

O direito à educação na narrativa dos/das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa

The right to education in the narrative of adolescents in compliance with socio-educational remedial actions

Eliana Cristina dos Santos*
Wagner Roberto do Amaral**

Resumo:

O presente estudo, resultado de uma pesquisa qualitativa, objetiva analisar a relação do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com a escola, localizando o direito à educação enquanto política integrante a Doutrina da Proteção Integral, prevista no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e estruturante do Sistema de Atendimento Socioeducativo. Conhecer a relação dos(as) adolescentes com a escola é importante, pois pode colaborar tanto na compreensão da prática do ato infracional quanto do percurso formativo escolar desses sujeitos. As narrativas dos(as) adolescentes, sujeitos desta pesquisa, apontam que esta é uma relação complexa e paradoxal atravessada por elementos de negação e afirmação. Neste sentido, a escola se constitui como um espaço institucional que abriga outros lugares que se entrelaçam, e é caracterizada nesse trabalho como o lugar do direito, o lugar da resistência e o lugar do reconhecimento.

Palavras-chave: Medida socioeducativa. Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Escola.

Abstract:

This study, the result of a qualitative research, aims to analyse the correlation of the adolescent in fulfilment of socio-educational remedial actions with the school, locating the right to education as a policy guaranteed in the Doctrine of Integral Protection established in the Statute of the Child and Adolescent (Estatuto da Criança e Adolescente - ECA) of the Socio-Educational Service System. Knowing the relationship of adolescents with school becomes important because it can collaborate both in understanding the practice of the infraction and in the educational training of these subjects. The narratives of the adolescents, subjects of this research, point out that this is a complex and paradoxical relationship crossed by elements of denial and affirmation. In this sense, the school constitutes an institutional space that shelters other places that are intertwined, characterized in this work as being: the place of law, the place of resistance and the place of re-knowledge.

Key-words: Socio-educational remedial actions. Adolescents in compliance with socio-educational remedial actions. School.

* Mestre em Serviço Social/UEL e Docente Colaboradora do Curso de Serviço Social.

** Professor Associado do Departamento de Serviço Social/UEL.

Introdução

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em 1990, que o trato ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa intenciona romper à prerrogativa meramente punitiva e incorporar a dimensão educativa junto à aplicação da medida, visando, assim, a ruptura das situações que levam esses sujeitos a cometerem atos infracionais. Essa dimensão educativa extrapola o cumprimento da medida socioeducativa em si e requer o envolvimento de outras políticas sociais; dentre elas, requisita o envolvimento da política de educação, traçando estratégias e ações que possibilitem ressarcir violações de direitos existentes anteriores ao ato infracional ou evitar que este direito seja infringido.

No entanto, devido a fatores multicausais, a incorporação da Doutrina da Proteção Integral encontra resistência para se reverberar na realidade das crianças e adolescentes. Essa Doutrina substitui a Doutrina da Situação Irregular e prevê que o Estado, juntamente com a sociedade e a família, deva garantir condições necessárias para o desenvolvimento saudável e protegido das crianças e adolescentes. A principal distinção entre as duas doutrinas é que a Doutrina da Situação Irregular atribui unicamente às famílias pobres a responsabilidade por expor às crianças e adolescentes ao risco, sendo que a principal intervenção do Estado se configurava em apartá-los(as) de suas famílias.

Contrariamente, a Doutrina da Proteção Integral compreende que as violações de direito são provocadas pela formação social e econômica do Brasil, que produz situações severas de desigualdade social, expondo crianças e adolescentes a fragilidades. Neste sentido, o Estado é responsável em implantar políticas sociais que, de algum modo, possam reparar parte de tal desigualdade.

As medidas socioeducativas são compreendidas neste trabalho enquanto a ação do Estado em relação aos(às) adolescentes que cometeram algum ato infracional, tendo como marco regulatório o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), os quais definem parâmetros para essa ação. Estabelecem, em sua propensão legal, o caráter pedagógico, mas não subtraem seu cunho sancionatório, pois se materializam como uma consequência ao ato infracional cometido.

Dessa forma, o entendimento e a intervenção a respeito da medida socioeducativa sofrem modificações conceituais, porém convivem com práticas marcadas por resquícios de

tempos anteriores em que predominavam o caráter punitivo e a segregação social dos(as) adolescentes.

O retorno escolar obrigatório, previsto enquanto medida protetiva no Artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, tem sido incorporado à medida socioeducativa como forma de garantir o acesso à educação aos(as) adolescentes em cumprimento das referidas medidas, tarefa árdua que tem encontrado inúmeros desafios para se solidificar.

O percurso formativo escolar dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é marcado por interrupções (anterior e posterior). Assim, conhecer a relação dos(as) adolescentes com a escola é de extrema importância para compreender essas interrupções que impedem que a Doutrina da Proteção Integral vigore e se configure na vida desses sujeitos.

Para compreender essa significativa relação, deve-se considerar a vivência do retorno escolar obrigatório sob a perspectiva do ressarcimento à um direito que anteriormente foi negado ao(à) adolescente. Requer, também, entender a interface entre o Sistema de Atendimento Socioeducativo com a Política de Educação, elegendo então a escola como espaço onde essa relação se estabelece. Para isso, é preciso identificar como a perspectiva educativa se incorpora à medida socioeducativa e qual conexão estabelece com a política de educação.

É neste terreno de conflitualidades que foi identificada a seguinte problematização no desenvolvimento do processo investigativo: quais relações são estabelecidas pelos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto com a escola? As pistas e sinalizações a este questionamento podem colaborar com a compreensão de como a escola integra ou pode vir a compor o aparato de Proteção Social.

Para compor o estudo, foi estabelecido contato junto ao CREAS 2 de Londrina e a partir de então, a pesquisadora passou a estar nas dependências do serviço e acompanhar algumas atividades para se aproximar dos(as) adolescentes. Após esse período de aclimatação da pesquisadora, foi definido junto aos profissionais do CREAS 2 de Londrina os critérios iniciais de escolha dos sujeitos para a pesquisa.

