

Ensino e religião: mediadores dos problemas sociais de crianças nas escolas

Teaching And Religion: Mediators Of Social Problems Of Children In Schools

Washington Luiz Aquino Ferreira¹

Resumo: Essa pesquisa se dedica a analisar como o ensino religioso pode minimizar a problematização social que impõe condições severas a crianças e adolescentes dificultando o seu crescimento igualitário e intelectual. Sendo o assunto complexo, a temática do ensino religioso nas escolas públicas foca em detalhes relevantes a cidadania, a liberdade de crença, culto e a liberdade de consciência. A educação escolar, nesse contexto, incumbirá a formação para o exercício reflexivo, a capacidade de busca de elementos e contribuições para uma decisão corroborada. A educação é um fator transformador, devido a isso, o presente trabalho ocupa-se em abordar a temática da vulnerabilidade social e possibilidades de abordagem e consideração do assunto no âmbito do Ensino Religioso.

Palavras-chave: Educação; Religião; Vulnerabilidade; Crianças.

Abstract: This research is dedicated to analyzing how religious education can minimize the social problematization that imposes severe conditions on children and adolescents hindering their egalitarian and intellectual growth. As the subject matter is complex, the theme of religious teaching in public schools focuses on relevant details of citizenship, freedom of belief, worship and freedom of conscience. School education, in this context, will

Artigo recebido em: 28 fev. 2018

Aprovado em: 18 ago. 2018

be the training for reflective exercise, the ability to search for elements and contributions to a corroborated decision. Education is a transformative factor, due to this, the present work is concerned with addressing the issue of social vulnerability and possibilities of approach and consideration of the subject within the scope of Religious Education.

Keyword: Education; Religion; Vulnerability; Children.

1. Falta de acesso a escolarização

A educação escolar cria um cenário de consciência social baseada por homílias, visões e práticas reais e irreais², os impedimentos sociais, políticos e econômicos do dia-a-dia têm ajudado negativamente com a expectativa dos indivíduos na construção de uma sociedade menos intolerante e segregada, a educação coloca-se como aparelho de processos de ensino e aprendizagem que beneficiam a reflexão crítica, criativa e dialógica do homem consigo mesmo e com o todo, pode-se cumprir uma função importante no empoderamento dos sujeitos e na transformação de tal fato.

Na comparação de um ideal de escolarização e de infância o mapeamento de moderno itens, demarcando novos alcances e regiões, mostra diversas racionalidades científicas para a edificação de sua pluralidade, nesse conjunto que a criança, a infância e a escolarização, como novas temáticas da historiografia, conversam³.

² A riqueza de aspectos mostradas pela historiografia da educação e seus cogentes diálogos na atualidade

mostra um desafio em “lidar com as complexas relações das vivências do espaço, do tempo, da linguagem e das representações construídas sobre elas, tanto em nível individual como coletivo”. NUNES, Clarice. *História da educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa*. In: LOPES, Ana Amélia B. M. et al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002, p. 53.

³ Magalhães afirma que a “história é assim um fator de informação e relativização e permite compreender, explicar e avaliar em que medida suas ideias pedagógicas e as práticas educacionais são fator-produto de uma construção social”. MAGALHÃES, Justino P. *Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal*. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História da educação*. Campinas: HSTEDBR, 1999, p. 50. No processo de formação de humanidades, elementos como a sociedade, a cultura e a educação, constituem lugares da produção de infâncias e escolarizações.

A infância⁴ pode ser analisada como uma classe sócio-histórica⁵, nessa abordagem, Kuhlmann Jr e Fernandes (2004)⁶, compreendem a infância em oscilação, movimentando-se por diversos conflitos. Esses autores indicam uma delimitação entre a biografia da criança e a narrativa da infância, intensificando que a “criança e a infância emergem como categorias histórias, construídas no cotidiano das relações sociais”⁷.

A diferenciação do tempo social da infância e a origem da construção da criança como sujeito histórico e a emergência da infância como categoria faz com que esse sujeito se aproprie de condições e situações além do seu olhar de vida. Viega (2004) enumera 3 conjuntos de ingresso e formação do indivíduo, o alcance dos saberes básicos, a produção dos conhecimentos racionalizados para interpretar, aceitar e interferir na comunidade inserida e a comunicação e a universalização de formatos específicos de tratamento da criança em distinção ao mundo de adulto.⁸

⁴ Vários autores buscam entender e definir. Monarcha diz que é o “período de transição para a adolescência e juventude, marcada pela brevidade. A infância [...] é tida como um período da vida humana em que a criança é incapaz de falar por si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente dos adultos. MONARCHA,

Carlos (org). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores associados, 2001, p. 270. Kuhlmann Jr. conceitua que a “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda a sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. KUHLMANN JR., M.; FERNADES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 19.

⁵ É inevitável a estima da infância como fase da vida humana, mas seria por demais limitado compreendê-la apenas dessa forma, descontextualizada de uma visão sócio-histórica que lança vários visões e interpretações.

⁶ KUHLMANN JR., M.; FERNADES, R., p. 20.

⁷ KUHLMANN JR., M.; FERNADES, R., 2004, p. 7.

⁸ Afirma a autora que “as relações entre a infância e a modernidade se estabelecem no esforço da produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento”. VEIGA, C. G. A infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 37.

