



UnB
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Alexandre de Oliveira Faria

**ENSINO DE QUÍMICA NA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA
TRAJETÓRIA DOCENTE E MUITAS REFLEXÕES**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Brasília – DF

2.º/2020



UnB
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Alexandre de Oliveira Faria

**Ensino de Química na Socioeducação: uma trajetória
docente e muitas reflexões**

Trabalho de Conclusão do Curso em Ensino de Química apresentado ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientador: Ricardo Gauche

2.º/2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e aos meus Orixás, por estarem sempre cuidando de meus caminhos e de tudo que minha vida. A Òsòdsí, Ógùn e TR por sempre serem meus guardiões.

À minha família que, mesmo não entendendo as dificuldades que passei para chegar nesse trabalho, mesmo assim me apoiaram para dar continuidade aos estudos. Mãe, obrigado por sempre me dar apoio, sem esse apoio não chegaria aqui. Dedico ao meu pai (*in memoriam*) esse trabalho, pois quantas vezes ele me ajudou a permanecer na Universidade.

Agradeço aos meus professores, pois cada um deles teve um pouquinho de colaboração para que pudesse seguir em diante.

Ao Professor Ricardo Gauche, por ter tido paciência comigo, sempre me auxiliou com uma enorme competência e sempre foi generoso mesmo nos dias em que gostaria de largar tudo e sair correndo.

Aos meus amigos da Universidade, que sempre me divertiram e eram compreensíveis comigo. Agradeço especialmente àqueles que em um dos momentos mais difíceis da minha vida (morte do meu pai) me ajudaram a seguir em frente. Jana, Rodrigo, Hanna e Herllen, Gustavo, Kamila e Bruna. Aos meus amigos que me apoiaram na volta à Universidade Amanda, Júlia, Sandrinho, Luana, Thamy, Jairo, Milena e Miguel.

À minha Família de Santo Victor, Rafaela, Tia Carminha, Graça, Eduardo, Pai Branco, Mãe Branquinha, Ekeji Vivi, Ekeji Dani e Zé Pilintra. Vocês sempre me apoiaram e falaram da minha capacidade de prosseguir.

Por fim, agradeço a todos que de uma forma especial me ajudaram nesse trabalho, e à Professora Liberdade, que contribuiu para que esse trabalho pudesse ser realizado.

RESUMO

Se, no ensino de Química, existem várias questões desafiadoras em um contexto de escola regular, em um contexto socioeducativo os desafios acabam sendo desmotivadores. Por meio de uma análise biográfica, objetivou-se conhecer a vivência e as experiências de uma Professora Licenciada em Química, analisando a descrição autonarrativa de sua trajetória, desde sua primeira experiência profissional como Professora após conclusão da Graduação até sua experiência vivenciada atualmente, no contexto de uma Pandemia e, por decorrência, do Ensino Remoto. A análise permitiu identificar concepções, reflexões e perspectivas de atuação docente no contexto da Socioeducação.

Palavras-chaves: Ensino de Química, Contexto Escolar, Socioeducação, Ensino de Ciências.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
Ensino de Química no Contexto da Socioeducação – Uma Visão.....	8
Contextos de Vivência da Trajetória de uma Professora – Um Percorso Metodológico	16
Vivências e Reflexões – Uma Análise	19
Considerações Finais	28
Referências Bibliográficas.....	31

INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se no contexto da disciplina “Tópicos de Ensino de Química”, do curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília. Ao realizar um trabalho sobre ensino inclusivo, pude perceber a falta de inclusão no sistema socioeducativo, que, por se tratar de uma modalidade específica, apresenta uma necessidade diferenciada de preparo, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Relembrando minhas experiências e vivência na Escola Pública em que concluí o Ensino Médio, localizada em uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal (DF), era evidente a necessidade dos professores em “transmitir” o conteúdo programado, a fim de não perder nada do previsto, enfatizando-se assim apenas conceitos e memorizações de fórmulas no ensino de Química. Em meados de 2012, pude participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), em uma Escola Pública de Ensino Médio localizada em outra RA do DF. A Escola participava da proposta de Ensino Integral, os alunos tinham aulas regulares no período da manhã e, no período da tarde, com suporte de Monitores, participavam de Oficinas, Laboratórios e Projetos. Havia Monitores que eram contratados pela Secretária de Educação do DF e contavam com o apoio dos Bolsistas do Pibid. Porém, era perceptível que os conteúdos programados, como na Escola em que estudei, também eram a prioridade dos Professores. Como mencionado, havia Projetos dos quais os Estudantes participavam, mas não havendo relação com o trabalhado em sala de aula. Havia grande motivação e interesse dos alunos nos Projetos, sendo perceptível que não ocorria o mesmo interesse em relação aos conteúdos ministrados em sala, de tal forma que não percebi mudança alguma nesses seis anos longe das escolas, como aluno.

No decorrer daquele período com Bolsista, surgiram vários questionamentos sobre a interação entre os Conteúdos, os Projetos e os Estudantes. Se na Educação Básica regular não há essa interação e contextualização dos conteúdos trabalhados, na modalidade de Socioeducação os desafios são ainda maiores. Jovens infratores têm perfis peculiares e possuem várias restrições, alguns até de liberdade, que incluem até de materiais que podem ser utilizados em sala de aula e para o desenvolvimento de Projetos. As dificuldades em

desenvolver os assuntos em discussão, para os Estudantes envolvidos em atos infracionais, são ainda maiores do que as enfrentadas pelos demais Estudantes.

Com o objetivo de identificar concepções e reflexões, foram analisadas experiências relatadas por uma Professora que teve suas primeiras experiências em uma Unidade de Internação para Jovens envolvidos em atos infracionais, no Distrito Federal, e que, atualmente, as desenvolve com Estudantes de Liberdade Assistida em uma Escola Pública de uma cidade localizada no Entorno do Distrito Federal. Pretendo, com este trabalho, contribuir para novas perspectivas para o ensino no contexto socioeducativo, para estudantes em restrição de liberdade. Nessa modalidade de ensino, por várias particularidades, são impostas condições restritivas no Ensino de Química.

No primeiro capítulo, apresento uma visão do Ensino de Química no contexto da Socioeducação. No segundo, descrevo o percurso metodológico, e, no terceiro, apresento a análise dos relatos da Professora, tecendo reflexões e apresentando perspectivas de mudanças desejáveis no processo ensino-aprendizagem. Por fim, apresento Considerações Finais e as Referências Bibliográficas.

O presente trabalho originou-se no contexto da disciplina “Tópicos de Ensino de Química”, do curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília. Ao realizar um trabalho sobre ensino inclusivo, pude perceber a falta de inclusão no sistema socioeducativo, que, por se tratar de uma modalidade específica, apresenta uma necessidade diferenciada de preparo, tanto para o professor, quanto para o aluno.

ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO – UMA VISÃO

Ao falar sobre o ensino de Química no contexto socioeducativo, é importante primeiramente entender sobre as medidas Socioeducativas, que surgiram com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conforme o Artigo 1.º, Parágrafo 2.º, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2010),

Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos: 140 ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

O SINASE regulamenta a execução das medidas Socioeducativas destinadas a Adolescentes que pratiquem ato infracional, reafirmando e alterando alguns artigos previstos no ECA. Conforme o Artigo 8.º do SINASE,

Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). (BRASIL, 2010).

Tratando da legislação e das medidas socioeducativas, Volpi (1999, p. 30) destaca que a “finalidade maior do processo educacional, inclusive daqueles privados de liberdade, deve ser a formação para a cidadania”.