Depois de analisar o perfil dos adolescentes, ocorreu o início da aproximação para as entrevistas. Um dos momentos que merece destaque foi uma das participações em um grupo socioeducativo em que foi apresentado o propósito do estudo. A conversa foi iniciada com a explicação do papel da pesquisadora e o estudo sobre a relação dos adolescentes com

a escola. Ao ser citada a palavra 'escola' no grupo, a reação foi a emissão de um som geral "Vishhhhh". Através de uma conversa com um clima leve e descontraído, alguns disseram que gostavam da escola, mas não de estudar.

Ao final, oito adolescentes interessaram-se. A escolha pelo convite ser realizado durante o grupo e por deixar que os(as) adolescentes se prontificassem (ou não) a participarem do estudo, foi idealizada para que a colaboração não fosse entendida como parte do cumprimento da medida socioeducativa e pudesse soar como obrigatoriedade. Diante do interesse espontâneo em participarem da pesquisa ficou claro que estes adolescentes, além da colaboração, também procuravam um espaço para manifestar sobre a escola.

O conteúdo coletado por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos(as) adolescentes e posteriormente sistematizado e analisado, identifica a escola como um campo de disputa. Neste campo, os(as) adolescentes em suas narrativas estão a todo momento afirmando e negando este espaço e apontando a escola enquanto um lugar que agrega em si vários lugares, perpassado por identificações e repulsas. Deste modo, a análise do conteúdo foi elaborada entendendo a escola a partir de três categorias fundamentais: enquanto o lugar do direito, o lugar da resistência e o lugar do reconhecimento.

Essa divisão não tem limites cindidos, mas são categorias que se complementam e expressam que esses lugares também podem se configurar enquanto um não lugar, uma vez que o lugar do direito pode ser o lugar da violação; o do reconhecimento pode não expressar o lugar da representação; e o da resistência também pode ser o lugar da resignação. É neste contexto dialético que os(as) adolescentes experimentam, afirmam, negam, indagam e constroem a escola.

As narrativas dos(as) adolescentes evidenciam que a relação com a escola é atravessada por nexos paradoxais de negação e afirmação, sendo a escola um lugar que abriga múltiplos lugares entrelaçados entre si. A escola enquanto espaço da Proteção Social e da Proteção Integral é o lugar do direito a resistir, o lugar da indagação sobre o próprio direito muitas vezes negado, bem como o lugar de conhecer e de reconhecer-se enquanto sujeito de direito e de resistência.

Aspectos normativos no atendimento ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil

Partimos da premissa de que o processo de constituição da nação brasileira foi carregado de fatores que, ao longo do tempo, favoreceram o discurso da discriminação social e racial. Associado a este fato, temos também o desenvolvimento do modo de produção capitalista a partir da história e das características sociais, políticas e culturais brasileiras. O favorecimento da elite intensificou a discrepância econômica, e a vala entre burguesia e proletariado revelou, principalmente, o limitado acesso da classe trabalhadora aos bens socialmente produzidos, mas confiscados pela classe dominante. Neste contexto, o ato infracional é compreendido como uma expressão constitutiva à própria tessitura social.

Desde a segunda República que, no Brasil, há a tentativa de associar aspectos educativos ao trato do(a) adolescente que comete ato infracional, mas sem abandonar o viés sancionatório das medidas socioeducativas. A combinação da medida punitiva com a proposta de uma dimensão educativa, assume contornos variados conforme o contexto histórico e a legislação que trata da política de atenção às crianças e adolescentes de cada período.

O caráter educativo das medidas socioeducativas não é necessariamente sinônimo de acesso à política de educação, mesmo porque esta nem sempre esteve plenamente acessível e ofertada para todos(as). Até o final da década de 1980, aos(às) adolescentes envolvidos(as) com a prática do ato delituoso, aos quais se atribuíam medida socioeducativa, a política educacional era diferenciada e ofertada via internação em Reformatório.

Após a Constituinte de 1988, com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990, e seis anos mais tarde com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é que se assegurou a universalidade do ensino fundamental às crianças e adolescentes. Deste modo, a educação configurou-se enquanto um direito, e o fato de cumprir medida socioeducativa não pressupunha um atendimento apartado, mas a necessidade de ressarcir aos(às) adolescentes o direito à escola.

Assim, dentro do marco legal da infância e da adolescência no Brasil, foram selecionadas quatro referências legais históricas para colaborar com esta pesquisa. A primeira delas, a Lei n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, denominada Lei de Assistência e Proteção a Menores e Mulheres ou Código de Menores Mello Mattos, foi o primeiro

ordenamento jurídico instituído no Brasil para tratar especificamente da infância (BRASIL, 1927).

A Doutrina do Direito do Menor é um marco inaugural sistemático importante que, apesar do traço humanizador ao instituir a maioria penal aos 18 anos, previu que os(as) adolescentes que cometessem alguma infração pudessem cumpri-la em instituições específicas que se incumbiam de transmitir bons hábitos, educação e ensino moral e profissionalizante. Apesar dessa característica, a lei foi instituída predominantemente para exercer o controle sobre a delinquência juvenil e a infância abandonada, não admitindo mais o cumprimento da medida em estabelecimentos penais junto com adultos, embora resguardasse significativa semelhança entre ambas. A lei destaca-se também por prever a responsabilidade Estatal nas demandas sociais da infância e adolescência.

