

ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E EXCLUSÃO ESCOLAR

Autora: Liliane Lima de Souza; Co-autor: Francisco Leandro de Assis Neto; Co-autor: Gracielle Malheiro Co-autor: Leonídia Aparecida Pereirada Silva; Orientador: Anderson Scardua Oliveira

Universidade Federal de Campina Grande / Universidade Estadual da Paraíba

Resumo: Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente instituir o direito à educação, pesquisas demonstram que adolescentes na faixa etária de quinze a dezessete anos que estão fora da escola corresponde a cerca 1,7 milhão de pessoas. As formas de exclusão social de forma geral se configuram de maneira complexa e requerem uma visão atenta ao conjunto de fatores que geram uma situação de privação a serviços públicos que deveriam ser acessível a toda população, como a educação. Quando tomamos como objeto de estudo os adolescentes em conflito com a lei essa situação se mostra ainda mais problemática. Dessa forma, temos como objetivo proporcionar uma reflexão acerca dos processos de exclusão e alteridade através da análise de uma reportagem intitulada “**Jovens em conflito com a lei relatam problemas ao voltar para o ambiente escolar**”, publicada na revista Educação, pontuando as dificuldades do reingresso escolar pelos adolescentes em conflito com a lei. A perspectiva que tomamos para análise é da inclusão como dotada de um caráter ilusório, sutil, multifacetado e dialético, uma vez que a sociedade exclui para incluir, e essa é uma condição da ordem social desigual. Assim, a inclusão se apresenta na verdade como uma inserção social perversa. Diante dessa questão a exclusão escolar desses adolescentes se configura de maneira complexa envolvendo não apenas o contexto escolar, mas também o social, político e econômico, pois esses sujeitos são frequentemente lançados em uma rede de rupturas sucessivas dos vínculos comunitários que causam estado de desafiliação. Em consequência, a relação conflituosa entre os adolescentes e o ambiente escolar levanta questões que envolvem a dimensão objetiva da configuração econômica e social marcada pela desigualdade na qual os jovens estão inseridos, a injustiça marcada muitas vezes pelo descumprimento das diretrizes judiciais colocadas à equipe escolar quanto postura ética e legal diante daquele grupo, bem como a dimensão subjetiva do sofrimento no que concerne à questão da alteridade. Apesar de compartilharem o direito à educação e estarem inseridos em um mesmo espaço físico para usufruírem desse direito, a discriminação e a carga de estereótipos lançadas sobre esses sujeitos cria uma tipificação desvalorizante do diferente, isto é, identidade de deslegitimação. Diante desse quadro a questão do fracasso escolar que é colocada como responsabilidade dos adolescentes deve ser pensada de maneira mais ampla, pois a própria instituição muitas vezes não se adéqua à realidade sociocultural na qual os sujeitos estão inseridos, assim como também muitas vezes não há valorização da particularidade dos alunos.

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; exclusão social; alteridade; educação



ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E EXCLUSÃO ESCOLAR

Autor: Liliane Lima de Souza

Universidade Federal de Campina Grande; lilianelima97@hotmail.com

Co-autor: Francisco Leandro de Assis Neto

Universidade Estadual da Paraíba; leandroassis.uepb@gmail.com

Co-autor: Gracielle Malheiro dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande; granut@gmail.com

Co-autor: Leonídia Aparecida Pereirada Silva

Universidade Federal de Campina Grande; leonidiapereira1@gmail.com

Orientador: Anderson Scardua Oliveira

Universidade Federal de Campina Grande; andersonscardua@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As discussões acerca da exclusão contemplam os mais diversos aspectos que constituem a dinâmica social e conseqüentemente atingem de forma direta as camadas sociais desfavorecidas. A exclusão social é em parte dotada de um caráter ambíguo, dessa maneira, ela deve ser analisada como um processo sócio-histórico complexo que para compreendermos é necessário tomá-lo em sua dimensão interdisciplinar, atentando para suas três principais dimensões: a objetiva da desigualdade social, a ética da injustiça e a subjetiva do sofrimento (SAWAIA, 1999). No que tange ao Brasil, a discriminação é econômica, cultural, política e étnica o que gera uma situação de privação a determinados grupos e que pode ser entendida como exclusão social, tal como a pobreza, a desigualdade, e a falta de representação no meio público, inclusive na conjuntura política através da não representatividade do grupo desfavorecido discutido neste trabalho, os jovens em conflito com a lei. Além disso, há também a privação a serviços públicos que deveriam ser acessíveis a toda população, como a educação.