Afinal, somente o Estado tem como dever assegurar os direitos desses jovens? Cabe ressaltar que, segundo o Artigo 4.º do ECA (BRASIL, 1990),

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

A medida socioeducativa de Internação para Jovens envolvidos em atos Infracionais segue as primícias de uma internação de cunho pedagógico, a fim de uma ressocialização do indivíduo na sociedade por meio do ensino e com mediação do professor. O educador possui um papel fundamental no ensino no Sistema de Internação para Jovens envolvidos em atos Infracionais, de forma a ressaltar a importância, para o aluno, do aprendizado, visando a uma inserção na sociedade, ajudando-o no processo de ressocialização e adaptação.

Trabalho em equipe transdisciplinar, cujos profissionais devem associar embasamento teórico à instituição e ao bom senso para enfrentar os desafios de uma prática social específica; utilizar o planejamento e avaliação como instrumento pedagógicos importantes para superação do espontaneísmo e ativismos caracterizado pela ação sem reflexão, e consecução dos objetivos legais e educacionais. (VOLPI, 1999, p 70).

“A vida social cotidiana e a convivência constituem-se em importante conteúdo pedagógico, que de ser baseada na relação solidária e na co-gestão entre educadores e educandos” (VOLPI, 1999, p. 31). Visto isso, é observado que o professor possui um importante papel nessa formação, trazendo o sentido pedagógico para as medidas socioeducativas que em conjunto com os demais Educadores deverá gerar as regras de convívio e organização dos espaços físico, assim temos como educadores não somente os professores e sim toda a equipe participante do centro de internação.

Segundo Volpi (1999, p. 31-32), a “escolarização deve possibilitar, de maneira geral que os adolescentes aprendam um conjunto de conhecimentos que os ajude a localizarem-se no mundo e colabore com o seu regresso, permanência ou continuidade na rede regular de ensino”. Assim, de modo geral, o papel do Professor é a formação de novos cidadãos. E como o processo de internação e privação de liberdade desses jovens tem o objetivo de reeducá-los para uma possível ressocialização, o Professor é um mediador fundamental nesse processo.

Para entender a diferença entre o ensino em medidas socioeducativas para jovens envolvidos em atos infracionais e o ensino prisional, é necessário conhecer algumas particularidades descritas no ECA por Marques (2016) com base nos Artigos 112 ao 125 do ECA¹:

- a. Advertência: consiste em uma censura verbal aplicada pela autoridade judicial, sendo necessária a assinatura de um termo de comprometimento do adolescente.
- b. Obrigação de reparar o dano: constitui na restituição do patrimônio, ressarcimento do dano ou prejuízo econômico causado à vítima.
- c. Prestação de serviços à comunidade (PSC): estabelece a realização de tarefas gratuitas, conforme aptidões do adolescente, e de interesse comunitário em escolas,

¹ BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria de Estado dos direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2008.

hospitais ou em outros estabelecimentos governamentais ou comunitários, sem danos a sua carga horária escolar ou de trabalho, pelo período máximo de oito horas semanais e seis meses de duração.

d. Liberdade assistida (LA): configura-se no acompanhamento, auxílio e orientação por equipes multidisciplinares por período mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, renovada ou substituída por outra medida, visando a promoção social, escolar e a inserção no mercado de trabalho do adolescente e de sua família.

e. Inserção de regime de semiliberdade: medida restritiva que vincula o adolescente a unidades socioeducativas especializadas com certa liberdade, uma vez que garantem escolarização e profissionalização em atividades realizadas fora da unidade e seu retorno com prazo determinado independente de autorização judicial. Pode ser aplicada desde o início da medida socioeducativa, ou como forma de transição para o meio aberto e não comporta prazo determinado.

f. Internação em estabelecimento educacional: caracteriza-se pela privação total da liberdade a ser cumprida em estabelecimento educacional, devendo ser garantido o acesso à educação, saúde, assistência social, esporte, cultura e lazer, profissionalização e trabalho; só poderá ser aplicada se o ato infracional cometido tiver sido de grave ameaça ou violência a pessoa, por reincidência no cometimento de outras infrações ou o não cumprimento injustificável de outra medida anteriormente imposta. Pode ser provisória – enquanto aguarda decisão judicial em até no máximo 45 dias – ou estrita – por tempo indeterminado e não excedendo três anos. O processo de ressocialização do adolescente é feito de forma gradativa (inicialmente pelo benefício de saídas mensais, depois quinzenais ou semanais) dependendo da evolução apresentada pelo adolescente em avaliações realizadas por equipe multidisciplinar que encaminha relatórios técnicos à autoridade judiciária no máximo a cada seis meses. (BRASIL, 1990; LEAL; CARMO, 2014a).

Analizando as medidas socioeducativas a partir do Artigo 53 do ECA , constata-se que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Então, é assegurado a qualquer adolescente, incluindo aqueles que participam de Programas Socioeducativos, o direito à Educação.

Já o ensino no Sistema Prisional é regido conforme a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210/1984, o carcerário tem direito ao estudo, à biblioteca, a fim de garantir o incentivo à leitura no sistema prisional (BRASIL, 2013).

Artigo 18A – [...] o ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à

distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (BRASIL, 2015).

É importante entender que as modalidades de ensino nos dois sistemas são distintas. O Sistema Prisional tem como alvo pessoas maiores de 18 anos, conforme preconiza o Artigo 228 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “São penalmente inimputáveis os menos de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 1988). Já para as Medidas Socioeducativas é regida pelo ECA conforme dito anteriormente.

Uma das maiores diferenças entre os dois sistemas é compreender que, no prisional, as medidas são previstas pela Lei de Execuções Penais (LEP) Lei nº 7210/ 1984 e, na Socioeducação, são previstas pelo ECA juntamente com o SINASE.

Conforme Volpi, 2001,

[...] a lei garante o ensino para jovens com restrição de liberdade, já que, a sanção e a oportunidade de ressocialização, em uma dimensão coercitiva, uma vez que o adolescente é obrigado a cumpri-la, e educativa, uma vez seu objetivo não se reduz a punir o adolescente, mas prepará-lo para o convívio social. (VOLPI, 2001, p. 66).

Na Socioeducação, preferencialmente, as aplicações ocorrem em meio aberto e aquelas com restrições de liberdade somente em casos excepcionais (MARQUES, 2016). Os programas socioeducativos são aplicados em conjunto com várias áreas e profissionais como: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, educadores sociais e agentes de reintegração (MARQUES, 2016). Esses profissionais e programas devem estar articulados a outras políticas setoriais estruturantes do Sistema Socioeducativo: Políticas de Assistência Social, Educacional, Justiça, Profissionalização, Saúde e Segurança. (MARQUES, 2016).

O Conanda (2006²), segundo Marques (2016, p. 18-19), aponta que

Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos norteadores: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual, a fim de superar os preconceitos construídos historicamente e instituir os valores que visam ao respeito ao ser humano e à diversidade; cultura, esporte e lazer, com previsão de acesso a programações culturais, teatro, literatura, dança, música e artes, respeitando as aptidões dos adolescentes; saúde, visando à garantia de ações de promoção e proteção à saúde nas unidades; educação, garantindo, além da escolarização dos socioeducandos, a melhoria da qualidade de atendimento escolar; profissionalização e trabalho, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão, bem como a compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho; acompanhamento ao adolescente, família e comunidade, buscando maior comprometimento por parte dos socioeducadores, socioeducandos e de suas famílias com a medida; e segurança, definida como sendo o conjunto de condições necessárias para garantir que a privação da liberdade do adolescente possa ser exercida com a preservação do patrimônio e de sua integridade física, moral e

² CONANDA. Resolução nº. 119 de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: CONANDA, 2006.

psicológica, bem como de todos os profissionais que exercem atividades nas Unidades e das pessoas que fazem parte da convivência interna ou no entorno de uma comunidade socioeducativa (CONANDA, 2006).

