

Direito e Educação, um Diálogo Necessário Para Prevenir a Vitimização das Adolescentes

Ana Maria Colling¹
Rosângela Corrêa da Rosa²

Resumo

Este texto reflete sobre a exclusão escolar das adolescentes vitimizadas pela prostituição infantojuvenil e gravidez precoce, em contraposição à consolidação do direito universal e gratuito à educação na Constituição Brasileira. Analisa dados de pesquisas que demonstram a relação estreita entre a exclusão escolar e a vitimização adolescente. Com base nos escritos de Foucault, Bourdieu e Freire, defende que a exclusão escolar dos diferentes, os vitimizados que se encontram em situação de risco, é uma construção cultural, normalizada e naturalizada, e que a internalização da exclusão, por meio da violência simbólica, garante sua perpetuação. Defende que a formação permanente e qualificada dos educadores e a criação de programas de apoio e orientação aos pais, para que desconstruam o discurso da exclusão e construam uma nova prática de asseguramento de direitos das adolescentes, é a possibilidade que se apresenta para o rompimento desse ciclo perverso de exclusão escolar-vitimização-exclusão.

Palavras-chave: Direito à educação. A adolescente. Exclusão escolar. Vitimização. Família.

¹ Professora Visitante Nacional Sênior- Capes, na Universidade Federal da Grande Dourados/MS.

² Promotora de Justiça do RS. Mestre em Educação nas Ciências – Unijuí.

LAW AND EDUCATION, A DIALOGUE NEEDED TO PREVENT THE VICTIMIZATION OF TEENS

Abstract

This text reflects on the school exclusion of adolescents victimized by prostitution Children and Youth and early pregnancy, as opposed to the consolidation of the right to universal and free education in the Brazilian Constitution. Analyzes research data that demonstrate the close relationship between school exclusion and teenager's victimization. Based on the writings of Foucault, Bourdieu and Freire argues that the exclusion of the different schools, those who are victimized at risk, is a cultural construct, normalized and naturalized, and that internalization of exclusion by means of symbolic violence ensures its perpetuation. It argues that ongoing formation and qualified educators and the creation of programs to support and guidance to parents, that deconstruct the discourse of exclusion and build a new practice of securing the rights of adolescents, is the possibility that presents itself to break this cycle wicked-victimization of school exclusion-exclusion.

Keywords: Right to education. The teen. Exclusion from school. Victimization. Family.

A educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade (Paulo Freire).

A educação está consolidada, na Constituição Federal, como direito fundamental do cidadão brasileiro em desenvolvimento,³ porém o número elevado de crianças e adolescentes fora da escola evidencia que a educação escolar ainda não é um bem jurídico que todos usufruem. A exclusão escolar, além de configurar infração a um direito fundamental desses sujeitos, também é uma fator de risco social, uma vez que a não inserção e a infrequência escolar são indicadores da vitimização de crianças e adolescentes que, fora da escola, tornam-se mais suscetíveis à prostituição infantojuvenil, à gravidez precoce e à delinquência juvenil.

Neste texto propomos demonstrar a vinculação existente entre a exclusão escolar e a vitimização⁴ na adolescência, transcrevendo e analisando dados selecionados de pesquisas de órgãos oficiais e realizadas por pesquisadores acadêmicos. Elegi abordar a relação entre a exclusão escolar e as formas de vitimização mais frequentes entre as adolescentes do sexo feminino – a gravidez na adolescência, a prostituição infantojuvenil, além da delinquência juvenil, crescente entre as jovens – por serem as jovens mulheres pobres a representação real da exclusão. Talvez não exista uma figura mais ilustrativa enquanto sujeito da exclusão que a mulher, pobre, adolescente, grávida, prostituída e fora da escola. Em Foucault, Bourdieu, Freire e Kliksberg alicerçamos a reflexão que realizamos sobre a exclusão escolar dessas adolescentes, buscando alternativas para a inclusão escolar das adolescentes vitimizadas.

³ Artigos 6º e 227 da CF.

⁴ Vitimização entendida nos termos definidos no artigo 98, III, do ECA.