O incremento da educação no olhar do processo de escolarização das crianças mostra a vivência de práticas educativas particulares que permitem sua organização em torno dos objetivos e na adaptação de um projeto de educação pública⁹, deste modo, refletir sobre a escolarização é necessário no que cerne o desenvolvimento, às ações principais que movimenta e aos sujeitos que são escolarizados¹⁰, a crítica do processo de universalização da educação escolar, dá-se na afirmação das articulações imprescindíveis à compreensão da visão da infância, da escolarização e da constituição como política pública.

A escola¹¹ é um dos espaços de educação da sociedade, ao participar da vida dessa instituição, a família poderá perceber e entender a relação entre a educação que acontece em casa e a que ocorre na escola, admitido por Vigostsky (apud WEISS, 1999) que a aprendizagem da criança inicia muito antes da vivência escolar¹², o ideal, segundo Haddad (apud Leal, 1997) é que se “a escola trabalhasse junto à criança e pais, possibilitando que a escolarização de um completasse o outro”¹³, a ausência do empenho dos pais em

⁹ Essa ideia remete à compreensão de que tanto a temática da infância quanto a da escolarização são produtos de um longo processo civilizador que empurra a vida social. VIEGA, 2004, p. 35.

¹⁰ No campo desse processo, é possível salientar o papel regulador que a escolarização adquire, notadamente quando abrange toda a população, que doutrina uma nova condição de infância afável, a criança escolarizada e diferenciada pela escola, que dá visibilidade à infância e a criança como sujeito. VIEGAS, 2004, p. 36

¹¹ Segundo Luckesi “[...] se uma criança se matricula na escola, ela tem o objetivo de conseguir aprender conteúdos que desconhece, ela pretende elevar o seu patamar de compreensão da realidade. Para tanto, a prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverá criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça de melhor forma possível”. LUCKESI, C. C. *Práticas docente e avaliação: estudos e pesquisas*. Rio de Janeiro: ABJ, 1988, p. 39. Não satisfaz o discente cursar a escola apenas para contrair conhecimento, existe uma cadeia de fatores a serem acatados em sua formação: socialização, ambiente escolar e familiar, docentes preparados e motivados disciplina, garantia, liberdade e outros.

¹² WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.

¹³ HADDA, Sérgio et. Al. *Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate n° 2*. São Paulo: CEDI, 1997, p. 77. Esse entrelaçamento entre família e escola, é um mediador na solução de problemas pedagógicos e comportamentais, confirmado por Marani e Mello (1999), em que a relação família-escola, tornou-se um assunto de importância nessa discussão com a certeza do sucesso dos alunos na escola. MARANI, F.; MELLO, R. *Relações*

relação a escola, assim como o acompanhamento escolar do educando, acarreta implicações que surgem como nota baixa, evasão escolar, indisciplina, repetência e desinteresse.

A ausência de acesso associada à desvalorização da educação, à ignorância dos pais quanto a sua estima, as dificuldades culturais, as drogas e a criminalidade, entre muitos outros problemas, constituem da família muitas vezes um fator de temeridade para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para a atuação escolar da criança¹⁴.

A falta de acesso à escola gera na criança sentimento segundo Paulo Freire (2002) de autodesvalia¹⁵. Ao criar as bases da educação libertadora, como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional, contribui para construir os princípios da educação comprometida com a humanização do ser humano e sua libertação¹⁶.

Na análise de Semeraro (2012)¹⁷ a reflexão do educador Paulo Freire insere-se em uma conjuntura mais ampla de um grupo que entende que a além da libertação era preciso uma ação contra-hegemônica e o caminho não se daria somente pela confrontação do Estado, seria necessário alcançar outras organizações constituintes da sociedade civil na economia, na política e na cultura que perpetuam o poder da burguesia.

entre escola e família de classes populares: desconhecimento e desencontro. São Carlos: UFSCar/DME, 1999.

¹⁴ FERREIRA, Marlene de Cassia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

¹⁵ “A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles tem opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se conversar de sua incapacidade. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 50

¹⁶ Nessa acepção, os embasamentos educacionais de Paulo Freire compõem uma construção teórica do seu pensar crítico-dialético do fato cujos dados podem contribuir na elaboração de propostas e na sugestão de práticas curriculares voltadas para formação humana no processo de escolarização com base no trabalho pedagógico docente. FREIRE, 2002, p. 50

¹⁷ SEMERARO, Giovanni. Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In: LIMA, Marcelo, Et Alii (orgs.). *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*. Vitória: EDUFES, 2012, p. 23-44.

O professor nessa conjuntura possui uma ação fundamental, o educador deveria saber ouvir o educando em suas experiências e através dela planejar itinerário de ação e proporcionar excelentes momentos de reflexão¹⁸. O professor tem o domínio sobre o aluno e como decorrência a possibilidade de formar sujeitos ativos e críticos e não acríticos. Freire (1989) explica que:

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõem antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.¹⁹

O autor saliente que o professor influencia diretamente na vida do educando. A educação bancária²⁰ fortalece nos princípios do predomínio, de domesticação e alienação diferidas do educador para o aluno através do conhecimento dado, atribuído e alienado. Freire destaca que “ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende sozinho”²¹, ele fala que só se aprende consociando uns com os

¹⁸ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23^a ed. São Paulo: Autores associados, 1989.