É inegável que o papel do Professor e da Sociedade no processo de ressocialização aos jovens envolvidos em atos infracionais apresenta relevância no processo socioeducativo.

Marques (2016), citando Penin (2001³), defende que:

[...] a escola deve estar atenta à necessidade de lidar com as consequências sociais das injustiças historicamente construídas de distribuição da riqueza nacional, os diferentes tipos de discriminações e a violência. A proposta pedagógica e o currículo da escola devem respeitar as diferenças entre os alunos, experimentar as mais diferentes estruturas escolares, de currículo e de estratégias de ensino e incentivar as práticas de reconhecimento da própria identidade, respeito e acolhimento da identidade do outro e aprimoramento constante dessas identidades. (MARQUES, 2016, p. 31).

Marques (2016) afirma que o compromisso da Educação implica uma construção que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, favorecendo a formação da cidadania e a qualificação para o trabalho. O aluno, fundamentando-se em conceitos básicos, torna-se capaz de compreender e atuar sobre os problemas sociais, criticar e tomar decisões conscientes para desempenhar seu papel na sociedade.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), encontramos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A Escola como formadora de cidadãos constrói o conhecimento juntamente com a sociedade, assim o conhecimento científico faz parte da cultura. Por meio dele o indivíduo se torna mais apto a interpretar e compreender o mundo a sua volta (MARQUES, 2016).

³ PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 33-51.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 87), substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacavam que:

[...] a Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade. A proposta apresentada para o ensino de Química nos PCNEM se contrapõe à velha ênfase na memorização de informações, nomes, fórmulas e conhecimentos como fragmentos desligados da realidade dos alunos. Ao contrário disso, pretende que o aluno reconheça e compreenda, de forma integrada e significativa, as transformações químicas que ocorrem nos processos naturais e tecnológicos em diferentes contextos, encontrados na atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera, e suas relações com os sistemas produtivo, industrial e agrícola. O aprendizado de Química no ensino médio “[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, 2002, p. 87).

Assim poderão julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente de interesses pessoais ou públicos, enquanto indivíduos e cidadãos (SANTOS, 2007).

O ensino de Ciência conforme Santos (2007), traz o letramento científico, considerando a importância da construção de uma visão de ensino de ciências associada à formação científico-cultural dos alunos, à formação humana centrada na discussão de valores (MARQUES, 2016).

Correlacionando às medidas socioeducativas, o que foi descrito neste trecho, e as considerações de Santos (2007), entendemos, com Marques (2016),

[...] que o ensino de Química dentro de uma escola num contexto da medida de internação pode contribuir com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento ao adolescente. Portanto, deve-se buscar um ensino de Química que propicie a interpretação do seu papel social e não somente a leitura de informações científicas e tecnológicas. A transmissão de informações não é suficiente para que os alunos elaborem suas ideias de forma significativa, sendo imprescindível que o processo ensino-aprendizagem decorra de atividades que contribuam para a apropriação e utilização do conhecimento nas práticas sociais. (MARQUES, 2016, p. 32).

Conforme descrito anteriormente, o ensino de Química em uma Unidade de Internação (UI), se faz de grande importância para o processo de desenvolvimento dos jovens envolvidos em atos infracionais, assim permitindo um conhecimento investigativo, criando a possibilidade de tomada de decisões, inserindo o jovem envolvidos em atos infracionais na sociedade e mostrando o seu papel tanto de direito, quanto de deveres.

Por meio do ensino de Química em uma forma contextualizada o aluno poderá entender melhor sobre as práticas do cotidiano, suas consequências e resultados, assim trazendo um

maior entendimento, sobre conceitos e práticas utilizados no dia a dia, assim possibilitando uma esperada interação social. Conforme Marques (2016),

[...] a transmissão de informações não é suficiente para que os alunos elaborem suas ideias de forma significativa, sendo imprescindível que o processo ensino-aprendizagem decorra de atividades que contribuam para a apropriação e utilização do conhecimento nas práticas sociais. (MARQUES, 2016, p. 32).

É perceptível que o ensino de Química poderia melhorar a perspectiva de aprendizagem dos alunos nas Unidades de Internação, assim integrando-os em seu papel de cidadãos, para tomada de decisões relevantes na sociedade.

Porém, qual seria a melhor maneira de abordar tal ensino?

Existe atualmente uma incoerência considerável entre os discursos sobre como melhorar a Educação em nosso País e o que realmente é realizado em sala de aula. Ainda que inúmeros estudos tenham sido publicados e discutidos sobre a importância de não realizar mais aulas baseadas na cópia e reprodução, na simples e ineficaz memorização, na qual alunos desempenham papel de objetos, abstenendo-se de tornarem-se sujeitos de seu processo de reconstrução do conhecimento, a escola permanece realizando práticas arcaicas. (CAMARGO, 2016, p. 18).

Dessa forma, é visível a necessidade de práticas de ensino em que haja uma maior interação entre o aluno, o professor e o conteúdo, sendo o aluno o protagonista do interesse de aprendizagem. Assim, Camargo (2016) afirma que,

[...] enquanto na Pedagogia Relacional, baseada na teoria de aprendizagem construtivista, é admitida a preocupação da problematização e da significação a partir de conhecimentos iniciais dos alunos, os quais tornam-se sujeitos do seu processo de aprender, com autonomia e competência para intervir na sua realidade, a Pedagogia Diretiva, fruto de uma teoria empirista, prima pela “transmissão” e “absorção” do conhecimento, com alunos treinados e condicionados, como tábulas rasas, a reproduzir tudo o que lhes é apresentado, sem questionar ou envolver-se ativamente da reconstrução de conhecimentos. (CAMARGO, 2016, p. 19).

Por meio de tal observação, é perceptível que aulas que não possuem um envolvimento do aluno, em que este apenas escuta e observa conceitos, não contribuem para formar cidadãos críticos e com autonomia para tratar de possíveis questões sociais que envolvam um caráter investigativo, visando a tomadas de decisões.

Segundo Camargo (2016), a Educação em Ciências – principalmente em Química – deve desmitificar a imagem, que a acompanha há tempos, de que aborda conteúdos difíceis, fechados, cujas respostas já estão definidas pelos grandes cientistas e que cabe à escola somente repassá-las para os alunos. Relembrando a Base Nacional Comum Curricular,

[...] Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais. Dessa forma, os estudantes podem reelaborar seus próprios saberes relativos a essas temáticas, bem como reconhecer as potencialidades e limitações das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. (BRASIL, 2018, p. 548).

Observados as BNCC, surge o questionamento de como ajudar o a construção do conhecimento dos alunos no ensino de Química, se cada um deles possui suas particularidades, uma vez que não é conhecido o seu contexto de vida, principalmente em uma Unidade de Internação, em que os alunos se encontram em um contexto diferenciado, pois estão muitos internados por um envolvimento em infrações de caráter violentos ou acarretam ameaça ou perigo a uma pessoa ou à Sociedade pelos seus atos. Qual seria a melhor forma de articulação dentro da sala de aula para um aprendizado eficaz? Quais métodos poderiam ser abordados para um maior envolvimento dos alunos?

Por meio da análise biográfica do relato de uma Professora do Entorno do Distrito Federal, espera-se encontrar algumas respostas a essas perguntas, ressaltando experiências no contexto sugerido.

CONTEXTOS DE VIVÊNCIA DA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA – UM PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho tem como proposta analisar a trajetória de uma Professora e sua vivência em diferentes contextos por meio de um relato inscrito (narrativa), feito pela Professora, que nominaremos “Liberdade”.