Abordar a efetiva garantia do direito à educação do sujeito mulher implica refletir sobre o asseguramento do direito fundamental de um sujeito historicamente excluído, até banido do acesso aos bens fundamentais da dignidade humana, inclusive da escola. Badinter lembra que, se até a revolução era costume, na França, mandar as filhas para instrução nos conventos, com o fechamento destes as meninas passaram a ser educadas pelas mães. A preocupação existente com a instrução das mulheres era apenas para que fossem melhores mães e esposas mais preparadas. Segundo ela,

No espírito dos republicanos, o combate em favor da instrução feminina decorria mais de uma estratégia anticlerical do que de uma vontade de dar às mulheres os requisitos de sua autonomia. Sua educação leiga devia aproximá-las dos homens sem perturbar as antigas estruturas familiares. Continuava-se a reprovar aquelas que desejavam explorar por conta própria sua bagagem intelectual e se recusavam a se limitar ao modelo estabelecido (Badinter, 1985, p. 265).

No Brasil, a exclusão feminina da educação também é histórica. Nos períodos colonial e imperial, a maioria das mulheres não era alfabetizada, restringindo-se sua educação ao aprendizado das prendas do lar. As filhas das elites frequentavam colégios internos, que também se preocupavam em prepará-las para a maternidade e o casamento (Mozer; Teles, 2007a, p. 166; 2007b, p. 94-95).

A análise dos textos constitucionais que vigoraram ao longo da história política, econômica e social do Brasil, deixa claro que a educação não foi assegurada sempre e a todos os brasileiros, ao contrário, constitui-se como um bem elitista, destinado a alguns, privilégio de poucos (Rosa, 2008). Ao longo da História, em um ciclo de avanços e retrocessos, a educação consolidou-se na Constituição da República do Brasil como direito fundamental, universal, igualitário e gratuito. Nos dados das pesquisas analisados neste trabalho verificar-se-á que essa positivação do direito à educação não foi suficiente para que as jovens pobres, grávidas e exploradas sexualmente tivessem assento e permanência na escola.

A educação como direito fundamental do cidadão adolescente

A Constituição Federal de 1988 rompeu com a tradição mantida nas Constituições anteriores, ao cuidar dos direitos fundamentais no seu início. Até foi batizada de “Constituição Cidadã”, por ter assegurado os direitos do cidadão, em detrimento do Estado, promovendo o resgate da democracia e da cidadania em nosso país. Inclui a educação no título “dos direitos e garantias fundamentais”, no capítulo II, “dos direitos sociais”. Antecipando a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1990, a Constituição Brasileira de 1988 erigiu a educação a um direito de todo cidadão brasileiro e a um dever do Estado, da sociedade e da família.⁵ No caso das crianças e adolescentes, a educação, como direito subjetivo deve ser garantida com prioridade absoluta:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (grifos nossos).

A “Constituição Cidadã” avançou muito no asseguramento do direito à educação, seja no seu reconhecimento como direito público subjetivo do cidadão brasileiro, seja ao regular expressamente o direito de acesso dos costumemente excluídos (trabalhadores, deficientes, indígenas, crianças pobres), como ao estabelecer as formas de financiamento do Educação Fundamental. Na consolidação dos ideais democráticos e da dignidade da pessoa humana, especialmente na regulação do direito à educação, se comparada às Cartas anteriores, foi avante a Carta atual, pois elegeu a dignidade da pessoa humana (integrada também pela dignidade intelectual) como um dos cinco fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro; localizou topologicamente

⁵ Artigos 227, 205 e 229.

os direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, nos primeiros títulos e capítulos da Constituição, antes dos dispositivos relativos à organização do Estado e da ordem econômica, sinalizando que prioriza o cidadão ao Estado; e afirmou textualmente a condição do ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (artigo 208, § 1º, da CF), dispondo que a educação é direito de todos e dever do Estado, elevando a educação à condição de serviço público a ser prestado gratuitamente e indiscriminadamente pelo poder público, possibilitando que sua prestação seja exigida dos entes federativos. A Lei Maior do Brasil garantiu a efetividade do direito à educação universal e gratuito, garantindo o acesso e a permanência na escola, fixando a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, garantindo a oferta gratuita aos que não tiveram acesso a esse ensino na idade própria; superou o caráter excludente da Carta anterior, assegurando a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, normatizou expressamente o acesso dos mais excluídos ao ensino, garantindo o acesso do adolescente trabalhador à escola, o ensino noturno, a inclusão dos portadores de deficiência e a Educação Infantil, que normalmente beneficia as crianças filhas de pais trabalhadores. O não oferecimento ou a oferta irregular do ensino obrigatório (hoje, o Ensino Fundamental) pelo poder público levará à responsabilização da autoridade competente.⁶