¹⁹ FREIRE, 1987, p. 34.

²⁰ O autor glosa que “na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segunda a qual esta se encontra sempre no outro.” FREIRE, 1987, p. 33.

²¹ FREIRE, 1987, p. 39

outros, influenciado pelo ambiente que envolve-o, ou seja, somos capazes de ensinar de formos capazes de aprender²².

Na concepção de Prestes (1995), compete à escola a responsabilidade de formar esse sujeito autoconsciente de si próprio e do mundo, sendo oposta: de uma direção, a escola é efeito da modernidade, por outro, sofre as inquietações da razão, “produzindo suas insuficiências, abstraindo as bases do mundo vida e tendo dificuldade de realizar os conteúdos éticos e de liberdade de racionalidade pretendida quando da definição do papel da educação”²³.

A criança estabelece na interação com o meio físico e social as categorias prévias do conhecimento, que são, ao mesmo tempo, as condições prévias de socialização²⁴, a ideia que a educação é um

²² Conforme Souza (2007), a importância do poder de concretização dos estudantes, no que diz respeito às camadas conhecidas, contribui para a mudança mesmo em desvantagem, colabora sobretudo para tornar-se “[...] autores sociais pela publicação de suas demandas, de suas propostas e lutas pela concretização dos seus desejos mais profundo de se tornarem pessoas e comunidades plenas de vida interior das inúmeras contradições que experimentam”. SOUZA, J. F. *E a educação popular: ìì Quê ?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007, p.104.

²³ PRESTES, Nadja H. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. *Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul, v. 3, n.1, p. 9-20, jan/dez, 1995.

²⁴ Para Vygotsky, o desenvolvimento é edificado gradualmente por um organismo vivo num ambiente histórico e social, a partir de composições orgânicas elementares, por meio de contínuas interações entre a base biológica de procedimento e meio social. O ambiente social, levantado historicamente, fornece os instrumentos físicas e simbólicas que o organismo vai usar como mediador para colocar suas relações sociais, portanto, é na relação com os diferentes e através dela que acontec e a conversão dos processos da dimensão social para a dimensão individual. O acordo desses movimentos implica a dimensão histórica do sujeito e está ligado ao conceito de mediação, central na teoria de Vygotsky, percebida como a própria relação na perspectiva do desenvolvimento humano. VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. CAVALCANTI conceitua que Vysgotsky cria em sua teoria as zonas de desenvolvimento real e proximal. Zona de desenvolvimento proximal corresponde ao potencial a ser desenvolvido, ou seja, que o criança poderá alcançar com a ajuda de um adulto, e a zona de desenvolvimento real mostra à competência já alcançada pela criança. CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai 2005.

valor básico necessário para a justiça social e que no Brasil existe uma enorme diferença educacional que traz consigo uma negativa a escolarização que daria para o indivíduo desenvolver um trabalho crítico, construtivo e motivador²⁵.

A autora Fernandez (2001) nos recorda que se a “aprendizagem acontece em um vínculo, se ela é um processo que ocorre entre subjetividade, nunca uma única pessoa pode ser culpada. A culpa, o considerar-se culpado, em geral, está no nosso imaginário”²⁶, a falta de escolarização traz consigo termos negativos aos possíveis educandos²⁷, classificar e hierarquizar faz parte da cultura e aprendizado social e inclusive na prática docente. Destacando esse contexto pode-se apartar as lições de Arroyo (2004) que:

Não podemos deixar de reconhecer e estar atento à diversidade de contextos de aprendizagem, estar atentos às trajetórias humanas, sociais de cada educando e de cada coletivo racial, social, porém não interpretaremos essa diversidade como alunos-problema, como lentos, burrinhos, ignorantes, menos capazes de aprendizagem e de formação. Planejaremos com profissionalismo políticas e estratégias afirmativas que dêem conta dessas diversidades de contextos de aprendizagem, de socialização de trajetórias humanas. Que dêem

²⁵ A teoria Psicossocial de Erik Homburger Erikson, traz uma “perspectiva mais abrangente ao desenvolvimento da personalidade, agregando aspectos de cunho biológico, individual e social”. VALORDOCONHECIMENTO. *As crises existenciais da teoria psicossocial de Erik Erikson*. Disponível em: < <http://www.valordoconhecimento.com.br/blog/as-crisis-existenciais-da-teoria-psicossocial-de-erik-erikson/>>. Acesso em: 10 dez. 2017

²⁶ FERNANDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.321.

²⁷ Arroyo (2004) conceitua que “assim torna-se comum o surgimento em todas as instituições educativas de crianças problemas, crianças fracassadas, disléxicas, hiperativas, agressivas e etc. Esses problemas tornam-se parte da identidade da criança. Desta forma ao passar pelo portão da escola assume o papel que lhe foi atribuído a tende correspondelo. Porém ao conceder este rótulo à criança, não se observa em quais circunstâncias ela apresenta tais dificuldades, (ela está assim e não e assim). Não sou eu que classifico os alunos, eles são diferentes, chegam às escolas diferentes”. ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 352.

conta do trato perverso dados por séculos e determinados coletivos sociais.²⁸

A diversidade de contextos que os discentes são submetidos passa a ser um desafio para mantê-los nas instituições educacionais, uma necessidade a mais para afiançar a todos o seu direito a aprender, a extrapolar o contexto que os condicionam. Sabe-se que grupos sociais marginalizados não tem acesso a escolarização²⁹ e são protagonistas do atraso escolar, conceituado por Marchesi e Hernandez que focaliza o assunto:

Ao longo dos anos buscaram-se diferentes causas para explicar o atraso escolar dos alunos. Alguns estudos insistiram nos fatores estritamente vinculados aos alunos: suas capacidades, sua motivação ou sua herança genética. Outros, finalmente voltaram os olhos para as características das escolas e definiram que também a organização e o funcionamento das mesmas tem uma parte de responsabilidade no maior ou menor êxito escolar de seus alunos.³⁰

A atmosfera escolar, a qualidade do meio interno que estabelece numa organização, é consensual influenciando o comportamento dos seus membros colaborando para o seu sucesso e fracasso. O clima escolar é resultado de uma gama de itens como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos e o tipo de gestão, não levando em consideração o ambiente físico³¹.

²⁸ ARROYO, 2004, p. 364.

²⁹ Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são exemplares. O fracasso nas séries iniciais é maior entre as crianças que trabalham, entre as crianças negras, o problema da falta de acesso a escolarização é parte de um problema maior, de natureza política: do da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão social. BATISTA, A. A. G. *Coleção instrumentos da alfabetização. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005, p. 46.

³⁰ MARCHESI, Álvaro; HERNANDEZ, Carlos Gil. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 19.

³¹ A conjectura Psicossocial de Erik Homburger Erikson, origina uma conceituação voltada à formação da identidade, considerando o ser humano parte da sociedade, que vive em grupo e está sujeito a influências do círculo.

Segundo Castro (2010), a “inegável expansão à escola não correspondeu [...] a uma efetiva democratização da educação nem à oferta de uma educação de qualidade, elementos essenciais para garantir tanto a permanência quanto a conclusão da educação básica na idade adequada”³², sem ser essencialmente seguida por um avanço das condições de ensino, a ampliação da entrada à escola acarretou, para dentro da sala, uma maior diversidade de alunos e alunas – com características e experiência social variadas³³.

1.2 A vulnerabilidade em contexto social urbano

O conceito que a educação é valor necessário e básico para a probidade social e no Brasil existe uma lacuna enorme educacional, o termo vulnerabilidade social³⁴ tem aumentado no meio de pesquisas sociais, psicológicas e educacionais³⁵. A educação básica,

RABELLO, E. PASSOS, J. S. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em: <

<http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>>. Acesso em : 2 dez. 2017.

Para Bee, “Erikson enfatizou forças sociais mais do que impulsos inconscientes, como motivos para o desenvolvimento”, direcionando para o ambiente de desenvolvimento social como item crucial para o desenvolvimento. BEE, Helen. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

³² CASTRO, Jane Margareth. *Educação e pobreza: provocações ao debate*. Série Vulnerabilidade Social e Educação – TV Escola. Ano XX, boletim 19 de novembro de 2010, p. 11-14. Disponível em: <
<http://studylibpt.com/doc/4368523/a-escola-em-contextos-de-vulnerabilidade-social>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

³³ REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (orgs). *Interação escola família: subsídio para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, 2009.

³⁴ A baixa escolaridade mostra-se por meio de estudos concretizados um dos principais apontadores entre os motivos que levam a população à pobreza extrema e à vulnerabilidade social. A falta de acesso à informação faz com que as pessoas que vivem em tal realidade tornem-se menos capazes de buscar, portanto, percebeu-se que existe uma desconexão em analogia ao significado dada a este termo, ou mesmo que são habituais outros termos como famílias em estado de risco, famílias carentes, famílias de baixa renda, famílias de classes populares entre outros para denotar o mesmo sentido. PRATI, L. E.; COUTO, Maria Clara P. de P.; KOLLER, Silvia Helena. Famílias em vulnerabilidade social: Rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 403-408, mar. 2009.

³⁵ Ver VERDÉLIO, Andreia. *Vulnerabilidade social no Brasil aumenta entre 2014 e 2015*. Disponível em:<

obrigatória e gratuita, mostra-se com uma das saídas oferecidas para aumentar a qualidade social³⁶, a escola diferencia-se como sendo um espaço social em que as crianças passam a maior parte do dia³⁷ Prati, Couto e Koller (2009) definem vulnerabilidade social da seguinte forma:

A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma dominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvem ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas.³⁸

A vulnerabilidade social poder ser capaz de caracterizar em uma família ou em um comunidade inteira, geralmente está associada a situações de intranquilidade no seio familiar, bem como ao uso de drogas e falta de poder financeiro, onde os membros que integram esse conjunto expõem dificuldades em seus recursos particulares.

Keil manifesta como uma tática de enfretamento da conjuntura histórica o desenvolvimento local que tem como cerne os indivíduos e o ambiente, portanto a escola pode ser um lugar em que as camadas sociais mais vulneráveis perceber-se e fortalecer-se como sujeito de direitos e implementar o desenvolvimento dessa concepção. “Princípios como solidariedade, cooperação,

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-08/vulnerabilidade-social-no-brasil-aumenta-entre-2014-e-2015>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

³⁶ A escola pública por vocação, constitui-se como espaço de direito de escolarização de crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social, pode-se criar estratégias de busca de direitos e analisar as possíveis causas do risco de exclusão social e de fortalecimento diante dos riscos de vulnerabilidade.