A Professora Liberdade passou por vários contextos Educacionais, primeiramente em sua vida acadêmica como aluna, tanto no Ensino Regular, quanto na Universidade. Em sua vida profissional ela iniciou em no contexto Socioeducacional, posteriormente partindo para o contexto regular e por meio de suas experiências relatadas foram utilizadas algumas estratégias metodológicas da pesquisa biográfica.

Antes de tratar de métodos aqui utilizados, é preciso compreender qual a diferença entre a pesquisa biográfica e outras pesquisas, como: pesquisas quantitativas, descritivas, qualitativas de campo etc. Momberger (2016) afirma que a pesquisa biográfica se difere por ela introduzir a dimensão do tempo. Logo, é possível saber a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual.

“A temporalidade biográfica tem uma grande importância nas pesquisas biográficas, pois é uma dimensão constitutiva da experiência humana, a qual os homens dão forma ao que vivem” (MOMBERGER, 2016, p. 133-147). A importância da temporalidade decorre de ela trazer uma lógica em que o indivíduo vive cada momento como uma história (MOMBERGER 2016), trazendo uma sequência de fatos que, de forma cumulativa de experiências, faz da trama narrativa o seu modo de percepção dos fatos vividos em cada momento de sua trajetória, formando uma maior compreensibilidade de seus momentos vividos.

Sempre que vamos contar nossa vida ou nossas experiências vividas já configuramos mentalmente na sintaxe da narrativa a forma de expressar essas histórias. Então, a narrativa é a forma que usamos para nos apropriar do que vivemos, experimentamos, conhecemos, para então a transformarmos precisamente em “experiência” (MOMBERGER, 2016).

Segundo Momberger (2016),

[...] na sua dimensão sociohistórica, a atividade biográfica pode ser descrita como um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, pelas quais os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem e os ambientam, apropriando-se das sequências, dos programas e dos padrões biográficos formalizados (currículo escolar, currículo profissional, mas também scripts de ação e cenários) dos mundos sociais dos quais eles participam [...]. (MOMBERGER, 2016, p. 138, *sic*).

“O ser humano está constantemente relatando a si mesmo, as situações nas quais está envolvido e fazendo dessas situações suas experiências de vida” (MOMBERGER, 2016, p. 139). Por meio da narrativa conseguimos passar essas experiências para outras pessoas, logo, o ser humano está constantemente se autobiografando.

Momberger (2016) denominou esse ato de autobiografia de biografização, “sendo um conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (MOMBERGER, 2016, p. 139).

Ricoeur (1983) chama de “identidade narrativa” a imagem que construímos de nós mesmos pela mediação da narrativa, incorporada de um estilo, uma maneira de ser, um modo de aparência, logo, o investigador em pesquisa biográfica só pode acessar “um saber biográfico” pelas entradas que os sujeitos pesquisados permitem no processo de biografização que o sujeito se dedica, sendo por um relato ou por uma entrevista.

Para Momberger (2016),

[...] pesquisa biográfica é a configuração singular de fatos e de situações, de crenças e de representações, de valores e de afetos segundo a qual os sujeitos tramam sua existência, são as construções de forma e de sentido que eles dão a suas experiências. (MOMBERGER, 2016, p. 133-147).

A pesquisa biográfica não é somente saber as histórias do ser que a narra, serve para tentar entender como a narrativa ao mesmo tempo produz e permite vislumbrar a construção singular que o indivíduo faz de uma existência e de uma experiência (MOMBERGER, 2016).

É a forma de o pesquisador saber e conhecer algo que ele não sabe, algo que ele só vai saber com o outro, se mantiver um contato imediato com a pessoa ou com o grupo o qual será pesquisado e investigado, bem como por meio dos relatos e das narrativas.

Os seres humanos não são “dados” que se poderia conhecer a partir do olhar exterior e objetivo há muito tempo pretendido pelo saber positivista das ciências naturais; são “processos em desenvolvimento”, seres ancorados no espaço e no tempo, “sujeitos móveis e incertos”. (FERRAROTTI, 2011, p. 113).

Momberger (2016), baseando-se em Ferrarotti (2011⁴), afirma que o pesquisador tem que entender que o processo da investigação é o próprio objeto da investigação, logo a pesquisa biográfica é o objeto que vai desenvolver a pesquisa em si.

O relato não é somente o produto, ou somente aquela informação que o pesquisador gostaria de saber, pois, por meio desses relatos que se valem das “histórias de vida” é que é possível dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos (MOMBERGUER, 2012).

Momberger (2016) trata a pesquisa biográfica como uma investigação. Entrevistador e entrevistado mantêm uma relação e uma interação social. Momberger (2016), baseando-se em Dizerbo (2016⁵), afirma que

A pesquisa biográfica é em essência colaborativa, uma vez que implica ao mesmo tempo um trabalho do sujeito com o qual o pesquisador entra em relação, e um trabalho do pesquisador. Mas esse trabalho não é da mesma natureza para uns e outros. Simplificando: os sujeitos trabalham para dar sentido às suas experiências; os pesquisadores trabalham para dar sentido ao trabalho que fazem os sujeitos ao darem sentido às suas experiências. (MOMBERGER, 2012, p. 143).

Por meio do método biográfico, foi possível identificar as vivências, os conhecimentos e as experiências vividas pela Professora Liberdade em vários contextos. Solicitamos a ela que escrevesse um relato autobiográfico que retratasse sua trajetória, com ênfase na Socioeducação, procedendo a autorreflexões sobre a relação com a temática, em especial, com Estudantes enquadrados nas previsões legais de restrição de liberdade. A análise foi feita por destaques de trechos de sua narrativa, identificando a temporalidade e a centralidade de suas falas, buscando o sentido de suas experiências. A Análise apresentada no próximo Capítulo resulta do texto por ela produzido e gentilmente disponibilizado para viabilizar o presente Trabalho.

⁴ FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. *Acta sociológica*, 56, 95-119, 2011.

⁵ DIZERBO, A. Experiências escolares e dispositivo de biografização: rumo à construção de competências biográficas. **Revista Brasileira de Educação**, V17 n. 51 Set- Dez, 542, 2012.

VIVÊNCIAS E REFLEXÕES – UMA ANÁLISE

Para se conhecer os contextos e vivências da trajetória da Professora Liberdade, sujeito da pesquisa, é preciso entender suas experiências acadêmicas e profissionais até o período analisado.

Assim como a maioria dos alunos de Licenciatura em Química, a Professora Liberdade não sabia qual curso escolher em sua Graduação. Não sabia se gostaria de ser Professora para uma vida toda, afinal, escolher um curso na Universidade para muitos é pensar no que quer fazer pelo resto de suas vidas. Conforme seus relatos, foi possível observar que o ensino de Química foi um curso escolhido não apenas porque gostaria de ser Professora e sim pelas várias possibilidades profissionais que tal formação poderia trazer.

No ano de 2009, ela ingressou no curso de Licenciatura em Química em uma Universidade Federal do país. Para ela, era um sonho conseguir entrar nessa universidade. Incentivada pela sua família, amigos e professores e, mesmo com dúvidas sobre sua opção de curso, ela decidiu seguir em frente. Novamente, como a maioria dos alunos do Curso de Química, foi um “banho de água fria”, conforme seu relato. Disciplinas complicadas e diferentes daquelas estudadas durante o Ensino Médio, imaturidade, afinal ela entrou na Universidade com apenas 18 anos e mais uma vez surgiu a dúvida se realmente era aquele curso que ela gostaria para a vida dela. Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira (2008), baseando-se em Pascarella e Terenzini (2005⁶), afirmam que é importante lembrar-se que as experiências durante o primeiro ano da Universidade são muito importantes para a permanência dos estudantes no Ensino Superior e para o sucesso acadêmico deles.