Segundo o Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei nº 8.069, “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”. Porém, de acordo com o

Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade que frequentavam a escola correspondia a 96,7%, ou seja, 3,3% das crianças e adolescentes dessa faixa etária estavam fora da escola. Apesar de não parecer significativa essa diferenciação percentual, quando tomamos os números em seus valores reais, esses 3,3% correspondem a aproximadamente 966 mil crianças que não tiveram seu direito garantido. Quando analisamos a faixa etária de 15 a 17 anos esses números se tornam ainda mais preocupantes. Entre os adolescentes dessa idade, o índice dos que não frequentavam a escola em 2010 é de 16,7%, o que corresponde a 1,7 milhões de pessoas, quase 45% do total de excluídos. Segundo o relatório da pesquisa o perfil das crianças e adolescentes mais atingidos pela exclusão escolar são os que moram no campo, os negros, os indígenas, os pobres, os sob risco de violência e exploração, e os com deficiência, o que indica que as desigualdades ainda existentes na sociedade brasileira impactam diretamente o sistema educacional do país.

O processo de exclusão e privação à escolaridade se sobressai quando tomamos como objeto de estudo e ponto de referência o grupo de adolescentes em conflito com a lei. De acordo com pesquisas e levantamentos que vêm sendo realizados pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa tem de 15 a 18 anos, 95% é do sexo masculino e a maioria vem de famílias de baixa renda familiar, baixo grau de escolaridade e em situações de vulnerabilidade. Se antes do ato o sujeito já se via frente a dificuldades no seu ingresso e permanência na vida escolar, após o evento essas dificuldades se ampliam.

Diante desse quadro, o presente trabalho teve como objetivo trazer uma reflexão acerca dos processos de exclusão e alteridade, a partir da análise de uma reportagem intitulada “**Jovens em conflito com a lei relatam problemas ao voltar para o ambiente escolar**”, realizada por Christina Stephano de Queiroz, pontuando as dificuldades do reingresso escolar pelos adolescentes em conflito com a lei. A referida reportagem foi publicada na revista *Educação*, em junho de 2015, e problematiza a relação conflituosa entre os adolescentes e o ambiente escolar que se divide em seis tópicos: Relação conflituosa, atenção especial, estereótipos, para além da intervenção, a eficácia da educação e acordos cruéis. Levantando, então, questões que envolvem a economia e configuração social marcada pela desigualdade na qual os jovens estão inseridos, a injustiça marcada muitas vezes pelo descumprimento das diretrizes judiciais colocadas à equipe escolar quanto à postura ética e legal diante daquele grupo, bem como a dimensão subjetiva do sofrimento no que concerne à questão da alteridade.

A reportagem faz referência à história de quatro sujeitos que cumpriram medidas socioeducativas na adolescência. O primeiro sujeito, nomeado G. I. passou oito meses internado na Fundação Casa onde concluiu o segundo ano do ensino médio. Após o período de internação sua busca por vagas em escolas duraram cerca de cinco meses. “D.”, em consequência da atuação em um assalto, recebeu a medida de oito meses de internação, período em que concluiu o primeiro ano e deixou a Fundação Casa em dezembro de 2014. Com dezessete anos passou a cumprir medida em liberdade assistida e frequentar escola regular. Tamara S. R. é a terceira pessoa relatada na reportagem. Sua internação durou nove meses, e assim como nos casos anteriores, cursou parte da educação básica quando estava internada e a concluiu ao término da privação de liberdade. Por fim, é relatado o caso de Roberto da Silva; a somatória do tempo de custódia em instituições é cerca de vinte e quatro anos, além da internação enquanto adolescente foi condenado a prisão por diversos crimes. Atualmente ele é professor da Faculdade de Educação da USP (QUEIROZ, 2015).