O segundo importante referencial legal histórico, a Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979, denominada como Código de Menores (BRASIL, 1979), publicada meio século depois do Código Mello Mattos, foi entendida por alguns teóricos como uma reforma legal, e realmente trouxe mudanças significativas de conteúdo e princípios, mas ao mesmo tempo promoveu a manutenção de algumas decisões impressas na legislação anterior. Essa lei foi pensada durante a ditadura militar no Brasil, abarcando reflexos de um Estado ditatorial e repressor. Porém, se comparada com a lei que a antecede, apresenta algumas modificações terminológicas influenciadas pela tentativa de imprimir uma racionalidade técnica advinda da corrente de pensamento positivista, influente neste período.

A concepção “menorista” é mantida apontando para a definição da Doutrina da Situação Irregular. A presunção da medida de privação de liberdade como meio de intervir nas situações consideradas irregulares prevalecia na perspectiva da segregação social, que isolaria crianças e adolescentes do convívio com familiares e pessoas que afrontassem ou que não pudessem colaborar com a sua formação moral e na superação da marginalidade através da formação pelo e para o trabalho.

O terceiro destaque deste estudo enquanto referencial histórico legal é a Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, denominado Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 2014), aprovado após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa lei incorpora princípios de garantia dos direitos humanos às crianças e adolescentes, contidos na Carta Magna e em Tratados e Acordos Internacionais. Traz como principal elemento o reconhecimento das crianças e dos(as) adolescentes enquanto sujeitos de direitos

(independente da classe social), alvos de políticas sociais estatais que visam a proteção, promoção e prevenção enquanto prioridade absoluta.

Para a realização das ações que corroborem com este objetivo, abandona a Doutrina da Situação Irregular e assume a Doutrina da Proteção Integral, transformando o público em sujeitos incumbidos de direitos e deveres. A condição de pobreza não mais configura razão para a retirada da criança ou adolescente do convívio familiar como uma forma de atendimento à família sem condições de sustentar seus filhos, a qual passa a ter o direito de receber assistência do Estado para que consiga exercer o papel de cuidado. Prevê que a alocação em família substituta ou em unidades de acolhimento institucional só pode ocorrer em situações extremas de violação dos direitos, ausência, negligência ou violência por parte dos pais ou responsáveis.

Destaca-se para os fins da pesquisa realizada, enquanto último referencial, a Lei nº 12.594 de 2012, denominada Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo -SINASE (2014). Essa lei pode ser entendida como um desmembramento do ECA e se inclina em fazer valer seus princípios constitucionais no que se refere ao atendimento dispensado ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, cujo debate ganhou notoriedade desde 2006, incorporando o rol de recursos legais traçados para balizar o atendimento socioeducativo.

A análise da lei do SINASE tem como foco o caráter tecnoburocrático contido no seu texto, que enaltece os procedimentos administrativos em detrimento da dimensão pedagógica, percebida no direcionamento dado para a construção dos planos (federal, estadual e municipal), resumido em uma espécie de roteiro aparentemente superficial. A lei, aprovada em 2012, é teoricamente menos coesa que o texto prévio apresentado em 2006, através da Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do(a) Adolescente (CONANDA).

Do ponto de vista histórico temos que analisar as conquistas de modo dialético, uma vez que os avanços não conotam uma ruptura total, mas apontam para outro direcionamento que por um tempo, passa a conviver com resquícios do tempo pretérito. Neste terreno de disputas políticas, econômicas e ideológicas, bem como de disparidades entre o campo teórico e legal, é que a política de atendimento ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa vem sendo construída.

A proteção integral enquanto perspectiva da proteção social à criança e ao(à) adolescente no Brasil

A exacerbação dos problemas decorrentes da desigualdade social que atravessa a formação da nação brasileira afetando à infância e juventude, fez com que o Estado pautasse em sua agenda política ações que pudessem, de alguma forma, responder e conter os efeitos negativos oriundos deste fenômeno. Temos como referência neste estudo quatro legislações já apresentadas que denunciam como desafio a contenção dos efeitos decorrentes da pobreza, mas também revelam que historicamente as ações têm se debruçado em aspectos de criminalização da pobreza.

O entendimento e a intervenção sobre a pobreza desviam-se das questões relacionadas à má distribuição e desigualdade de renda, e estacionam-se em referências de cunho moral e pessoal. Assim, o Estado brasileiro passa a intervir junto a esses efeitos por meio das políticas públicas que são moldadas segundo a legislação vigente que apresentam traços inovadores, ao passo que carregam ranços precursores.

A década de 1990 caracteriza-se pela aprovação de leis que, a partir da Constituição Federal de 1988, definem como as políticas setoriais seriam organizadas e gestadas conforme os princípios constitucionais. Os assentimentos desses direitos ocorrem a par e passo com a intensificação do ideário neoliberal, causando enorme desacordo entre expansão e efetivação.

Pautado na contenção dos investimentos públicos, principalmente na área social, na lógica privatista e no livre mercado, o Estado ampliado constitucionalmente concorre com o Estado mínimo que entra em vigor, e o direito assume ares mercantilizados e de privilégio (COSTA, 2009). Se por um lado é um mecanismo de manutenção e reprodução do sistema capitalista, por outro, a Proteção Social se representa como uma possibilidade de acesso e exercício da cidadania para a classe trabalhadora.

Todavia, como já foi mencionado, o reconhecimento e a efetivação do direito social não se efetivam na mesma velocidade. Segundo Jaccoud (2009), a cidadania assenta-se na noção de igualdade e os pressupostos neoliberais impedem a realização da cidadania. Assim, o combate à pobreza tem se dado fora do bojo dos direitos e, para a citada autora, isso não pressupõe um enfrentamento, mas a sua gestão. Deste modo, a pobreza é concebida enquanto fenômeno natural e permanente que atravessa a história da humanidade,

desagregada das “relações de trabalho ou estruturação das hierarquias sociais” conseqüentemente explicadas sob o viés da moralidade e padrões individuais de comportamento (JACCOUD, 2009, p. 67).