No terceiro semestre, conforme relatado, ela ingressou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e surgiu seu encanto pela escola. Afinal, ela não estava mais no papel de aluna que estudava para ser Professora e sim ela se via no papel de Professora. Por meio do PIBID, ela pôde vivenciar a prática docente antes das disciplinas

⁶ PASCARELLA, E. T.; TEREZINI, E. T. (2005). How college affects students: A third decade of research. (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

finalis como o estágio obrigatório e pôde participar de desenvolvimentos e realizações de projetos.

Conforme publicado na página do CAPES⁷,

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas[...] Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

Para a Professora Liberdade, o PIBID e as disciplinas ofertadas voltadas para o ensino de Química reafirmaram e a reacenderam a vontade de ser Professora. Com isso, ela fez um compromisso consigo mesma: “me tornaria professora da Educação Básica, em Escola Pública e daria o meu melhor pelos estudantes, assim como pouquíssimos educadores que fizeram a diferença durante o meu Ensino Médio”.

No seu último semestre de formação, ela cursou duas disciplinas com temáticas inclusivas que a fizeram despertar o seu papel como Professora frente às diversidades, numa perspectiva inclusiva, plantando o desejo de continuar sua formação acadêmica por meio de Mestrado Profissional ofertado pela mesma Universidade em que estava se graduando.

Após sua aprovação para o Mestrado, o seu foco era o processo educacional de Surdos, o que fez a Professora Liberdade buscar outras disciplinas ofertadas na Universidade e ingressar no curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ofertada pela Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA), para assim seguir definindo suas pesquisas e referenciais teóricos.

No mês de agosto de 2014, ela recebeu uma ligação convocando-a para trabalhar como Professora temporária do Estado e durante o ato da assinatura do contrato ela foi informada que seria destinada a determinada escola dentro de uma Unidade de Internação do Sistema Socioeducativo.

A Unidade de Internação era destinada para adolescentes do sistema provisório, aqueles que aguardavam a determinação da medida Socioeducativa a ser cumprida. Dessa forma, impossibilitava uma continuidade de alunos em suas turmas.

⁷ <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 17/06/2021.

A Unidade de Internação era destinada para adolescentes do sistema provisório, aqueles que aguardavam sentenças e o já sentenciados. Dessa forma, impossibilitava uma continuidade de alunos em suas turmas.

[...] e a socioeducação precisa ser atendida de forma a impulsionar e promover o processo de aprendizagem e desenvolvimento de adolescentes que cometeram infração, buscando contribuir para sua real e efetiva reinserção social, nas medidas socioeducativas, os adolescentes têm garantida a vinculação ao processo de escolarização formal. (MARQUES, 2016, p. 13).

Marques (2016), baseando-se em Leite, Rodrigues, Santos e Bisinoto (2013⁸), afirma que:

Visto que a socioeducação precisa ser atendida de forma a impulsionar e promover o processo de aprendizagem e desenvolvimento de adolescentes que cometeram infração, buscando contribuir para sua real e efetiva reinserção social, nas medidas socioeducativas, os adolescentes têm garantida a vinculação ao processo de escolarização formal. Nesse contexto, a escola tem como papel contribuir para a ressignificação do ato infracional praticado pelo adolescente e também para a modificação de sua trajetória de desenvolvimento. Deve ser um espaço de aprendizagem de conhecimentos científicos e um local de vivência da cidadania e de valores por meio da relação com diferentes e complexos objetos de conhecimento científico, com o exercício da crítica, da reflexão, da participação social e das relações interpessoais construídas entre os sujeitos, sendo, portanto, o professor um importante agente de transformação da sociedade. (MARQUES, 2016, p. 13).

A Professora Liberdade enfrentou várias dificuldades nesse contexto, pois, de acordo com seu relato, não havia uma continuidade de alunos em suas turmas, visto que muitos deles saíam da internação após cumprir medida socioeducativa ou eram julgados e transferidos para outra Unidade de Internação, pois a Professora foi lotada em uma Unidade de Internação Provisória, que é responsável por receber os adolescentes sentenciados em medida de internação provisória, permanecendo no máximo por 45 dias. Dessa forma, a falta de continuidade em suas aulas limitava o que poderia ser trabalhado com esses alunos em sala de aula, não permitindo se planejar um trabalho de longa data, afinal, a rotatividade dos alunos era alta. Em seu relato é possível observar que esse era um dos problemas enfrentados nessa modalidade de ensino. Soares (2017) aponta como tempo socioeducativo esse problema:

O tempo socioeducativo apontado como dificultador de um ensino norteado por uma avaliação formativa foi ainda agravado pela alta rotatividade dos estudantes do Núcleo de Ensino. As constantes transferências da Unidade por razões de disciplina e segurança e a progressão da medida socioeducativa para a semiliberdade ou liberdade assistida tornaram ainda mais célere o tempo de trabalho junto a alguns estudantes. Quando motivadas por questões disciplinares, eram negligenciadas as condições de aprendizagem e o desempenho escolar dos estudantes transferidos,

⁸ LEITE, L. B. M.; RODRIGUES, R. C. S.; SANTOS, J. L. G. F. A.; BISINOTO, C. Construção do projeto político pedagógico de uma escola para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. **Revista Participação**, Brasília, n. 23/24, p. 44-56, nov. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/10247>. Acesso em: 27 nov 2014.

sendo a escola somente cientificada das decisões tomadas e encaminhadas, o que evidência, mais uma vez, a prevalência de decisões originalmente administrativas visando ao controle da ordem e à docilização dos corpos por meio de mecanismos que possibilitem a vigilância e a sujeição dos jovens internos. (SOARES, 2017, p. 264).

A Professora Liberdade relata também que muitos desse alunos se encontravam em defasagem idade/ano de escolaridade e acumulavam atraso escolar. Conforme a Súmula 605 do STJ (2018): “A superveniência da maioridade penal não interfere na apuração de ato infracional nem na aplicabilidade de medida socioeducativa em curso, inclusive na liberdade assistida, enquanto não atingida a idade de 21 anos”.

O alto índice de evasão escolar à época da detenção, declarado por 32 dos 45 estudantes interlocutores do estudo que disseram lembrar-se de tal informação, coloca o afastamento precoce da escola como elemento mediador desse percurso. O baixo poder aquisitivo de grande parte dos núcleos familiares dos socioeducandos, responsável, muitas vezes, por invisibilizá-los diante de parte da sociedade, associado ao estímulo ao consumo característico de uma sociedade capitalista cujos vínculos humanos se estabelecem, se encaminham e se estreitam, primordialmente, a partir dos bens que possuem, impele boa parte desses jovens à procura por meios de sobrevivência muitas vezes incompatíveis com o vínculo escolar e distancia, de diferentes maneiras (entre elas pelas sucessivas reprovações também admitidas por 71% dos entrevistados), grande parte dos estudantes pobres da escola. (SOARES, 2017, p. 187).

O afastamento da escola por muitos desses adolescentes ocorre por problemas disciplinares ou até mesmo pelas necessidades financeiras nas quais eles e suas famílias enfrentam. Porém, cabe ressaltar que esse afastamento induz à inacessibilidade ao trabalho ou, no máximo, dá a esses adolescentes acesso a subempregos. Assim, esses adolescentes se dirigem para atividades que os levam a cometerem atos infracionais, por acreditarem que são as únicas alternativas encontradas para conseguirem sustentar suas famílias (SOARES, 2017).

