Essa forma de generalização a respeito dos diferentes grupos que constituem o heterogêneo e complexo universo da população juvenil dissimula a especificidade desta modalidade de educação e direciona a uma prática educativa em que predomina uma visão abstrata e generalizante do jovem, onde não são consideradas as especificidades dos diferentes grupos juvenis, gerando práticas de natureza equivocada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Lazer: Os embalos de sábado à noite. *Tempo e Presença*. São Paulo, n. 240, ano II, p. 4-8, abr. 1998.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 5, p. 25-36, set/dez 1997.

BAQUERO, R. V. A. et al. (1991). Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, Dinorá Fraga (Org.). *Para uma política educacional de alfabetização*. Campinas: Papyrus.

BAQUERO, Rute V. A. Possibilidades e desafios da Educação de Adultos na década de 90. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Educação básica e o básico na educação*. São Leopoldo: Editora Unisinos: Editora Sulina, 1996.

BRUNNEL, Carmen. *Ensino Supletivo: reconstituindo trajetórias*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: *Revista Alfabetização e Cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2000, n. 10.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *A presença da Pedagogia: Teoria e prática da ação sócioeducativa*. São Paulo: Global, 1999.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DICK, Hilário. Cadernos IHU. Ano 4, nº 18. 2006.

FERRARO, Alceu R. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n. 12, v. 2, jul/dez, 1987.

FISCHER, Nilton B. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. *Em aberto*. Brasília, INEP, ano 11 nº56, out/dez 1992, p 68-74.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos et alii (In) *Disciplina escolar: Confrontando e problematizando concepções e ações*. No prelo (2007).

FREIRE, P. & HORTON, M. (2003). *O Caminho se faz Caminhando*. Conversas sobre Educação e Mudança Social. Petrópolis: Editora Vozes.

FREIRE, Paulo. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlette (org) *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

HADDAD, s. (1992). *Tendências atuais na educação de adultos*. In Em aberto. Brasília, n. 56, out-dez/1992.

KEIL, Ivete M. Dos jovens contestadores aos jovens de hoje. Um uma nova forma de participação na *pólis*? In BAQUERO, Marcello(Org.) *Democracia, juventude e capital social no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

REXE. *Revista de estudios y experiencias em educación*. Volumen 4. nº 7. Março 2005.

SANDOVAL M., Mario. *Jóvenes del siglo XXI: Sujetos y actores en una sociedad en cambio*: Ediciones UCSH, 2002.

Secretaria Especial de Desenvolvimento Humano, 2004.