Fato é que a proposta impressa no ECA ainda não se configura enquanto um sistema de proteção ampliado. Rizzini e Pilotti (2009) apontam que, frente a esta lei, a realidade brasileira encontra-se em um desconfortável paradoxo. Ao passo que está no front no que se refere a legislação, tida como uma das mais avançadas e modernas do mundo no quesito da garantia de direitos universalmente com absoluta prioridade, propõe romper com a mácula de criminalização da pobreza.

Por outro lado, amargos dados alarmantes dos indicadores sociais colocam o país em paralelo com outros economicamente muito mais pobres, mostrando que ainda predomina uma realidade tortuosa, com “reiteradas violações dos direitos das crianças e adolescentes, entre elas, o extermínio, do qual há exemplos cotidianos.” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 323).

O direito à educação como um elemento protetivo na medida socioeducativa

Historicamente o atendimento ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil esteve próximo à assistência aos pobres, que foi ofertado pelas instituições privadas e pelo Estado. Nos Códigos de Menores de 1927 e de 1979, o ato infracional foi tratado estabelecendo relação direta com a pobreza, e a partir da década de 1940, o Estado faz aproximações no que diz respeito às intervenções via Legião Brasileira de Assistência, que elegia as instituições filantrópicas como seu principal agente executor.

No campo da prática de ato infracional, o ECA e o SINASE diferenciam-se das outras legislações ao indicar que o acesso à política educacional não pode ser feita de forma distinta, ou seja, os(as) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são sujeitos de direito da política educacional e esta, a partir das especificidades deste público, deve garantir condições para a permanência ou retorno escola. Para cumprir tal finalidade, orienta que seja combinada a medida socioeducativa aplicada ao(à) adolescente com a medida protetiva para retorno escolar prevista no art. 101 do ECA.

O ECA inova ao trazer outras políticas sociais para o centro do atendimento socioeducativo enquanto proteção integral. Neste contexto, a garantia da educação escolar

de qualidade se compõe como uma medida de proteção. No entanto, o ranço histórico da centralidade na política de assistência social permanece quando é esta que se responsabiliza pela execução da medida em meio aberto, sob responsabilidade quase exclusiva dos CREAS.

Dayrell (2008) afirma em seus estudos que um dos grandes desafios que o Brasil precisa enfrentar é o de garantir a “efetivação da escola como um direito” e avança questionando a qualidade da escola pública brasileira. Para ele a aprendizagem deve ser de qualidade, a educação precisa fazer sentido e servir para a vida dos jovens, correspondendo à diversidade cultural das juventudes.

Os autores Dayrell (2008) e Souza (2012) concordam que a violação ao direito à educação está muito além do acesso e a permanência na escola. Ambos afirmam que os conteúdos trabalhados em sala de aula permanecem distante da vida dos(as) adolescentes, principalmente dos mais empobrecidos e, dessa forma, não encontram suas realidades e seus objetivos de vida refletidos no conteúdo escolar.

A escola é o chão das políticas educacionais, porque todo o debate feito a partir dos desdobramentos legais e pedagógicos a terá como espaço de efetivação do direito através do acesso, permanência e dos processos educativos. Contudo, a escola é a instituição onde se encontrarão, contraditoriamente, processos institucionais de inclusão perversa e que, a partir desta concepção, é o espaço onde os sujeitos educandos e educadores manifestam-se e produzem resistências.

Os(as) adolescentes, neste sentido, não são apenas os sujeitos do direito como também os sujeitos que participam direta ou indiretamente da socialização do conhecimento. São eles que, ao acessarem ou recusarem a permanência, evidenciam a fragilidade ou a potencialidade da democratização do ensino e, assim, são sujeitos ativos nos processos e relações sociais. O movimento político pelo direito à educação faz da escola um campo de controvérsia e contestação, um espaço de reprodução, mas também de produção, e neste terreno os estudantes travam uma relação intensa de negação e resistência.

O acesso à escola configura-se como algo que foi negado e que, gradativamente, vai sendo ocupado por novos saberes que historicamente não tiveram o seu lugar. Para Arroyo (2011, p. 370), só será compreendido o valor que a escola representa caso seja entendida a história de segregação que a sua constituição perpassou. Deste modo, a escola pode equivaler a “passagem para outros lugares sociais”.

Numa perspectiva de reconhecimento da condição de sujeitos de direitos sob a regência da Proteção Integral, a escola pública pode ser reconhecida como instituição inserida numa política de educação pública brasileira, que se constitui enquanto espaço de direito, vindo a integrar-se efetivamente na perspectiva de proteção integral assegurada pelo ECA.

O direito à educação na narrativa dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa

A escola representa um campo de complexidades e contradições, fruto da sociedade antagônica que se configura enquanto espaço de afirmação e negação. Para os(as) adolescentes, este traço é constante e revela a todo tempo que o percurso escolar se movimenta por lugares diversos, porém interpostos entre si, que adquirem significados e significâncias múltiplas.

O conteúdo coletado por meio das entrevistas demonstrou os lugares que a escola ocupa no relato dos(as) adolescentes: lugar do direito, lugar da resistência e lugar do reconhecimento. Deste modo, busca-se compreender que a escola é um lugar só, onde todas essas dimensões acontecem simultânea e contraditoriamente juntas.

A antítese do direito é a violação. A presença do direito possui relação direta com a tentativa de romper ou impedir que alguma violação se instale. A garantia legal ao direito à educação no campo da Proteção Social indica a obrigatoriedade do Estado em assegurar que todas às crianças e adolescentes possam usufruir de condições objetivas para frequentar a escola.

A educação no rol de políticas sociais no campo da Proteção Social para crianças e adolescentes obriga-se a asseverar outras garantias que os situem na esfera de sujeitos do direito ao conhecimento, e ao reconhecimento das/nas relações de desigualdade e lutas que a sociedade desenvolve. Assim, o acesso à escola deve possibilitar processos educativos que se efetivem por meio da formação e do desenvolvimento humano.