[...] falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta. É um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime. (BRASIL, 2017, p. 26).

Outro ponto a ser destacado no relato da Professora Liberdade é sobre os recursos pedagógicos. Conforme seu relato, os recursos são precários, uma vez que existe uma enorme

restrição em relação aos materiais permitidos para uso em sala de aula e não há disponibilidade de livros didáticos para os educandos. Conforme relatado por ela,

[...] os recursos são precários, uma vez que existe uma enorme restrição em relação aos materiais permitidos para uso em sala de aula e não há disponibilidade de livros didáticos para os educandos; além disso, materiais básicos como cadernos e lápis não podem permanecer com o aluno dentro do respectivo quarto por motivos de segurança física e, dessa forma, o estudo e a realização de atividades fora do horário da aula são comprometidos.

Marques (2016) também cita alguns desses desafios:

Por isso, além dos desafios institucionais para garantir o acesso às atividades escolares – como a falta de integração entre a escola e os demais núcleos da unidade, de clareza de papéis entre professores e demais agentes socioeducadores no ambiente escolar relativos à autoridade, e de cumprimento da carga horária dos adolescentes, devido a situações diversas, como por exemplo, falta de efetivo dos atendentes de reintegração socioeducativo –, deve-se buscar superar os desafios pedagógicos. Os desafios pedagógicos consistem em promover ensino diferenciado a fim de despertar o interesse dos socioeducandos pelas atividades escolares e garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares e em mediar os conflitos escolares entre os socioeducandos. (MARQUES, 2016, p. 29).

Sobre os desafios pedagógicos Soares (2017) defende que:

A prevalência das decisões oriundas da equipe de segurança sobre os demais setores da Unidade, incluindo o Núcleo de Ensino, constitui um desses desafios. Reduções e alterações 323 constantes dos períodos de aula e projetos, bem como o cancelamento de grande quantidade deles, trouxeram implicações com condições de colocar em risco o processo avaliativo e educativo que se espera de uma escola que se propõe contribuir para a ressocialização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa, o que diminui sua importância como instituição parceira nesse processo. (SOARES, 2017, p. 322-323).

Nesse período e vivendo essa experiência, a Professora Liberdade decidiu alterar sua pesquisa de Mestrado, aliando-se às necessidades da experiência que estava enfrentando com o que ela considera relevante no ensino de Química. A Professora Liberdade encontrou muitas dificuldades para sua pesquisa, pois a quantidade de publicações sobre Socioeducação no ensino de Química era insuficiente.

Ela observou a necessidade de tornar o ensino de Química algo contextualizado para assim proporcionar uma maior motivação entre os alunos e para promover interesse e aprendizagem dos alunos. Atividades e aulas conteudistas não iriam ter sucesso na educação desses alunos, pois não favorecem a formação social dos estudantes em geral (MARQUES, 2016).

Então, em sua pesquisa de Mestrado, Professora Liberdade propôs o uso de atividades experimentais no ensino de Química, como atividades demonstrativo-investigativas e vídeos. Marques, baseando-se em Silva, Machado e Tunes (2011)⁹, aponta que:

[...] atividades demonstrativas-investigativas como estratégia didática capazes de superar o modelo tradicional de ensino por transmissão que favorece a memorização e a aquisição superficial dos conhecimentos. Atividades experimentais demonstrativas-investigativas são aquelas em que o professor apresenta, durante as aulas, fenômenos simples a partir dos quais ele introduzirá aspectos teóricos que estejam relacionados ao que foi observado. Uma forma de conduzir a atividade inicia-se pela formulação de uma pergunta que desperte a curiosidade e o interesse dos alunos. Durante sua realização, o professor deve orientar a distinção dos três níveis do conhecimento químico: observação macroscópica – descrição do que está sendo visualizado durante a realização do experimento –, interpretação microscópica – utilização de teorias científicas que expliquem o fenômeno em questão – e expressão representacional – emprego da linguagem química, física ou matemática para representar o fenômeno estudado. (MARQUES, 2016, p. 35).

Em seu relato, ela enfatiza a relação teoria-experimento, incorporando a interdisciplinaridade e uma abordagem histórica e contextualizada e levando em conta a segurança física dos estudantes e dos demais profissionais que trabalham na Socioeducação, assim como os materiais disponíveis para a promoção da aprendizagem na época. “A utilização de materiais de baixo custo para as atividades experimentais não me isentou da necessidade de fazer o investimento de comprar meu próprio projetor”. As escolas dependem das verbas repassadas pelos estados e municípios para compras de materiais e recursos para uso didático. Com os cortes nas verbas destinadas à Educação, alguns materiais não chegam nas salas de aulas e quando chegam acabam tendo algumas burocracias para o uso, como reserva de materiais ou simplesmente a falta de verba para a manutenção deles.

Em um contexto em que praticamente todos os materiais são proibidos ela teve apoio de alguns colegas e de alguns professores do Departamento de Ensino de Química da Universidade em que cursava o Mestrado, assim decidindo que tipo de experimento poderia ser utilizado naquele contexto. Conforme seu relato, “é preciso salientar que o uso de certos materiais como tesouras e estilete aconteceu buscando a autonomia e responsabilização dos adolescentes, sempre sob minha supervisão e dos Agentes Socioeducativos, que são os antigos Atendentes de Reintegração Socioeducativo (ATR)”, profissionais também responsáveis pela segurança na Unidade de Internação durante as atividades na escola. Conforme a Lei Nº 5351, de 04 de junho de 2014 do Distrito Federal:

Art. 9.º São atribuições gerais do Agente Socioeducativo: (Artigo alterado(a) pelo(a) Lei 5870 de 26/05/2017). I – executar atividades relacionadas a guarda, vigilância,

⁹ SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. Experimentar Sem Medo de Errar. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org). **Ensino de Química em Foco**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2011. p. 231-261.

acompanhamento e segurança dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas previstas na Lei federal nº 8.069, de 1990, e na Lei federal nº 12.594, de 2012, sob regime de privação de liberdade ou restrição de direitos; II – executar outras atividades da mesma natureza e nível de complexidade determinadas em legislação específica, observadas as peculiaridades do cargo. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Após essa experiência em um contexto de Socioeducação, ela trabalhou em Escolas Regulares do Estado, ainda como Professora temporária. Também trabalhou com Educação de Jovens e Adultos e em uma Escola Particular no Estado, como Professora do turno Integral e plantonista (Ensino Fundamental e Médio).

Em um pequeno espaço de tempo, é visível que a Professora Liberdade teve extensivas experiências vividas em contextos distintos em sua formação profissional.

No ano de 2019, Liberdade foi nomeada como Professora de Química da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), após incentivo de uma amiga de Graduação. Como relatado:

“Neste novo capítulo da minha vida profissional, tive a oportunidade de escolher a escola que trabalho atualmente, um Centro de Ensino Integral (CEPI), cuja proposta estadual vai de encontro com alguns princípios que acredito valiosos para uma educação de qualidade com as demandas atuais. Me deparei com situações e adolescentes que me recordaram as vivências no Núcleo de Ensino [...]. Cito o perfil socioeconômico da região, as estruturas familiares dos estudantes, a grande dificuldade em frequentar e se manter na escola, a demanda de trabalho dos responsáveis que dificulta o acompanhamento e participação efetiva da comunidade escolar, a linguagem, as características relacionadas à cultura e ao consumo, os históricos de insucesso escolar e a baixa autoestima em relação aos estudos e perspectivas para o futuro.”