³⁷ É nesse espaço compreendido como lugar distinto para o ensino, não apenas conteúdo formativo, mas estimas e crenças possibilitando ao educando a autoconfiança, senso crítico e firmeza. BY DLOWSKI, C. R.; LEFÉVRE, A. M. C.; PEREIRA, M. I. T. Promoção da saúde e a formação cidadã: a percepção do professor sobre cidadania. *Ciencia e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n.3. p. 1771-1780, mar. 2011.

³⁸ PRATI; COUTO; KOLLER, 2009, p. 404.

hospitalidade incondicional, autonomia, entre outros, são os fios e agulha que o tecem”³⁹.

Um dos perfis dessa classe é a baixa escolaridade, a escola fica em segundo plano, em razão do fator renda salarial, entende-se que a educação colabora para melhoria da vida social⁴⁰, de um jeito que sem os primórdios da educação provavelmente essa população de vulneráveis alcançará compor pessoas que exerçam seu papel de cidadãos, capazes de se manifestar em favor de seus benefícios.

Ao direcionar crianças que vivem em circunstância de vulnerabilidade social, enxerga-se a obrigação de mostrar fatores que devem apresentar-se com risco. Fatores de dificuldades são todas as situações que podem interferir no desenvolvimento humano, de acordo com o jeito em que a pessoa interpreta essa influência em qualquer fase da vida⁴¹, boa parte dos fatores de risco encontra-se no lar da criança e na comunidade que mora.

Siqueira e Dell’ Aglio são numerosos fatores que induzem a condição de vulnerabilidade social⁴², conforme Sapienza e Pedromônico “mais importante do que o risco isolado, a combinação de adversidade produz consequências negativas em diferentes áreas do desenvolvimento”⁴³.

³⁹ KEIL, Ivete Manatzeder. Direitos humanos e desenvolvimento local. In.: VIOLA, Solon Eduardo Annes, ALBUQUERQUE, Marina Z. *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 23.

⁴⁰ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais define-se a educação como abertura indispensável ao exercício da cidadania. SOARES, Leôncio. *A educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁴¹ SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, Marcia Regina Marcondes. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 206-216, mai. 2005. Amparo e et. al. Afirmam que os maiores problemas das crianças estão em sua casa e na comunidade que convivem, enumerando itens que torna a criança débil, pobreza extrema, violência física ou psicológica, desestruturação familiar, vulnerabilidade social, maus-tratos, negligência e outros. AMPARO, Deise Mato do et. al. Adolescente e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 13, n. 2, p.165-174, mai. 2008.

⁴² Os fatores de influencias são: criminalidade, drogas ilícitas, o álcool, o desemprego e a baixa escolaridade dos pais. SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL’ AGLIO, Débora Dalbosco. Crianças e adolescente institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Porto Alegre, v. 26, n.3, p. 407-415, jul. 2010.

⁴³ SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005, p. 205.

Deste modo, uma criança que desenvolve-se em um local com carência afetiva, condições inadequadas de higiene, alimentação inadequada, moradia precária e envolta por mando negativos terá inúmeras possibilidades de apresentar distúrbios na aprendizagem e comportamento. O estado de vulnerabilidade social traz consigo a obrigação de analisar o impacto das condições de história no método educativo⁴⁴.

O aumento da percepção da família como sujeita a vulnerabilidade social é importante para criação de atos e táticas no meio educacional que aceite uma grande participação no processo de ensino e aprendizagem das crianças⁴⁵. Bueno (1996) salienta que a vulnerabilidade mostra o lado fraco de um assunto em questão⁴⁶. Na Constituição Federal (1988), em seu artigo 227, temos:

É 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.⁴⁷

Para compreender os alicerces das políticas educacionais existentes em nosso país, é necessário analisar sobre o conceito de igualdade que é propagado. Dubet discorre que:

⁴⁴ Segundo Guareschi et al. entende que a vulnerabilidade social não se firma apenas como atributo do sujeito, mais de um somatório de fatores. GUARESCHI, N. M. F. et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 20-30, abr. 2007.

⁴⁵ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, 2004.

⁴⁶ BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.

⁴⁷ BRASIL, PLANALTO FEDERAL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como a princípio essencial de justiça: a escola é justa por que cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.⁴⁸

O autor sinaliza que a realização da ideia “igualdade de oportunidades” sempre foi limitada, nas sociedades desenvolvidas continua na “orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia”⁴⁹.

Dubet explica que a igualdade de chances meritocrática conjectura igualdade de acesso, ou seja, colocar todos num mesmo espaço para que consigam uma medida de excelência na sociedade, apenas com o empenho pessoal de cada um para conseguir destaque escolar. Infelizmente esse acesso não estabelece o fim das desigualdades, principalmente as sociais⁵⁰.

A família⁵¹ necessita proporcionar uma alicerce solido, constituído no empenho na educação da criança, mesmo em

⁴⁸DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 1 dez. 2017.