A democratização ao acesso não resulta, necessariamente, em condições de permanência e de efetivos percurso formativo escolar de muitos(as) adolescentes, sendo este marcado por diversas retenções e interrupções. No entanto, Andrade e Farah Neto (2007, p. 58) chamam atenção para a desigualdade que existe entre determinados grupos

sociais, indicando que a trajetória irregular é mais acentuada entre os(as) adolescentes pobres: “o que parece estar dado, como um direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos – não reflete necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos/das jovens brasileiros.”

A longa interrupção na trajetória escolar dos quatro adolescentes entrevistados (três meninos e uma menina) pela pesquisa realizada, guarda similaridades com a realidade de muitos outros. O Censo do IBGE de 2010 evidencia que 5.668.700 pessoas entre 10 a 19 anos não frequentavam a escola no momento da contagem, mas já haviam frequentado. Este último dado revela que o acesso à escola não se reverte em permanência. Outro dado revela que o índice de analfabetismo entre adolescentes de 10 a 13 anos era de 3,9%, entre os de 14 a 15 anos era 2,0% e entre os de 16 a 17 anos o índice era de 1,8%. Os dois dados evidenciam que a universalização da educação não está se convertendo em direito para inúmeros adolescentes.

Constata-se que a interrupção na frequência escolar para muitos(as) adolescentes ocorre ainda na infância, sendo que a tentativa do retorno acontece quase que anualmente nos períodos de início do ano letivo, até chegar ao momento de sua desvinculação completa. Constata-se que para muitos(as) adolescentes que cumprem medida socioeducativa, a nova tentativa ocorre em decorrência da determinação legal ou no período em que se encontram em privação de liberdade. Porém, se evidencia que esta obrigatoriedade não se reverte em uma permanência contínua.

A determinação judicial do retorno escolar obrigatório como medida protetiva não assegura a permanência, em muitos casos nem o avanço de séries letivas. O contrassenso é que, por vezes, o(a) adolescente só se torna alcançável pela política de educação quando ocorre a privação de liberdade, durante ou depois dela, evidenciando que o que reaproxima a escola do(a) adolescente é a apreensão pelo ato infracional cometido. A medida protetiva enquanto direito à Proteção Social não pode ter a prática do ato infracional como elo principal para assegurar o direito à educação, mesmo porque esta relação tem se mostrado um tanto quanto frágil.

A trajetória irregular marca a vida escolar de alguns adolescentes que cumprem medida socioeducativa; as interrupções, reprovações e retenções podem gerar neles certo incômodo, provocando a crença de que a escola não serve para eles. Suas narrativas

demonstram que não conseguiram suprir as expectativas familiar, pessoal e social, e expressam decepção e constrangimento.

Os(as) adolescentes carregam consigo a ideia socialmente construída de que através da educação escolar, os caminhos trilhados serão melhores sucedidos, e ao passo que não conseguem usufruir deste direito, se culpam individualmente, avaliando que suas vidas tiveram este curso, quase que exclusivamente, pelo pouco empenho individual nos estudos.

Para Tunes (2011), é gerado nas crianças, adolescentes e igualmente em suas famílias, a expectativa de que a educação formal pode contribuir para a participação social e inserção profissional. Contudo, a autora afirma que a organização da escola não tem colaborado para que os(as) adolescentes permaneçam neste espaço e que por esta e outras contingências, a obrigatoriedade escolar que a lei prevê se torna quase inviável para alguns/algumas.

Nessa perspectiva de se assegurar na escola, os(as) adolescentes apresentam em seus relatos a presença da família, seja pela cobrança dos pais para que se mantenham na escola, seja na responsabilização dos mesmos por não ter encontrado neles o apoio que precisavam para se manter nela. De alguma forma, os pais reconhecem a importância dos(as) filhos(as) acessarem a escola, no entanto esse esforço não assegura a permanência. Muitos pais e parte dos familiares dos(as) adolescentes não passaram pela escola ou tiveram sua trajetória interrompida precocemente e, deste modo, o desejo é que filhos e filhas usufruam do que lhes foi negado. Por outro lado, eles não possuem repertório e nem condições objetivas para dar apoio a esta empreitada.

A necessidade de manter a subsistência dos(as) filhos(as) faz com que os pais ou responsáveis tenham que ficar muitas horas fora de casa para trabalhar. As crianças e os(as) adolescentes, além de permanecerem sozinhos(as) ou na rua, precisam assumir desde muito cedo o autocuidado, o que demonstra que a violação do direito à educação tem como transversalidade a negação de outros direitos, como a convivência familiar e comunitária, a saúde, a moradia em local adequado e seguro e o direito necessário para a sobrevivência de qualquer pessoa.

Alguns/algumas adolescentes demonstram a perda precoce da infância e com ela as expectativas de vida; o envolvimento com o ato infracional concorre com a permanência escolar, tanto no tempo dispensado para cada atividade, quanto à recompensa que cada um

pode trazer. No tráfico ganha dinheiro e acesso àquilo que a família não pode lhe proporcionar, no entanto a imaturidade típica da infância e do início da adolescência não os permite administrar o que recebem, de modo que o envolvimento com o ato infracional vai se intensificando para poder suprir os seus desejos materiais, ao ponto de relatarem que desde que começaram com a prática delituosa, sua vida perdeu o sentido.

Esse tipo de desilusão seria mais comum no relato de uma pessoa que, após muitos anos, desencantou-se; estando presente no discurso dos(as) adolescentes, representa a expressão mais contundente da violência. Tirar de uma criança a esperança de futuro ou fazê-la desacreditar de si mesma, é a prova cabal que a preservação da infância ainda não se configura enquanto realidade para todos(as).

O reconhecimento do direito à educação, que por muito tempo foi negado ou ofertado distintamente através dos Reformatórios às crianças e aos(as) adolescentes da classe trabalhadora, atualmente, após intensas lutas de diferentes movimentos sociais no Brasil, apresenta em sua configuração importantes transformações, mas reserva certo paralelo com o passado.