É perceptível que a questão social colabora para as semelhanças entre os contextos, afinal, a maioria dos alunos da Socioeducação é proveniente desse cenário, de comunidades carentes, com famílias desestruturadas, e com grande dificuldade em permanecer nas escolas. Queiroz (2004) analisa que o problema de evasão escolar ocorre por alguns fatores. A autora conclui que “[...] a família foi apontada como um dos determinantes do fracasso escolar da criança, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares” (QUEIROZ, 2004, p. 3). A autora também sinaliza como fator externo as desigualdades sociais, baseando em Arroyo (1991)¹⁰:

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (QUEIROZ, 2004, p. 3).

¹⁰ ARROYO, M. **Revedo os vínculos entre trabalho e educação**: elementos materiais da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

A Professora Liberdade descreve dificuldades e particularidades que envolvem uma escola nessa região, a falta de recursos financeiros, incompatibilidade com a gestão escolar, que cobra resultados do sucessor escolar, porém sem oportunidades e sem recursos para alcançar os objetivos.

É preocupante, conforme seu relato, ouvir frases utilizadas pelos alunos e por alguns professores caracterizando que a maioria dos professores que trabalham nessas escolas são de contratos temporários e os processos de contratação não prezam pela lisura.

Durante esses dois anos, ouvi dos estudantes e de alguns colegas: “o que você está fazendo aqui?”, “pô, deve ser difícil sair do Marista e vim para o final do Pedregal”, “aqui nós é burro, vai com calma”, “obrigada por ensinar a gente, professora”, “essa aí não brinca de dar aula”, “nós vamos para o laboratório sempre ou só hoje?”, “que tenhamos a paciência da Professora Liberdade explicando as aulas dela por todas as áreas da nossa vida”, “acostume-se, no Goiás é assim”, “já fui assim como você, depois cansei”, dentre outras falas preocupantes.

Ela demonstra fortificar o seu compromisso e suas responsabilidades com a Educação, pois são esses perfis de estudantes que são afastados das escolas, das universidades e dos empregos que os sustentem com dignidade. Mesmo não sendo sempre animador, é o que a inspira em buscar fazer o melhor para a realidade que encontrou.

Para a Professora Liberdade, planejar as aulas da mesma forma citada em suas pesquisas de Mestrado, – focando na formação cidadã por meio do ensino de Química e utilizando metodologias contextualizadas que trazem uma maior articulação entre o fenômeno e teorias, – demonstra importância na formação daqueles alunos.

Com suas vivências em contextos diferentes, porém parecidos, ela almeja construir relações baseadas no respeito, na confiança e na afetividade com os estudantes.

Em seu relato, é perceptível que ela considera estar obtendo êxitos em grande parcela de sua jornada. Alguns professores participam de projeto de tutoria para estudantes específicos e ela já conseguiu estabelecer vínculos com alguns destes, os quais já cumpriram ou ainda cumprem alguma das medidas Socioeducativas descritas anteriormente, mantendo assim um elo entre sua pesquisa de Mestrado, o seu primeiro contexto vivido como professora em sua atual experiência profissional.

Ao final de seu relato, a Professora Liberdade conta uma situação vivida no ano de 2019:

[...] um educando do 1º ano, sexo masculino, negro, com idade aproximada de 15 anos, com estrutura familiar complexa, querido pelos colegas e muito atento às aulas de química. No ano de 2019, estávamos organizando os projetos da “Feira de Ciências” e por ele ser participativo nas aulas experimentais e em mesma medida

curioso nas aulas mais tradicionais, além de demandar maior atenção devido indisciplina, percebi que estava atrasado para a aula de práticas experimentais – disciplina do currículo CEPI. Minutos depois, ouvimos um barulho de explosão em uma das salas e em alguns instantes ele chegou agitado. Somente no final da aula, soube que haviam jogado uma bomba caseira na sala do 9º ano e que o professor que estava ministrando a aula de matemática na turma teve que procurar atendimento médico por dor no ouvido.

Esse aluno foi reconhecido e assumiu o seu ato, sendo encaminhado a uma Delegacia juntamente com seus responsáveis e foi sentenciado ao cumprimento de medida socioeducativa e prestação de serviço à Comunidade. Porém, o que mais inquietou a Professora Liberdade foi que mesmo que esse aluno entregasse todas as atividades avaliativas em sua recuperação, foi reprovado pelo Conselho de Classe, por questões de punição de juízo moral e de valor. A Professora Liberdade diz em seu relato:

Destaco, portanto, a carência da conjectura das responsabilidades que cabem a cada profissional da educação, compartilhando olhares e práticas contrárias ao discurso de culpabilização e total responsabilização pelas precárias situações de vida. E considero que continua sendo urgente repensar sobre o importante papel social da função da escola, que tanto pode atuar como propulsora, quanto como limitadora do desenvolvimento.

Observa-se que as metodologias utilizadas pela Professora Liberdade poderia ser utilizadas em vários contextos, já que medidas Socioeducativas não são apenas a restrição de jovens em atos infracionais. Em um contexto tido como regular em uma escola municipal temos jovens que cumprem medidas Socioeducativas, afinal a escola em todos os contextos tem como papel a formação de Cidadãos, Paulo Freire diz que “a educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania” (FREIRE, 1995, p.74).

A necessidade de criação de políticas públicas com o propósito de promover a Socioeducação é outra medida que deve ser levado em conta. Soares (2017) diz que:

A carência de estudos científicos relacionados à escolarização de adolescentes e jovens em situação de ato infracional potencializou meu interesse pelo assunto. São ainda bem recentes, em nosso país, iniciativas voltadas à criação de políticas públicas com o propósito de promover e defender os direitos da criança e do adolescente, o que pode, de alguma forma, justificar o número ainda reduzido de trabalhos que abordam a educação escolar no contexto socioeducativo.(SOARES, 2017, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, buscou-se demonstrar a importância da educação escolar no contexto socioeducativo. Por meio do processo educativo, a reintegração do jovem envolvido em ato infracional tem uma maior eficácia na sociedade.

A função da escola é dar espaço ao desenvolvimento e aprendizagem dos valores sociais, morais e éticos dos estudantes, criando condições para que construam seus conhecimentos (re)significando a realidade e a si próprios. A escola pode atuar de maneira ativa e dinâmica, promovendo a permanência do estudante por meio de maior envolvimento e diálogo, buscando compreender melhor o contexto em que estão inseridos, seus pontos fortes e suas fragilidades. (SILVA, 2017, p. 12).

O trabalho dos professores não deve ser apenas focado no objetivo de ensinar o conteúdo em si, mas de contribuir para formar cidadãos inseridos em vários contextos. Este trabalho aborda um tema pouco explorado na Formação de Professores de Química, que é o Ensino de Química na Socioeducação, trazendo algumas reflexões importantes em relatos de uma Professora com essa vivência e a importância de explorar esse contexto escolar.

Por meio da análise biográfica, foi possível conhecer um pouco da rotina de uma Professora inserida no contexto socioeducativo. Uma Professora que, como muitos educandos, no começo de sua vida acadêmica não tinha noção do que escolher para seu futuro profissional e acabou descobrindo uma paixão na docência. Foi possível constatar que assim como meu interesse em fazer este trabalho, a Professora Liberdade também não teve preparação para trabalhar em alguns contextos, durante a Graduação, e que a sua primeira experiência profissional foi um impacto por ser volta à Socioeducação. Observa-se que a formação de professores nas Universidade vem ganhando melhorias em seus currículos. No Instituto de Química da Universidade de Brasília, já são oferecidas diversas disciplinas focadas na formação de professores para a diversidade, que já abordam algumas modalidades de ensino em diferentes contextos, assim como em outros Institutos e Departamentos, inclusive uma disciplina específica sobre Inclusão no Ensino de Química.