⁴⁹ DUBET, Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. O autor explica que a igualdade de chances meritocrática conjectura igualdade de acesso, ou seja, colocar todos num mesmo espaço para que consigam uma medida de excelência na sociedade, apenas com o empenho pessoal de cada um para conseguir destaque escolar. Infelizmente esse acesso não estabelece o fim das desigualdades, principalmente as sociais, todas “as pesquisas mostram que a trata menos bem os alunos

⁵⁰ O autor salienta que “todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação”. DUBET, Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

⁵¹ A família é o primeiro vínculo social ao qual a criança encontra-se ligada, com isso constrói os costumes, os aprendizados sociais, na família que

situações contrárias que encontra-se a grande parte das famílias que vivem em posição de vulnerabilidade social. Situações diferentes de famílias alteram-se constantemente, contudo a ausência de uma composição familiar firme pode intervir na vida escolar de uma criança. Para Ferreira e Marturano:

A trajetória de desenvolvimento de muitos desses indivíduos já inclui, na meninice intermediária, mecanismo de vulnerabilidade envolvendo fracasso escolar, problemas nas relações interpessoais, falhas parentais na supervisão, no monitoramento e no suporte, investimento pobre dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos.⁵²

Famílias despedaçadas⁵³, as crianças ficam sujeitas prematuramente a condições de violência, corrupções, falta de cuidado com os filhos e desordens frequentes entre os adultos podem ser causadoras de traumas, que irão refletir na socialização, na conduta e na atuação escolar dessas pessoas.

Compreende-se que a maior parte das escolas, onde têm as queixas em relação ao desempenho dos alunos, acham-se localizadas em comunidades desprovidas e vulneráveis, confirmado por Ferreira e Marturano “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis,

florescem os elementos afetivos, imprescindíveis para o desenvolvimento humano, esses base acompanha-o por toda a vida. GRAVATAÍ. Câmara dos Vereadores. *Cartilha dos direitos da criança e do adolescente*: Subsídios para o debate – Comissão da Criança e do Adolescente. 2 ed. Gravataí: Câmara dos Vereadores, 2009.

⁵² FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 44.

⁵³ Para desfazer o tema família despedaçada, sugere-se a leitura de textos que indicam como a noção de família é histórica – transforma-se com tempo -, e socialmente construída – diferentes formatos em variados argumentos, como o trabalho de Aries, Bourdieu e Fonseca. ARIÉS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. BOURDIEU, Pierre. *O espírito da família*. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997. FONSECA, Cláudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo. Cortez, 1995.

tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”⁵⁴.

A constatação da vulnerabilidade social como elemento de várias dimensões introduz no centro da alteração três dados: a intersetorialidade na gestão das políticas educacionais, a relação entre escola e família e as iniciativas de acompanhamento da frequência dos alunos em situação de vulnerabilidade.

O primeiro elemento, a intersetorialidade⁵⁵, Bronzo salienta que:

Portando, para fazer frente a problemática da pobreza crônica levando em consideração sua complexidade, a consequência é desenhar estratégias de intervenção capazes de abranger distintos setores das políticas públicas, remetendo à atuação conjunta e necessárias de diversos programas e iniciativas sociais.⁵⁶

⁵⁴FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 39. Possivelmente, devido ao fato de muitos pais ou responsáveis apresentarem baixa escolaridade, não dão o devido reconhecimento a escola, com isso não incentivam os filhos a buscarem os estudos. PEREIRA, Paulo Celso; SANTOS, Adriana Barbosa dos; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 25, n.1, p. 19-28, mar 2009.

⁵⁵ Segundo Junqueira, a ação intersetorial busca uma linha coesa dos problemas sociais e de suas respostas, num âmbito integrado de recursos e agentes sociais que devem ser conectados por indivíduos de um determinado lugar. JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Revista Saude e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 1, jan/abr, 2004. Já para Bronzo e Viega a intersetorialidade é um olhar baseado na integralidade, ou seja, usar o coletivo para enfrentamento das dificuldades, pela manobra de teias de diversos serviços, aparelhos governamentais e não governamentais. BRONZO, Carla; VIEGA, Laura da. Desafios, possibilidades e limites de programas locais de combate à pobreza e à exclusão: as iniciativas das cidades de São Paulo e de Belo Horizonte. In: *X Congresso Internacional del CLAD: La reforma del estado y de la administración pública*, Santiago, 18-21 oct., 2005.

⁵⁶ BRONZO, Carla. Intersectorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. In: *XII Congresso do CLAD – Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo*. Santo Domingo. Anais do CLAD, 2007

Ao fomentar a ajuda as famílias vulneráveis a partir da intersetorialidade investiga-se, ainda, fortalecer a ação da escola. Sabe-se que a escola é o espaço onde desencadeiam-se muitos dos itens de vulnerabilidade originados pelos alunos. Nessa direção a intersetorialidade criar uma rede de amparo social que é capaz de articula-se com as escolas na assistência dos discentes em circunstancia de vulnerabilidade.

Santos e Dias afirmam que “[...] a intersetorialidade é a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas [...]”⁵⁷. Isso requer abrir ambientes comunicativos, de sociedades para criação de projetos e programas. Sugere, ainda, estar suscetível para receber o diferente, ajustar ações, alterar percepções, destinado-se o fim último da prática conjunta. Apesar disso, a atividade intersetorial determina colocar entre parênteses (pré) ideias para intensificar o alvo desejado. Nesse aspecto, Moll salienta “[...] a premissa da intersetorialidade como processo de integração entre setores diferentes para solucionar problemas comuns, não sendo passíveis de solução no âmbito de um único setor, atravessando os mandatos das organizações existentes”⁵⁸.