O direito à educação para todos(as) está muito distante de se traduzir em uma realidade de fato, no entanto a democratização da educação escolar reconhece todos(as) enquanto público, enquanto sujeitos de direito. Para Martins (2008, p. 32), o título de excluído¹ nega a “virtualidade da transformação”, a condição de excluído(a) tira a condição de sujeito, de agente de luta e de transformação.

A educação projeta-se enquanto política social, tendo uma história assinalada por disputas políticas em que os movimentos sociais travam lutas para garantir tanto o direito de ingresso e de usufruto deste espaço, quanto o direito de ter reconhecido nos currículos os conteúdos referentes a identidade cultural de grupos e segmentos sociais diversos (indígenas, negros, jovens da periferia, mulheres, povos do campo, populações LGBTTTs², entre outros). A luta pela democratização da educação transforma a escola em palco privilegiado para os questionamentos, onde sujeitos colocam a prova o modo tradicional e normalizador como ela tem se organizado.

¹ Para Martins (2008) o conceito de “*exclusão social*” pode ser funcional para abrandar as contradições sociais, para o autor a sociedade capitalista cria formas desumanizadas de participação social, definida por ele de inclusão perversa.

² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros é a sigla utilizada para identificar diferentes tipos de orientação sexual.

O lugar da escola na vida destes(as) adolescentes não é ocupado pela indiferença. O nexo de amor e ódio que se estabelece só foi possível ser tecido pelo fato de serem reconhecidos como sujeitos de direito e por algum dia terem passado por esta instituição. Paradoxalmente, é o episódio de ter estado que permite negá-la, afirmá-la ou questioná-la. Ao mesmo tempo, outros atravessamentos marcam esta passagem, mostrando um contexto dialético com inúmeras determinações e influências de fatores internos e externos ao ambiente escolar.

É possível perceber que apesar de tortuosa, existe uma relação entre eles(as) e a escola que transita pela indagação, pela busca do reconhecimento de sua identidade social, e que é atravessada por relações de afeto e hostilidade. Assim, a observância desta intranquilidade permite repensar e questionar o que está instituído. Os questionamentos manifestos pelos(as) adolescentes entrevistados(as) surgem das mais diversas formas, desde as normas até o conteúdo, evidenciando neste espaço um terreno de tensões políticas, e as exigências perpassam pela garantia da diversidade no ambiente escolar.

A diversidade é aqui compreendida “como a construção histórica, cultural das diferenças” (GOMES, 2007, p. 17), entendendo que a diferença faz parte da formação humana e social. A recente universalização da educação brasileira trouxe para dentro da escola um público diversificado, com demandas específicas, tornando premente que a diversidade seja incorporada ao currículo escolar.

A escola, aqui compreendida enquanto instituição que expressa e representa a sociedade que a compõe, se configura enquanto espaço de tensionamento constante ao passo que reproduz conteúdos e dinâmicas que reforçam a supremacia de alguns grupos societários; também se configura enquanto palco para pautas libertárias de lutas contra formas diversas de opressão.

Neste sentido, os(as) adolescentes têm apresentado propostas para que a escola reconheça seus modos de viver enquanto conteúdo, reivindicando a presença de suas linguagens. Os(as) adolescentes entrevistados(as) sugerem a presença do rap na escola para incorporar a “vida da favela” no currículo; reconhecem que, da forma como está organizado o currículo, a vida da favela ou é ocultada, ou transmitida de forma estereotipada. Não negam à escola, mas exigem que seja reformulada, uma vez que questionam o modo como os conteúdos estão organizados.

Eles(as) reconhecem a supressão dos seus modos de vida e só sabem disso porque o tempo que estiveram na escola não se reconheceram nos conteúdos passados. O conteúdo das disciplinas assume centralidade na escola. Para Gomes (2007, p. 33), isso representa um grande equívoco, pois os “sujeitos do processo educativo” deveriam ser o foco prioritário.

Outra questão interrogada pelos(as) adolescentes refere-se às normas. A preservação da norma e da ordem estabelecida na escola é uma questão presente no discurso deles(as), no entanto sempre apontam fatos e situações em que colocam em questionamento este aparato. Esta recorrência pode ser entendida como um dos pontos a ser problematizado quando se discute a permanência dos(as) adolescentes na escola.

A busca (as vezes excessiva) pelo controle, pode criar um ambiente hostil que afugenta alguns/algumas adolescentes, ao mesmo tempo que desperta neles(as) o desejo de contestar, desafiar e provocar as normas e a própria organização da escola. Tal atitude pode ser considerada como tensionamento na perspectiva de alterar o que está dado. Para Martins (2008) isso ocorre porque são sujeitos de transformação. Talvez o modo como a escola está organizada não lhes causa agrado, mas, em princípio, este não é motivo para refutá-la. Os(as) adolescentes evidenciam que estar na escola não é ruim, o que é ruim é ter que submeter-se às suas regras, que vão desde a obrigatoriedade em permanecer em sala de aula até o uso do uniforme.

A padronização escolar que inicia pelo uso do uniforme, para Dayrell (2008), colabora com a falsa ideia de que os(as) adolescentes são iguais e que na escola não existe lugar para a diversidade, sugerindo que precisam se comportar da mesma forma, construindo uma relação moralizante e distanciada com os(as) adolescentes. Principalmente quando se trata de educandos(as) jovens, o autor enfatiza que a escola tende a compreender a juventude como uma enfermidade e busca criar meios de cercear essa vivência, fazendo com que os(as) adolescentes desenvolvam formas de burlar e de imprimir seu jeito de se relacionar dentro da escola.