Além dos casos citados, Queiroz (2015) dialoga com pesquisadores como Biancha Angelucci, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) que pesquisa a escolarização das pessoas que estão excluídas do sistema escolar; Gabriela Gramkow, pesquisadora e doutora em psicologia social que trabalhou com adolescentes em cumprimento de medidas de semiliberdade; Aline Fávaro Dias, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Marina Rezende Vazon, professora do departamento de psicologia da USP em Ribeirão Preto. Dialoga também com profissionais que atuam diretamente nesses contextos, como João Clemente de Souza Neto, coordenador de uma entidade sem fins lucrativos ligada à Pastoral do Menor na região episcopal da Lapa e Maria Lúcia de Lucena, coordenadora de programa social da Fundação Criança, de São Bernardo do Campo.

2. SISTEMA DE GARANTIAS DE DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente tem sua constituição na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal (CONANDA, 2006). O adolescente é caracterizado como sujeito de direitos e deveres diante da constituição, e, sob a perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente, é responsabilidade do Estado, família e sociedade assegurar os direitos desses sujeitos. Dessa forma, mesmo que o adolescente venha a cometer ato infracional, isto é, transgressão das normas estabelecidas e não crimes passíveis de penalidades, entende-se que de alguma forma, em algum



momento ele teve seus direitos violados. Assim, as medidas socioeducativas visam principalmente a reinserção social e fortalecimento de vínculos comunitários, familiares e afetivos em geral, e não a punição. De acordo com o ECA, os programas socioeducativos são compostos por programas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e programas socioeducativos com privação de liberdade, semiliberdade e internação, sendo o primeiro tipo de programa o foco da nossa abordagem.

Os programas socioeducativos se estruturam e se organizam, sob forma de um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em cumprimento de alguns princípios norteadores tais como: prevalência do conteúdo educativo sobre os sancionários e de contenção socioeducativo, ou seja, mesmo a partir do ato infracional as medidas impostas aos adolescentes devem visar sua reinserção social e reintegração dos laços sociais e afetivos, e não terem o objetivo de punição tal como acontece muitas vezes nos processos penais; construção, monitoramento e avaliação do atendimento socioeducativo, com a participação proativa dos adolescentes, isto é, eles devem se colocar não na posição de passividade, mas sim se posicionarem como sujeitos ativos na desenvoltura desse processo; e também respeito à singularidade do adolescente socioeducando (CONANDA, 2006). Dessa forma, a articulação do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente com os demais dispositivos de políticas públicas como o sistema de saúde, de assistência social, justiça e segurança pública, e, sobretudo, o sistema educacional, é extremamente necessário para a efetivação de um trabalho em rede e para a obtenção de resultados significativos no que diz respeito à reintegração do adolescente na rede comunitária. No entanto, o que se verifica é que muitas vezes essa integração dos sistemas de operacionalização das políticas públicas não ocorre.

3. DIALÉTICA DA EXCLUSÃO

Sawaia (1999) refere-se ao processo de exclusão como complexo e multifacetado, sutil e dialético, pois só existe na relação com a inclusão, envolvendo o homem e suas relações. A inclusão, segundo a autora, é dotada de um caráter ilusório, haja vista que a sociedade exclui para incluir, e essa é uma condição da ordem social desigual. Assim, a inclusão se apresenta na verdade como uma inserção social perversa. De acordo com Silva (2014) pesquisas que vêm sendo realizadas sistematicamente pelo SINASE apontam que antes do ato infracional os adolescentes vivenciaram uma rede social e familiar que vulnerabilizou suas vidas, destacando-se, entre outros fatores, o abandono parental e o não acesso à educação. Apesar de haver um projeto educacional que pretende democratizar a educação de forma que ela seja acessível a toda população, e mesmo

que sejam oferecidas escolas públicas e que o direito da criança e do adolescente à educação seja instituído legalmente, há uma falha nesse sistema que rompe toda a ideologia da acessibilidade e provoca um cenário de exclusão. O serviço é oferecido, mas não se toma medidas adequadas para que ele de fato seja alcançado por todos. O perfil desses adolescentes é marcado, por exemplo, por uma realidade de baixa renda onde se faz necessário que ele busque alguma forma de ajudar no sustento da sua família, tal como traz a fala de um dos adolescentes na reportagem: “Se eu esperar terminar a escola para começar a trabalhar, minha família morre de fome”.