A Constituição regulou o dever estatal com a educação, determinando que os entes federativos organizem seus sistemas de ensino, em regime de colaboração recíproca, e fixou percentuais mínimos a serem aplicados em educação, por todos os entes da Federação, a serem investidos, prioritariamente, no ensino público.⁷ E, em surpreendente progresso em relação as anteriores, a atual Carta Constitucional estabeleceu severa sanção para o caso de não aplicação dos percentuais mínimos em educação, pois possibilitou a intervenção federal nos Estados e destes nos municípios. Embora a autonomia dos entes federativos e a correlata não intervenção sejam princípios basilares do Estado federal, excepcionalmente a intervenção foi estabelecida como um mecanismo do equilíbrio federativo, garantindo o respeito aos princípios estabelecidos

⁶ Artigo 208.

⁷ Artigos 211/213.

na Constituição.⁸ Outro progresso importante do atual texto constitucional foi o fato de a Emenda Constitucional 42/2003 ter excepcionado a educação da proibição da vinculação de receita de impostos.⁹ O fato de a Constituição ter admitido a vinculação de impostos para a educação possibilitou a criação dos fundos de desenvolvimento da educação – primeiro o Fundef, depois o Fundeb (criado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007) – que nos últimos anos têm possibilitado avanços no financiamento da educação e maior participação da população na gestão e controle social desses recursos, por meio dos conselhos criados por lei para esse fim.

Verificado que a educação está consubstanciada e positivada na Constituição Federal, fica a questão sobre a importância que tem para o cidadão e para a sociedade brasileira a afirmação do direito à educação na Constituição. Qual a relevância da inclusão da educação como direito fundamental na Carta Constitucional? Terá a norma constitucional força para modificar o mundo fático, no caso da educação, da exclusão histórica dos marginalizados – pobres, negros e mulheres?

A importância da positivação e constitucionalização do direito à educação, elevado na constituição à categoria de direito fundamental, decorre de que esse direito passou a usufruir das funções dos direitos fundamentais, tais como: a possibilidade de ser exercido positivamente (liberdade positiva) e de exigir omissões dos poderes públicos, para evitar agressões lesivas ao seu direito (liberdade negativa); o direito à prestação social original (exigir vaga em escola, por exemplo), derivada (exigir do legislador normas concretizadoras e não violadoras do direito à educação) e a políticas públicas que efetivem o direito; a função de proteção contra terceiros, obrigando o Estado a editar normas para regular a observância dos direitos fundamentais por terceiros e exercer a fiscalização; e a função de não discriminação, que deriva do direito da igualdade, de exigir “que o Estado trate a todos os seus cidadãos como cidadãos fundamentalmente iguais” (Canotilho, 1998, p. 373-376).

⁸ Artigos 34, VII, e; 35, II.

⁹ Artigo 167, IV.

A positivação constitucional de um direito é essencial para provocar uma mudança do discurso e das práticas sociais, mas, por si só, não garante a efetivação do direito. A positivação dos direitos fundamentais não se constitui em mera conquista jurídica, mas em uma conquista histórica, cuja efetividade depende de todos e de cada um. Garantido o direito fundamental à educação de todas as crianças e adolescentes brasileiros na Constituição Federal e normatizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a luta agora é pela concretização, pela efetivação, pela universalização desse direito na vida de cada criança e jovem brasileiro. Conformar a “Constituição jurídica” com a “Constituição real”¹⁰ é o desafio de todos nós, brasileiros.