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ)⁵⁹ de 2017 mostra uma realidade:

57 SANTOS, D. A. S.; DIAS, D. S. Intersetorialidade: o desafio de uma nova arquitetura em Betim. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 121, jul./dez. 2012.

58 MOLL, J. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: Capello, T.; Falcão, T.; COSTA, Patrícia Vieira da (Orgs.). *O Brasil sem Miséria*. Brasília, 2014. p. 571. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_o_brasil_sem_miseria/livro_obrasilsemmiseria.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

59 O IVJ “é um indicador, desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que agrega dados relativos às dimensões consideradas chave na determinação da vulnerabilidade dos jovens à violência, tais como taxa de frequência à escola, escolaridade, inserção no mercado de trabalho, taxa de mortalidade por homicídios e por acidentes de trânsito. Ele serve como norteador das políticas públicas de juventude, parcela da população mais afetada pela violência no Brasil. Inovador – além das variáveis que compõem o IVJ de 2014, ano base 2012 –, o novo índice abrange a população brasileira de 15 a 29 anos, idade estabelecida no Brasil como população jovem após a aprovação do Estatuto da Juventude (Lei no 12.852/2013), em 2013.” UNESCO. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade*

a violência no Brasil tem cor, raça, geografia e faixa etária. É necessária uma força-tarefa de toda a sociedade e dos governos federal, municipais e estaduais para tirar os jovens da vulnerabilidade, com ações afirmativas para a juventude, em especial para os jovens negros. O jovem precisa deixar de ser vítima da violência e passar a ser protagonista de sua própria história. A Secretaria Nacional de Juventude retomou, em agosto de 2017, o Plano Juventude Viva, que se encontra em consulta pública no nosso site. Para resolver a situação de emprego nas áreas de maior vulnerabilidade juvenil, vamos lançar o Inova Jovem, programa de atendimento a jovens empreendedores de comunidades carentes.⁶⁰

O relatório faz um mapeamento de vulnerabilidade, Barbosa salienta que “há uma estreita relação entre desigualdade sociais e as diferenças de acesso e sucesso no sistema escolar”⁶¹, Abramovay ao avaliar os problemas e questões importantes que continuam a desafiar as políticas de incremento social, sugere que “o combate à vulnerabilidade social também implica a superação dos enfoques setoriais e desarticulados de grande parte das políticas sociais”⁶².

Nesta conjunção o acesso à educação tem conceito vultoso. Os problemas como a exclusão, discriminações, violência e as desigualdades sociais, possibilitam uma variedade de causas que

racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Disponível em : < http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou- this-office/single-view/news/indice_de_vulnerabilidade_juvenil_a_violencia_2017_desig/ > . Acesso em: 20 dez. 2017.

⁶⁰ Ver. UNESCOBRASIL. *Índice mostra a vulnerabilidade dos jovens à violência no Brasil*. Disponível em: < <http://dssbr.org/site/2017/12/indice-mostra-a-vulnerabilidade-dos-jovens-a-violencia-no-brasil/> > . Acesso em: 20 dez. 2017.

⁶¹ BARBOSA, Maria Lígia. *Desigualdades e desempenho*: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009, p. 25

⁶² ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América*

Latina: desafios para políticas públicas. Brasília : UNESCO, 2002, p. 65.

conversam entre si aperfeiçoando complicadas redes causais, pois, “o negligenciamento de tal fato proporciona abordagens incompletas onde as ineficiências são separadas”⁶³.

Para assegurar aos jovens em condição de vulnerabilidade social o ingresso ao ensino público e a informação, em uma instituição educacional democrática, afetada, de qualidade social que possa originar o conhecimento tradicionalmente causado pela sociedade como está predito nos princípios da Constituição Federal, no art. 206⁶⁴. A apreciação construída ao longo desta pesquisa indica que uma verdadeira ação pública de facilitação do jovem em condições de vulnerabilidade enfrentam desafios, para conseguir acessar a educação de qualidade e permanecer até a conclusão de seus estudos.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília : UNESCO, 2002.

AMPARO, Deise Mato do et. al. *Adolescente e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores*

⁶³ ABRAMPVAY, 2002, p. 68

⁶⁴ Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo vedada qualquer forma de segregação e discriminação; gratuidade de ensino público com dispensa de taxas e ajudas de qualquer forma; liberdade de instruir-se, ensinar, examinar e propagar o pensamento, a arte e o saber; segurança de educação e cuidados com predicado social, de forma a concretizar o direito a uma aprendizagem expressiva, aos alunos em condições de vulnerabilidade, permitindo maior admissão no processo educativo. Para tal, as instituições devem contribuir na democratização da promoção e das condições de estabilidade adequadas aos alunos-jovens no tocante à sua categoria socioeconômica. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Projeto Societário, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: O Paradoxo da Falta e Sobre de jovens Qualificados*. Rio de Janeiro, 2008, UERG/ CNPq

pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 13, n. 2, p.165-174, mai. 2008.

ARIÉS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *O espírito da família*. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Cláudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo. Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Maria Lígia. *Desigualdades e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.

BATISTA, A. A. G. *Coleção instrumentos da alfabetização. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

BRASIL, PLANALTO FEDERAL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoacompilado.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, 2004.