Além disso, há questões de conflitos familiares e individuais que acarretam dificuldades dos adolescentes em lidar com regras, estabelecer rotinas e se adequar ao modelo de educação tradicional. Fica evidente que a presença da escola na comunidade não é suficiente, para que ela – considerando não apenas o espaço físico, mas tomando-a como um organismo vivo composto por toda a rede educacional de funcionários e gestores – possa se adequar à realidade comunitária e individual é preciso estratégias que pensem o sujeito em sua singularidade para que o conhecimento seja, de fato, democratizado. Diante desse quadro, esses sujeitos se mostram lançados em uma rede de fatores que causam uma ruptura de pertencimento, ou, assim como afirma Wanderley (1999), uma *desafiliação*. De acordo com Castel (1995) citado por Wanderley (1999, p.21):

Desafiliado é aquele cuja trajetória é feita de uma série de rupturas com relação a estados de equilíbrio anteriores, mais ou menos estáveis, ou instáveis (...). O que chamei de desafiliação não é o equivalente necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas à ausência de inscrição do sujeito em estruturas que têm um sentido.

É importante lembrar que o trabalho não tem como objetivo partir do cenário de desigualdade social/econômico como causa para o conflito com a lei, mas entender a relação entre desigualdade econômica e social, a situação de estar em medida socioeducativa e os processos de exclusão e alteridade, pois, entende-se que esse grupo de adolescentes faz, predominantemente, parte de uma parcela marginalizada da população. Marginalidade esta que se apresenta como consequência de um modelo de desenvolvimento capitalista e “tem como característica básica a exclusão de vastos setores da população de seu aparato produtivo principal” (PERLAN, 1997 apud VÉRAS, 1999, p. 31).

A lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Ela regulamenta a execução de medidas socioeducativas destinadas aos jovens que cometem ato infracional. Visa medidas de reinserção social desses adolescentes, sobretudo no que concerne à educação. Estabelece que os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública



devem contemplar o ingresso de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no prazo de no máximo um ano. Além disso, responsabiliza os integrantes da rede como gestores e entidades governamentais no caso de desrespeito ou não cumprimento integral às diretrizes do sistema. Os adolescentes em conflito com a lei devem ser incluídos no sistema público de educação e têm esse direito instituído legalmente. Todavia, a realidade de injustiça social se faz presente na vida desses sujeitos, tal como relatou um jovem na reportagem. Segundo ele a “desmotivação docente” e as “posturas autoritárias” são as principais barreiras ao aprendizado, além disso, há a ausência de atenção mais individualizada do professor e o frequente desrespeito e constrangimento demonstrado na postura da escola.

Sawaia (1999, p.9) ainda defende que essa “dialética inclusão/exclusão gera subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado e revoltado”, sendo este último mais presente nos relatos dos adolescentes, inclusive um dos jovens afirma que a educação que eles recebem dentro da instituição quando estão em regime fechado é mais eficaz e prazerosa do que quando frequentam a escola pública regular, pois a relação professor-aluno é atribuída com respeito mútuo. Ademais, ele enfatiza a questão da discriminação da comunidade escolar: “logo no meu primeiro dia de aula a diretora entrou na sala e contou a todos os presentes sobre minha situação. Com isso, até hoje estou isolado da turma”.