O asseguramento pleno do direito fundamental à educação, principalmente para o cidadão menos favorecido, é um processo permanente, que depende da atuação de muitos atores, dos gestores públicos, dos profissionais da educação e também do jovem e sua família, entre outros. Quanto maior for o compromisso de cada um e a percepção da importância de educar, até para prevenir a vitimização dos adolescentes, mais rápido e efetivamente o direito à educação será incorporado a todos, naturalizado na cultura brasileira. Sabemos que a luta é constante, o estabelecimento de regras é permanente, todas as coisas são provisórias, as práticas sociais são produtoras de tudo o que está no mundo – objetos, saberes e sujeitos – e as regras fazem parte do grande jogo do mundo.

Os dados da exclusão escolar das adolescentes alertam para a vitimização feminina

Embora a educação esteja assegurada na Constituição Federal do Brasil como direito fundamental do cidadão brasileiro em desenvolvimento, é fato observável nos processos que tramitam nas Varas da Infância e Juventude do país o quanto é difícil incluir, efetivamente, na escola, adolescentes de grupos

¹⁰ Hesse, 1991.

estigmatizados, tais como os toxicômanos, os delinquentes, as jovens grávidas precocemente e as envolvidas em prostituição. É sabido que a educação escolar ainda não é um bem jurídico do qual usufruem todos os cidadãos brasileiros, pois grande número de crianças e adolescentes, todos pobres em sua esmagadora maioria, ainda não tiveram garantido o direito à educação, com o acesso e a permanência na escola.

No desempenho das atividades profissionais à frente da Promotoria de Justiça Especializada da Infância e Juventude de Santo Ângelo (RS), observamos que grande parte dos adolescentes atendidos estava fora da escola. Tal constatação deu-se pela observação e indagação dos jovens e seus pais, na audiência de apresentação do(a) adolescente infrator(a) ao promotor de Justiça¹¹ sobre a frequência escolar. Nessas audiências, constatamos que a maioria dos(a) jovens infratores(as) ou estão evadidos(as) da escola, ou apresentam problemas de infrequência ou baixo rendimento escolar. Por outro lado, nas investigações realizadas para a instauração de ações protetivas¹² ou ações civis públicas para garantia de direitos fundamentais, detectamos também que as adolescentes, vitimizadas pela prostituição infantojuvenil ou precocemente grávidas, estão fora da escola. Nos encaminhamentos realizados para volta à escola desses(as) adolescentes, encontramos uma dúplici resistência: da escola em recebê-los(-las) e dos(as) jovens e seus pais para o retorno à escola.

Dados oficiais também apontam para a existência de vitimização decorrente da exclusão escolar de adolescentes. A “*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005*”, realizada pelo IBGE, indica que a taxa de frequência escolar de crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos também varia, elevando-se na medida em que cresce a renda média familiar,¹³ demonstrando que, quanto menor a renda familiar, maior é a exclusão escolar das crianças e adolescentes, ou seja, menor eficácia tem, nas camadas sociais mais pobres, o asseguramento

¹¹ Artigo 179 do ECA.

¹² Visando à aplicação das medidas dos artigos 101 e 129 do ECA, em suprimimento a atuação do Conselho Tutelar.

¹³ IBGE, Tabela 7.5, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

constitucional do direito à educação. Por outro lado, constatou-se nessa pesquisa que a exclusão escolar é maior na adolescência, tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas. Na população urbana, 43,2% das crianças até 6 anos estão inseridas na Educação Infantil; 97,8% das crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos estão na escola e 83,7% dos adolescentes dos 15 aos 17 anos frequentam a escola. Da população rural, apurou-se que 28,8% das crianças até 6 anos; 95,5% da população de 7 a 14 anos e 73,3% da população de 15 a 17 anos frequentam a escola. Verifica-se que, na medida em que avança a faixa etária dos brasileiros em desenvolvimento, cresce também a exclusão escolar.¹⁴

Outro aspecto preocupante e que merece reflexão é o de que aproximadamente 30% dos adolescentes que frequentam a escola apresentam defasagem significativa de série-idade, tendo o IBGE adotado, na pesquisa, a adequação série-idade recomendada pelo MEC para o Ensino Fundamental.¹⁵

Na análise do Censo Demográfico de 2000, o próprio IBGE apontava a defasagem série-idade dos adolescentes brasileiros como um indicativo do não asseguração pleno do direito à educação.