BRONZO, Carla. Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. In: *XII Congresso do CLAD – Centro Latinoamericano de Administracion para el Desarrollo*. Santo Domingo. Anais do CLAD, 2007

BRONZO, Carla; VIEGA, Laura da. Desafios, possibilidades e limites de programas locais de combate à pobreza e à exclusão: as iniciativas das cidades de São Paulo e de Belo Horizonte. In: *X Congresso Internacional del CLAD: La reforma del estado y de la administración pública*, Santiago, 18-21 oct., 2005.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.

BYDLOWSKI, C. R.; LEFÉVRE, A. M. C.; PEREIRA, M. I. T. Promoção da saúde e a formação cidadã: a percepção do professor sobre cidadania. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n.3. p. 1771-1780, mar. 2011.

CASTRO, Jane Margareth. *Educação e pobreza: provocações ao debate*. Série Vulnerabilidade Social e Educação – TV Escola. Ano XX, boletim 19 de novembro de 2010, p. 11-14. Disponível em: < <http://studylibpt.com/doc/4368523/a-escola-em-contextos-de-vulnerabilidade-social>>. Acesso em 1/dez/ 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai 2005.

FERNANDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Marlene de Cassia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os prolemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23^a ed. São Paulo: Autores associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Projeto Societário, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: O Paradoxo da Falta e Sobra de jovens Qualificados*. Rio de Janeiro, 2008, UERG/CNPq

GRAVATAÍ. Câmara dos Vereadores. *Cartilha dos direitos da criança e do adolescente: Subsídios para o debate – Comissão da Criança e do Adolescente*. 2 ed. Gravataí: Câmara dos Vereadores, 2009.

GUARESCHI, N. M. F. et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 20-30, abr. 2007.

HADDA, Sérgio et al. *Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate n^o 2*. São Paulo: CEDI, 1997.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Revista Saude e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 1, jan/abr, 2004.

KEIL, Ivete Manatzeder. Direitos humanos e desenvolvimento local. In.: VIOLA, Solon Eduardo Annes, ALBUQUERQUE, Marina Z. *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

KUHLMANN JR., M.; FERNADES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUCKESI, C. C. *Práticas docente e avaliação: estudos e pesquisas*. Rio de Janeiro: ABJ, 1988.

MAGALHÃES, Justino P. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História da educação*. Campinas: HSTEDBR, 1999.

MARANI, F.; MELLO, R. *Relações entre escola e família de classes populares: desconhecimento e desencontro*. São Carlos: UFSCar/DME, 1999.

MARCHESE, Álvaro; HERNANDEZ, Carlos Gil. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLL, J. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: Capello, T.; Falcão, T.; COSTA, Patrícia Vieira da (Orgs.). *O Brasil sem Miséria*. Brasília, 2014. p. 571. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/livro_obrasilsemmiseria.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MONARCHA, Carlos (org). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores associados, 2001.

NUNES, Clarice. História da educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia B. M. et al. *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

PEREIRA, Paulo Celso; SANTOS, Adriana Barbosa dos; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 25, n.1, p. 19-28, mar 2009.

PRATI, L. E.; COUTO, Maria Clara P. de P.; KOLLER, Silvia Helena. Famílias em vulnerabilidade social: Rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 403-408, mar. 2009.

PRESTES, Nadja H. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. *Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul, v. 3, n.1, p. 9-20, jan/dez, 1995.

RABELLO, E. PASSOS, J. S. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>> Acesso em 2/ dez/ 2017.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (orgs). *Interação escola família: subsídio para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, 2009.

SANTOS, D. A. S.; DIAS, D. S. Intersectorialidade: o desafio de uma nova arquitetura em Betim. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 121, jul./dez. 2012.

SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, Marcia Regina Marcondes. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 206-216, mai. 2005.

SEMERARO, Giovanni. Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In: LIMA, Marcelo, Et Alii (orgs.). *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*. Vitória: EDUFES, 2012.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Crianças e adolescente institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Porto Alegre, v. 26, n.3, p. 407-415, jul. 2010.

SOARES, Leôncio. *A educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, J. F. *E a educação popular: ÷÷ Quê ?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007.

UNESCO. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes*. Disponível em: <
[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-
t-this-office/single-
view/news/indice_de_vulnerabilidade_juvenil_a_violencia_2017_desig/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-
t-this-office/single-
view/news/indice_de_vulnerabilidade_juvenil_a_violencia_2017_desig/)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

UNESCOBRASIL. *Índice mostra a vulnerabilidade dos jovens à violência no Brasil*. Disponível em: <
<http://dssbr.org/site/2017/12/indice-mostra-a-vulnerabilidade-dos-jovens-a-violencia-no-brasil/>>. Acesso em: 20 dez. 2017

VALORDOCONHECIMENTO. *As 'crises existenciais' da teoria psicossocial de Erik Erikson*. Disponível em: <
<http://www.valordoconhecimento.com.br/blog/as-crisis-existenciais-da-teoria-psicossocial-de-erik-erikson/>>. Acesso em 10/dez/ 2017.

VEIGA, C. G. A infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VERDÉLIO, Andreia. *Vulnerabilidade social no Brasil aumenta entre 2014 e 2015*. Disponível em:<
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-08/vulnerabilidade-social-no-brasil-aumenta-entre-2014-e-2015>> Acesso em 18/dez/ 2017.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.