4. DESFIO DO RETORNO À ESCOLA: ALTERIDADE E FRACASSO ESCOLAR

Partindo de uma análise psicossocial, a lógica dialética da exclusão liga-se aos mecanismos psicológicos de coação. Jodelet (1999), por exemplo, elenca o racismo simbólico, o estereótipo e o preconceito como alguns dos tipos de processos psicossociais da exclusão, estando estes relacionados às representações que os fundam nos processos de comunicação e nos contextos sócio-históricos, se alimentando do discurso social e de sua retórica (JODELET, 1999). Na análise em questão, esses discursos são cercados pelas noções de periculosidade e da naturalização da sua condição de menor infrator como algo inerente ao seu caráter, algo que não pode ser mudado, o sujeito incorrigível. As famílias dos alunos não infratores e a comunidade escolar em geral, se opõe à aceitação dos adolescentes na instituição, eles sentem um medo infundado de que esses sujeitos influenciem os demais, eles os marcam através de uma identidade de deslegitimação, ou seja, “visam a excluir moralmente um grupo do campo de normas e de valores aceitáveis, por uma desumanização que autoriza a expressão do desprezo e do medo e justifica as violências e penas que lhe infligimos” (JODELET, 1999, p.64). Outro fator impulsionador dessa relação está naquilo que





Joffe (1995) enfatiza sobre a projeção da responsabilidade pela origem de algo que afeta diretamente a sociedade. Entra em cena o discurso de que os adolescentes escolheram aquele caminho e, portanto, devem se conformar com a situação vivida. Atitudes como essa atribuem caráter natural ao fenômeno e reforça ainda mais os processos de exclusão.

De acordo com Jodelet a exclusão está relacionada ao processo de construção da alteridade. A autora afirma que:

A alteridade é o produto de um duplo processo de construção e de exclusão social, que, indissolavelmente ligados como os dois lados duma mesma folha, mantém sua unidade por meio de um sistema de representações. (JODELET, 1998, p.48)

Dentro dessa perspectiva, Jodelet não encara a alteridade como simples constatação da diferença, mas como uma construção de um processo que não reconhece o outro como semelhante e busca excluí-lo do convívio e do acesso aos direitos compartilhados socialmente. A autora define três tipos de alteridade: de fora, referente ao longínquo; de dentro, referida àqueles que se distinguem no conjunto sociocultural como fonte de mal estar e/ou ameaça; e a radical seria traduzida em uma essência negativa, podendo chegar a níveis como o extermínio. Diante dos dados expostos podemos inferir que a relação entre o grupo de adolescentes em conflito com a lei e a comunidade escolar se estabelece através de uma alteridade de dentro. Apesar de compartilharem o direito à educação e estarem inseridos em um mesmo espaço físico para usufruírem desse direito, a discriminação e a carga de estereótipos lançadas sobre esses sujeitos cria uma tipificação desvalorizante do diferente. Eles se apresentam próximos para serem incluídos em um universo comum de comparação, ou seja, adolescentes e estudantes que têm seu direito garantido pela constituição, e distantes para serem percebidos como diferentes e possuidores de características que os distanciam moralmente dos demais alunos (LIMA, 2011, p. 222). Esse processo, para além da diferenciação, implica na discriminação que dificulta a permanência, o desenvolvimento e o convívio escolar. Na reportagem, por exemplo, um dos jovens relata que no seu primeiro dia de aula na escola regular a diretora comunicou a todos os alunos da turma a situação conflituosa com a lei na qual o sujeito estava inserido, o que acarretou no seu isolamento.

O desafio do retorno à escola, para além da busca por vagas em escolas dispostas a recebê-los, conta também com a criação de condições que permitam ganhar sua confiança e garantir a permanência do adolescente na instituição. Toda essa teia de situações acaba entrelaçando esses jovens em um sofrimento psíquico. Muitos deles vivem um drama pessoal no seu processo de





aprendizagem e trazem pra si a responsabilidade pelo fracasso escolar. De acordo com Marina Vazon (s/d apud QUEIROZ, 2015), os adolescentes em conflito com a lei costumam apresentar defasagem idade-série de modo que eles não conseguem acompanhar as propostas de aquisição de conhecimento colocadas pela instituição, em entrevista para a reportagem a autora afirma que “ao não conseguir o aprendizado cognitivo desejado, os jovens se desvinculam da instituição, tornando-se mais vulneráveis à ação policial”