A partir da faixa de 15 a 17 anos a curva de atendimento começa a declinar. Nessa faixa de idade apenas algo em torno de 77% dos jovens estão sendo atendidos pelo sistema educacional. A maior parte deles, já demonstrando defasagem idade-série, ainda frequenta o ensino fundamental (55%). Um contingente de apenas 45% deles encontra-se no ensino médio. Como reflexo das grandes diferenças sociais, quase 4 mil alunos ainda se encontram em processo de alfabetização (de adultos) e, em contrapartida, mais de 37 mil já concluíram o ensino médio e estão, metade em cursos pré-vestibulares e metade na educação superior, em cursos de graduação (IBGE, Censo 2000).

¹⁴ IBGE, Tabela 2.4, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

¹⁵ IBGE, Tabela 2.9, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

A constatação oficial do alto índice percentual de adolescentes com defasagem série-idade e a carência de políticas públicas que enfrentem esse problema constitui-se em fator de negação do direito à educação dos adolescentes. A elevada proporção de adolescentes com idade superior à recomendada para a série que frequentam favorece a exclusão escolar, pela natural dificuldade de adaptação de qualquer ser humano em um grupo diverso do seu. Sabe-se que na adolescência aumenta a necessidade de aceitação e reconhecimento pelo grupo. Tendo de frequentar uma classe com colegas de menor idade e com outros interesses, esses adolescentes ficam desmotivados e abandonam a escola, perdendo a referência e os limites impostos pela instituição, essenciais nessa fase de sua formação. Abandonando a escola, mais facilmente os adolescentes vinculam-se a grupos marginalizados (delinquência, drogadição e prostituição), apresentando-se a exclusão escolar como o primeiro fator de identificação com esses grupos.

Os dados das pesquisas que seguem evidenciam a estreita relação entre exclusão escolar, gravidez na adolescência e prostituição juvenil, principais causas de vitimização feminina.

A exclusão escolar das adolescentes pobres e grávidas ainda é presente em nosso país. Em pesquisa realizada por Siqueira et al., no Estado de Santa Catarina, com levantamento de dados em quatro programas públicos – conveniados com o Sistema Único de Saúde – de atendimento pré-natal da região da Grande Florianópolis, constatou-se que as adolescentes gestantes abandonavam a escola, chegando ao índice de 77,8% que não estudavam. As informações foram obtidas mediante a aplicação de questionários aos profissionais e usuários adolescentes desses serviços de saúde. Das adolescentes grávidas investigadas em Santa Catarina, mais da metade (50,8%) não concluiu o Ensino Fundamental, evidenciando que o baixo nível de escolarização é uma das características das adolescentes gestantes. As autoras comparam os perfis da pesquisa realizada com dados de outras pesquisas sobre escolaridade-gravidez precoce na América

Latina – Bemfam, 1999;¹⁶ Costa; Pinho; Martins, 1995; Meacham, 1996 – constatando que o abandono escolar e a gravidez na adolescência apresentaram uma estreita relação em todas as pesquisas.

Sendo a gravidez precoce causa de exclusão escolar da adolescente, os elevados dados de nascimentos de filhos de mães dessa faixa etária são preocupantes. Conforme o Ministério da Saúde, embora o número de mães na faixa etária de 10 a 14 anos, no Brasil, tenha diminuído entre 2000 e 2004, em 2004 o número de nascidos vivos filhos de mães adolescentes, de 10 a 14 anos, foi de 26.276, enquanto em 2000 haviam sido 28.973 (Brasil, 2004).

Outro dado que tem sido relacionado à escolaridade feminina é o da saúde da mãe e do recém-nascido. Segundo dados da PNDS,¹⁷ de 1996 (Bemfam, 1997), a primeira causa de internação hospitalar de adolescentes de 10 a 14 anos é o parto. Em 2002, a principal causa de internações no SUS de adolescentes e jovens na faixa etária de 10 a 14 anos, de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos entre adolescentes relacionava-se à gravidez, ao parto e ao puerpério. Em 2002 foram registrados no Datasus 1.650 óbitos de mulheres por causas relacionadas à gravidez, ao parto e ao puerpério, sendo que, dessas mulheres, 268 (16%) tinham entre 10 e 19 anos (Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS – SIH/SUS).