Neste sentido, ao não aceitarem prontamente o que está posto, os(as) adolescentes contribuem para que a escola vá se modificando. As transformações, por mais sutis que sejam, ocorrem porque existem questionamentos, porque tem se colocado em evidência que o que está posto não corresponde à expectativa de todos(as). Para Andrade e Farah Neto (2007), a escola não foi concebida para atender às diversidades, todavia tem se

alterado a medida que o público que a frequenta é outro e tem se diversificado com a expansão e a universalização da educação básica.

A luta pelo direito à educação tem contribuído para repensar a educação no campo da proteção social. Andrade e Farah Neto (2007) afirmam que entender a história da escola enquanto instituição é relevante para se compreender a vivência atual dos(as) adolescentes dentro desse espaço, bem como de seus processos de inserção e permanência. O modo como a escola se organiza parece interferir no modo como os(as) adolescentes a concebem, bem como nos caminhos por onde perpassa o desejo de nela permanecerem.

Para os(as) adolescentes, existe algo na escola que os motiva a frequentá-la; esta motivação não está presente na obrigação legal e nem na determinação familiar, mas na própria vontade. Eles(as) encontram na escola algo que não podem encontrar em outros espaços, como a convivência com os amigos, a prática de esporte e, às vezes, a alimentação. Colocam em xeque a organização escolar que lhes fora apresentada, os horários, o tempo exaustivo e excessivo dentro de uma sala de aula, com conteúdos teóricos que por vezes não estabelecem conexão com sua vida, fazendo com que eles não se atraiam e nem sempre queiram estar ali. Para Dayrell (2008), este é um dos problemas da escola, o que acontece fora da sala de aula, por vezes, é mais interessante do que estar dentro dela.

O tempo dentro do currículo escolar está organizado de forma rígida e linear, o que não corresponde à perspectiva de privilegiar a presença da diversidade, tampouco às marcas profundas das desigualdades sociais e econômicas que carregam e marcam esses sujeitos. O modo como a escola organiza o tempo possui relação direta com o processo de aprendizagem. “A rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade da vivência dos tempos e espaços dos alunos e das alunas” (GOMES, 2007, p. 37).

A autora segue afirmando que o tempo e o espaço precisam ser questionados, considerando que nem sempre o tempo da escola corresponde ao tempo da vida dos(as) adolescentes, o ritmo da escola segue em desacordo com seu ritmo e esta incongruência pode comprometer o usufruto da educação enquanto direito que respeita o tempo de cada sujeito. Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007, p. 13) corrobora com essa análise ao refletir que:

[...] a função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, as artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos.

Outrossim, o público que tem frequentado a escola tem lhe imputado um novo reordenamento. A escola tem assumido novos contornos, fazendo com que as suas funções se diversifiquem. A necessidade de reconhecer-se na escola transita no campo do direito que gradativamente vai se modificando à medida que os múltiplos sujeitos têm levado sua história e suas resistências para dentro da escola.

O ato do conhecimento é inerente à condição humana e a sociedade moderna institucionalizou parte do aprendizado e destinou à escola a função de ensinar. Para Tunes (2011) a escola, além de formalizar, também padronizou a aprendizagem; segundo ela a padronização das formas de ensino pode ser considerada como uma forma de controle. No entanto, enquanto atividade viva, o ato de aprender não está restrito ao ambiente escolar, uma vez que parte do que se adquire na escola é utilizado em e para outras instâncias da vida, inclusive como modo de questionamento do próprio modelo escolar.

A autora supracitada avança em sua discussão apontando que o controle da aprendizagem é algo complexo e, por mais que se intencione, a escola não pode controlar tudo; pode controlar o conteúdo que é socializado, mas não pode controlar o desejo de aprender. Para ela, não se obriga ninguém a aprender aquilo que não quer ou não aceita, do mesmo modo não se pode limitar a aprendizagem. Nesta perspectiva, Carvalho (2010) afirma que o produto da educação é ilimitado e difícil de mensurar, pois extrapola os limites institucionais da escola.

A escola, através do currículo, elege o conhecimento que será prioritário, podendo causar estranhamento ou identificação por parte dos sujeitos; a empatia ou a aversão são elementos importantes que atravessam o processo educativo e que podem influenciar a permanência na escola. Para Gomes (2007), a escola é ocupada por saberes científicos, culturais, teológicos, filosóficos, empíricos, mas o científico aparece com predominância nos currículos.

A escola incumbe-se de repassar aos(às) educandos(as) o conhecimento científico e esta importância não pode ser suprimida, pois possibilita compartilhar e avançar na

compreensão do mundo que se vive e das relações que se estabelece. A articulação com o conhecimento empírico faz com que o conhecimento científico se renove, apontando para novas tecnologias e conceitos. Deste modo, a importância do conhecimento científico organizado pela escola não pode ser relativizado; a escola pode promover o encontro dos diferentes tipos de saberes compreendendo-os como essenciais e/ou complementares, assumindo a realidade e os modos de vida como ponto de partida nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A escola, que é a instituição constituída para a socialização dos saberes produzidos pela sociedade, através dos seus métodos e conteúdos, tem repellido alguns/algumas adolescentes que não se adaptam ao seu formato e às suas normas. Faz-se fundamental manter as indagações sobre quais saberes são selecionados e escolhidos para serem socializados, quem os produziu e para qual modelo e projeto de sociedade.

Para Miguel Arroyo (2011), o acesso à escola e o direito de reconhecer-se nela representam possibilidades de garantir a cidadania, pois a luta pelo direito à educação está diametralmente ligada à luta por e para outros direitos, tais como o de conhecer sua história e seu modo de vida, conforme reivindicam os/as adolescentes entrevistados/as.

A escola como fronteira de cidadania não tanto por que introduz no mundo letrado, na língua culta nem na cultura nobre herdada e valores acumulados, mas a escola como espaço, como terra negada a ser ocupada por outros saberes e outras verdades sobre a sua segregação como cidadãos (ARROYO, 2011, p. 368).