Corroborando Carraher, Willian e Schiemann (1982), o fracasso escolar deve ser discutido de forma mais ampla através de outros direcionamentos. Diversos autores concebem o fracasso escolar como fruto do fracasso dos indivíduos, fracasso de uma classe social ou fracasso de um sistema social, econômico e político (CARRAHER; WILLIAN; SCHIEMANN, 1982). No entanto, além do que já foi analisado, o fracasso escolar pode ser visto pela perspectiva do fracasso da escola, assim a maneira pela qual o ensino escolar formal se estrutura deve ser problematizado. Nessa perspectiva os autores Carraher, Willian e Schiemann (1982) apontam três pontos em que pode ser pensada a questão do fracasso da escola: a incapacidade de trabalhar com a potencialidade do sujeito; o desconhecimento do cotidiano deles que os levam a adquirir determinado conhecimento; e a incapacidade de estabelecer a ponte entre o conhecimento prático informal e o conhecimento formal que a escola se propõe a transmitir, ou seja, a escola enquanto instituição fracassa ao desconsiderar o contexto no qual o adolescente está inserido e o conhecimento que o mesmo possui. Pensar no fracasso da escola é pensar no modelo institucional que não se adéqua a realidade sociocultural na qual está inserida, bem como a não valorização da particularidade dos alunos, principalmente daqueles em conflito com a lei.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do quadro analisado, observa-se que o fato social tomado para fim de análise se constitui dentro de uma dialética de exclusão que abarca as dimensões objetivas, éticas e subjetivas desse processo. A exclusão escolar sofrida pelos adolescentes em conflito com a lei se revela como um processo complexo que se entrelaça em diferentes esferas de composição, seja política, econômica, social ou psicológica. Um aspecto para além da intervenção jurídica é o trabalho de rede em prol de conquistar a confiança dos adolescentes, bem como o trabalho interdisciplinar e conjunto das instâncias jurídicas, educacionais, assistenciais. O presente trabalho não buscou, através da análise, fazer generalizações ou trazer respostas definitivas acerca do tema. A relação de exclusão escolar sofrida pelo grupo em questão é complexa e se entrelaça com diversas esferas do ambiente público e privado. Dessa forma, o intuito do trabalho foi problematizar a dificuldade de



reinserção social e, especialmente, educacional, dos adolescentes em conflito com a lei que são constituídos através de processos de exclusão e alteridade. Além disso, é preciso colocar em discussão políticas públicas que teoricamente se mostram como inclusivas, mas se caracterizam, na verdade, como inclusão perversa, isto é, como uma faceta da dialética que reitera os processos de exclusão.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 05 set. 2016.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Ago. 1982. p. 79-86.

CONANDA. Resolução nº 113, de 19 de março de 2006. **Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Tuto B. Wehrle, p. 1-25.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**: resultados gerais da amostra, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/>. Acesso em: 05 set. 2016.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. P. 53 – 66.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. P. 47 – 68.

JOFFE, H. “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da aids. In: GUARESHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 297 – 322.

LIMA, M. E. O. Da diferença à indiferença: racismo contra índios, negros e ciganos no Brasil. In: TECHIO, E. M.; LIMA, M. E. O. (Orgs.). **Cultura e produção das diferenças**: estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal. Brasília: Technopolitik, 2011. P. 217 – 243.

MORAIS, I. **Por que, no Brasil, 3,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola?** TODOS PELA EDUCAÇÃO, 09 dez 2014. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.com.br/textos/41/exclusao-escolar-330274-1.asp>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

PERLMAN, J. **O mito da marginalidade urbana**: favelas e políticas no Rio de Janeiro. Trad. W. Portinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.



QUEIROZ, C. S. de. **Jovens em conflito com a lei relatam problemas ao voltar para o ambiente escolar.** *REVISTA EDUCAÇÃO*, 09 Jun 2015. Disponível em:

<<http://www.revistaeducacao.com.br/textos/218/o-dificil-retornojovens-em-conflito-com-a-lei-relatam-problemas-355441-1.asp>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. P. 7 – 13.

SILVA, C. A. V. A educação e os adolescentes em conflito com a lei. In: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF: coss 2014. Disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/>>. Acesso em: 05 set. 2016.

VÉRAS, M. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. P. 53 – 66.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. P. 16 – 26