A mortalidade infantil também é representativa da vulnerabilidade à vitimização das adolescentes, relacionando-se com a precocidade da gravidez e a baixa escolaridade feminina. Segundo o Datasus, o maior percentual de nascidos mortos é registrado na faixa etária materna de 10 a 14 anos, com um percentual de 13% (1999). Por outro lado, os nascidos mortos, filhos de mulheres de 10 a 14 anos, são inversamente proporcionais aos anos de escolaridade dessas mães, ou seja, a mortalidade tende a ser maior quanto menor for o nível de escolaridade da mãe. Outro aspecto que contribui para a mortalidade, seja de mães ou de bebês, é o fato de as gestantes não realizarem o pré-natal. Essa omissão normalmente

¹⁶ Essa pesquisa tem um caráter de referência nacional.

¹⁷ Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde.

decorre do desconhecimento da importância desse acompanhamento, sendo recorrente em mães de baixa escolaridade. Em 2000, 6,3% das adolescentes mães nessa faixa etária não haviam realizado pré-natal (Brasil, 2006).

A gravidez na adolescência, especialmente quando aliada à baixa escolaridade, não é apenas uma situação de risco para a vida e a saúde da adolescente e do bebê, mas um elemento desestruturador da vida de adolescentes, sendo determinante na reprodução do ciclo de pobreza das populações, pois impede a continuidade de estudos e o acesso ao mercado de trabalho, sobretudo entre as adolescentes. Segundo estudo de Berquó e Cavenaghi, “as possibilidades de permanência de adolescentes mães na escola são muito menores do que entre adolescentes que não têm filhos”, uma vez que as chances de inclusão escolar “diminuem, segundo as condições econômicas destas jovens, tornando-se ainda menores para as mais pobres, negras, com menos anos de estudo e que trabalham fora de casa” (Berquó; Cavenaghi, 2005 apud Brasil, 2006).

O IBGE constatou que o aumento da escolaridade da mulher possui uma relação direta com uma maior organização da família do ponto de vista do planejamento familiar: quanto maior a taxa de escolaridade da mulher em uma região, menores são os índices de fecundidade nessa região. A redução do número de filhos por família, consequência direta da elevação da escolaridade feminina, é fator de redução do risco de vulnerabilidade das crianças e adolescentes, pois os genitores terão melhores condições de bem desempenhar seu papel na educação dos filhos, inclusive no que se refere à inserção escolar destes.¹⁸

Muitas são as dificuldades que se impõem às mães adolescentes para continuarem sua vida escolar, inclusive a resistência e o despreparo para a instituição das políticas públicas e cumprimento da legislação que já possibilita a inclusão escolar, de forma diferenciada, dessas mulheres. Conforme o “*Marco teórico e referencial para saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*”, a inclusão escolar desse segmento social exige um trabalho integrado, um trabalho de rede de atendimento:

¹⁸ IBGE, Tabela 1.6, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005.

Este é um problema maior entre as adolescentes mulheres, ainda majoritariamente responsabilizadas pelo trabalho reprodutivo e prejudicadas pela ausência de políticas públicas e pelo descumprimento de medidas já existentes, como as legislações educacionais que favorecem a continuidade dos estudos. A discriminação, muitas vezes, é também um fator associado à evasão escolar de meninas e jovens mães. Há um despreparo para abordar e acolher adolescentes mães nas escolas, e este quadro precisa ser revertido pelas instituições de saúde, em parceria com as instituições de educação (Brasil, 2006).