Arroyo (2011) descreve que ocultamentos de saberes dentro da escola faz com que alguns coletivos sociais sejam ausentes na história, resultando na invisibilidade de seus sujeitos. Atualmente, grupos que estiveram fora da escola ou que tiveram sua história contada de modo distorcido, estão passando por ela com muita dificuldade em permanecer. Porém, esta presença e passagem tem levado para dentro da escola uma outra realidade que essa instituição necessita pautar.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre a relação dos(as) adolescentes que cumprem medida socioeducativa com a escola, é possível verificar que tal ligação se dá pela conexão com os processos educativos, as políticas educacionais e o campo das políticas de proteção social,

principalmente quando associados à medida socioeducativa. Neste sentido, as narrativas dos(as) adolescentes entrevistado(as) sinalizaram elucidações pertinentes que evidenciaram que este processo ainda está em curso.

A partir da adoção da Doutrina da Proteção Integral no Brasil por meio da aprovação do ECA, o ato infracional e as medidas socioeducativas adquiriram novo significado, exigindo uma nova postura dos gestores públicos e operadores das políticas sociais, tendo o princípio da integralidade como norteador e impondo a necessidade de um diálogo entre as diversas políticas com a Política de Atenção à Criança e Adolescente.

Questionar e romper com o histórico processo de padronização escolar constitui um importante elemento na construção da escola enquanto um espaço coletivo e protetivo para todos(as). Os(as) estudantes têm a necessidade de se reconhecer, ter a valorização dos aspectos essenciais de sua cultura, seu pertencimento, seu modo de agir no ambiente escolar para que este produza sentido em sua vida, e para que a sua vida pessoal e coletiva também seja compreendida com importância para a tessitura social.

Os(as) adolescentes pleiteiam o direito de encontrar na escola suas narrativas, propõem que a escola reconheça e acate uma linguagem mais aprazível ao seu jeito de aprender, possibilitando, a partir dessa referência, o diálogo com outras formas de comunicar e aprender. Circunscrevem claramente onde reside parte da sua dificuldade e da sua facilidade de aprendizagem e, assim, reivindicam seu lugar no currículo. Segundo Arroyo (2011, p. 267), “é a procura do conhecimento positivo de si mesmo como indivíduos e como coletivos que estão em disputa nos currículos”.

No desencadear da investigação realizada foi possível perceber que discutir a relação dos(as) adolescentes que cumprem medida socioeducativa com a escola, perpassa mergulhar num universo envolto a tensionamentos e esta relação está longe de apontar respostas maniqueístas. As tensões alocam-se em inúmeras dimensões: a dificuldade em assegurar o direito pleno à educação, a resistência dos(as) adolescentes para com a escola e desta para com eles, a tentativa de conciliar medidas sancionatórias com medidas protetivas, dentre outras.

O retorno escolar obrigatório no campo das medidas protetivas evidencia como desafio central a articulação da Política de Assistência Social e da Política de Educação para assegurar a efetivação da Proteção Social. A Política de Assistência Social possui uma trajetória mais intensa e próxima a esta demanda, enquanto que a Política de Educação há

pouco tempo tem pautado essa temática. Isso provoca um certo desencontro institucional, resultando em obstáculos reais para o cumprimento do retorno escolar como medida protetiva.

Nesta construção, entende-se que os(as) adolescentes têm muito a contribuir, são sujeitos epistêmicos que, pela negação, afirmação, resistências e afrontas estão indagando a escola enquanto o lugar da proteção. A pronuncia desses sujeitos tem evidenciado suas reivindicações e contestações perante a escola, colocando em foco o estranhamento que, às vezes, encontram neste espaço. No entanto, junto com a rejeição se manifesta o desejo, pois solicitam e apontam para modificações, pleiteiam a presença de suas culturas, dos seus modos de viver e suas histórias nos currículos.

Neste sentido, quando a escola vir a ser o lugar dos(as) adolescentes, abarcando as diversidades e as peculiaridades, quando suas contestações encontrarem espaços na construção cotidiana nesse ambiente, esta instituição, além do lugar do direito, da resistência e do reconhecimento, também poderá se tornar o lugar da proteção social.

Apesar da complexidade dos relatos, abordando variados aspectos sobre a escola, as narrativas dos(as) adolescentes estão imbuídas de histórias de sofrimento, de perdas, de produção e reprodução de processos de opressão. Muitos outros direitos são negados e poderiam colaborar com a permanência na escola, denunciando que enquanto não for resolvido o ciclo de violação, frequentar a escola pode estar restrito à quimera da obrigatoriedade, sem de fato alcançar o lugar do direito e do reconhecimento. Fato é que a escola sempre será o lugar da complexidade expressa pela resistência, pela disputa, pelo ato político e pelo campo das possibilidades, e é por isso que este espaço deve se afirmar enquanto constitutivo da Proteção Social e da Proteção Integral.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. *In*: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: MEC: SECAD: UNESCO, 2007. p. 55-78. (Coleção Educação para todos).

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 17.943 A, de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília: Presidência da República, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *In: Vade Mecum do Serviço Social*. 5. ed. Fortaleza: Primius, 2014.

BRASIL. *Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Brasília: Presidência da República, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012). *In: Vade Mecum do Serviço Social*. 5. ed. Fortaleza: Primius, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas Juvenis. *In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). Políticas públicas: juventude em pauta*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 165-180.

GOMES, Nilma Limo. Diversidade e currículo. *In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

JACCOUD, Luciana. Proteção social no Brasil: debates e desafios. *In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília: MDSCF, 2009. p. 57- 86.

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Adilson Fernandes de. *Integração SUAS/SINASE: o sistema socioeducativo e a lei 12.594/2012*. São Paulo: Veras Editora, 2012. (Série temas, n. 9).

TUNES, Elizabeth. *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-pappers, 2011.

Recebido em:21/02/2018
Aceito em:25/01/19