Se ensinar já é um desafio, ensinar a Estudantes envolvidos em atos infracionais, principalmente aqueles com restrição de liberdade nas Unidades de Internação é um grande desafio ao professor, conforme descrito no decorrer do trabalho, pois a escola deveria ser o que eles teriam mais próximo a rotina do lado de fora das Unidades de Internação. Ainda se tem os demais dificultados sem uma Unidade de Internação –turmas multisseriadas –, e sem acompanhamento longitudinal, (afinal muitos permanecem temporariamente nas Unidades de Internação, é totalmente desafiador). É visível no relato da Professora Liberdade que essa dinâmica e a rotina do contexto socioeducativo geram um impacto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Podemos citar vários trechos de seu relato que comprovam esse impacto, como defasagem no material escolar, nos materiais escolares permitidos em sala de aula, recursos didáticos precários e carga horária insuficiente. É possível perceber o quão desafiador é para o professor manter suas aulas nesse contexto, notando-se que as atividades pedagógicas desses alunos parecem não ser prioridade do sistema Socioeducativo, pois os aspectos da escola dentro da Unidade de Internação não são favoráveis, Silva (2017) diz:

Quando se conhece o funcionamento de uma Unidade de Internação, percebe-se que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica pode parecer algo fictício a princípio. Isto porque há tensão entre a unidade socioeducativa e a escola: na primeira, os estudantes autores de ato infracional são vistos pelo ato cometido; na segunda, os estudantes estão se desenvolvendo com o auxílio do outro, do professor. Há ainda o aspecto punitivo, em que os adolescentes, por vezes, ficam trancafiados em celas sem estrutura e sem atrativos, entre outras limitações. (SILVA, 2017, p. 34).

Por meio deste trabalho, puderam ser levantadas questões, como o que fazer para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem de Química no contexto socioeducativo. O ensino de Química sempre foi um desafio nas escolas, tanto para os professores, quanto para os alunos, especialmente no contexto Socioeducativo, em que a defasagem no ensino já vem desde o Ensino Regular. Questões como essa estimulam a reflexão de que poderia haver disciplinas na Universidade que abordassem conteúdos acerca do tema, disciplinas essas que poderiam impulsionar questionamentos e metodologias passíveis de serem aplicadas, Silva (2017) afirma que

O estudante em cumprimento de medida socioeducativa encontra-se em condição singular e, portanto, necessita de instrumentos qualificados para acessar seu direito à educação, garantido pela CF/88, pelo ECA/90 e pela LDB/96. Scolaro (2007)¹¹ retrata que, devido às peculiaridades das Unidades de internação. É urgente o incremento de políticas públicas e ações concretas de formação do educando e do

¹¹ SCOLARO, M. E. N. L. (2007). **Escola, para que te quero? Marcas da escola em adolescentes privados de liberdade por prática de ato infracional.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e a Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Bahia.

educador. Colaborando, Padovani e Ristum (2013)¹² abordaram a importância de implantar atividades que promovam a formação e qualificação profissional para a promoção do desenvolvimento do adolescente e o estabelecimento de projetos de vida. Os resultados demonstram que o cotidiano escolar pode estabelecer um elo com a vida diária dos adolescentes. (SILVA, 2017, p. 19).

O ensino de Química poderia ser utilizado não somente para a reintegração desse aluno na sociedade. Marques (2016, p. 32) defende: “entendemos que o ensino de Química dentro de uma escola num contexto da medida de internação pode contribuir com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento ao adolescente”.

Essa análise demonstrou como as questões socioeducacionais não estão somente envolvidas com o contexto da Unidade de Internação, uma vez que inseridos nas escolas principalmente de regiões mais carentes, há alunos que vivem essa problemática. Alunos que cumpriram medidas socioeducativas ou que infelizmente poderão vir a cumpri-las. Afinal, conforme relatado pela Professora Liberdade, o contexto de sua atual escola lembra muitos os alunos com os quais ela conviveu na Unidade de Internação. Desse modo, percebe-se a necessidade de se iniciar um processo de envolvimento maior entre os alunos e a sociedade na escola. Afinal, a medida socioeducativa é de cunho pedagógico e talvez se houvesse esse envolvimento com questões sociais poderiam se reduzir os problemas e levantar soluções para evitar essas medidas. Sobre essa expectativa de envolvimento da escola Silva (2017) na visão de Delors (2012)¹³ diz que:

Nesse contexto, a expectativa que recai sobre a escola nesta etapa de desenvolvimento é a de formar sujeitos reflexivos e críticos para a melhor compreensão de si mesmos e dos outros, capazes de participar da obra coletiva e da vida em sociedade. (SILVA, 2017, p. 12).

O problema não está em apenas as questões pedagógicas, como também em questões sociais. Tem-se várias políticas públicas para a Socioeducação, porém, políticas que não são aplicadas ou acabam sendo defasadas por falta de recursos e de interesse da sociedade.

Quando a Professora Liberdade relatou sobre o aluno que, mesmo cumprindo suas atividades pedagógicas, o Conselho de Classe optou pela sua reprovação, percebe-se o quão as Escolas Regulares, embora matriculem alunos nesses contextos ainda não estão preparadas para esse acolhimento, pois o referido aluno já tinha cumprido a medida socioeducativa e, ainda assim, foi punido pelo ato. Enfim, muito ainda há a discutir, mas, sobretudo, a fazer.

¹² Padovani, A. S., & Ristum, M. (2013). **A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade**. Educ. Pesquisa. 39 (4). São Paulo, pp. 969-984.

¹³ Delors, J. (Ed.). (2012). **Educação: Um tesouro a descobrir**. (J. C. Eufrazino, Trad.). (7a ed.). S[ao Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria de Estado dos direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2008.

BRASIL. **Lei n. 7.210**, de 11 de julho de 1984. O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm > . Acesso em: 03 abril 2019.

BRASIL. **Lei n 13.163**, de 09 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm#art2 > . Acesso em: 03 de abril de 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 outubro 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 06 junho 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ensino Médio**. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 1977. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 06 junho 2021.

CAMARGO, A. N. B. **A influência da pergunta do aluno na aprendizagem: O questionamento na sala de aula de química e o educar pela pesquisa**. 2013. 109 f.

Dissertação em Mestrado em Educação em Ciências e Matemática – Faculdade de Física, PUCRS, Porto Alegre, 2013.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro: Ipea; IBGE, 2017.

MARQUES, L. R. **Atividades Experimentais no Ensino de Química: Uma proposta didática no contexto da Socioeducação**. 2016. 155 f. Dissertação em Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MOMBERGER, C. D. A Pesquisa Biográfica ou a Construção Compartilhada de um Saber do Singular. Tradução do Francês por Eliane das Neves Moura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, p 133-147, jan/abr. 2016.

MOMBERGER, C. D. Abordagens Metodológicas na Pesquisa Biográfica. Tradução do Francês por Anne-Marie Milton Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p 523-536, set/dez. 2012. QUEIROZ, D. L. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%20C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%20C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 17 junho de 2021. SANTOS, W. L. P. Educação científica: na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007, p. 474-492.

SILVA, N. M. **Professor e Sistema Socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente**. 2017. 207 f. Dissertação em Mestrado Profissional em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. SOARES, E. R. M. **A Avaliação em Contexto Socioeducativo: Perspectivas e Desafios na Escolarização de Jovens em Conflito com a Lei**. 2017. 402 f. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H. e OLIVEIRA, A. M. Adaptação à Universidade em Jovens Calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 01 jan./jun. 2008, p. 185-202.

VOLPI, Mario (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direito: a privação da liberdade na percepção do adolescente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2001.