Além da gravidez precoce, a prostituição juvenil também é um fator de vitimização e de exclusão escolar das adolescentes. Essa forma de exploração sexual expõe as adolescentes à vulnerabilidade psíquica, social e institucional, inclusive escolar. Em pesquisa realizada na cidade de Ribeirão Preto, Molina e Kodato propuseram o estudo das representações sociais e da trajetória de vida de jovens que se dedicam à prostituição. Evidenciou-se que as profissionais do sexo, do gênero feminino, que se encontram na rua, “se iniciaram na prostituição com idade inferior a 18 anos” e “apresentando evasão escolar em torno de 4^a/6^a séries, além de não residirem com suas famílias desde quando se iniciaram na prostituição, em torno dos 12-17 anos, quando algumas já eram mães”. Na amostra dessa pesquisa os discursos das participantes evidenciaram processos de exclusões que resultaram em uma baixa escolaridade, na falta de apoio familiar ou em oportunidades precárias de trabalho, como o doméstico: “...*por causa do desemprego, falta de escolaridade...*” (E06) (Molina; Kodato, 2005). Além da existência de histórico comum de negligência, abandono e violência intrafamiliar, as pesquisadoras constataram que essas jovens não consideravam a educação escolar como um bem a ser conquistado, assim como a escola demonstrava que não as desejava em seu meio.

Além disso, retrataram a escola como um espaço onde não desejavam estar, pois a rua, a “*bagunça*” e o estar com outros propiciavam mais sentido do que o aprender: “...*mas eu via gente na rua. Eu queria estar ali...*” (E01). Afinal,

aprender o quê e para quê? São questões que perpassam o espaço institucional escolar, com sua formação e princípios educacionais a capturar o sujeito na lógica de sua cultura pedagógica.

Essa vivência de liberdade encontrada em outros espaços que não o da escola, como a rua, desdobra-se nas dificuldades que a própria instituição encontra para lidar com sujeitos que escapam de sua ordem. Então, é mais fácil produzir uma demanda de evasão escolar: “...a professora falou pra minha mãe, pode mudar sua filha de escola...” (E01) (Molina; Kodato, 2005).

Em pesquisa acadêmica realizada no município de Presidente Prudente, em São Paulo, Libório constatou que todas as adolescentes do sexo feminino pesquisadas estavam fora da escola. Essa pesquisa teve como participantes adolescentes, com idades entre 13 e 17 anos, em situação de exploração sexual há mais de seis meses e que já estavam inseridas na rede de proteção do município pesquisado, uma vez que já eram acompanhadas pelo Conselho Tutelar. O perfil socioescolar dessas jovens foi descrito como de exclusão social, seja porque residiam em zonas de exclusão ou viviam em condições de privação econômica, seja devido à escolaridade e à mortalidade infantil. Segundo a pesquisadora, todas as adolescentes estavam fora da escola e a maioria delas apresentava um nível de escolaridade baixo, tendo concluído até a 4ª série do Ensino Fundamental. Essa informação coincide com os dados obtidos por Calil (1993), Pessoa (1995) e Vasconcelos (1997).

Ante os dados alarmantes de exclusão escolar das adolescentes do sexo feminino e sua estreita relação com a inserção na vitimização (gravidez precoce e prostituição), as políticas públicas, de garantia dos direitos fundamentais e também da rede de proteção não podem desconsiderar que a elevação do nível de escolaridade das crianças e adolescentes pobres é um fator de rompimento do ciclo perverso de desigualdade social e econômica. A taxa de retorno do investimento em educação será uma das mais altas possíveis para a sociedade brasileira, inclusive na prevenção da vitimização feminina.

A absorção de novas tecnologias, a inovação local a partir delas, a pesquisa de desenvolvimento, o progresso tecnológico dependem todos dos níveis de educação alcançados. Os cálculos demonstram, assim, entre outros casos, que um dos investimentos macroeconomicamente mais rentáveis que um país pode fazer é investir na educação de meninas. Acrescentar anos de escolaridade às meninas desfavorecidas aumentará seu capital educativo e, através dele, reduzirá as taxas de gravidez na adolescência, de mortalidade materna, de mortalidade infantil e morbidade. Todas elas estão correlacionadas estatisticamente com os anos de escolaridade da mãe (Kliksberg, 2001, p. 31).

O adolescente excluído da escola é o sujeito pobre, sobre o qual incidem fatores de vulnerabilização social. Esses fatores são duplos quando o sujeito adolescente é pobre e mulher, aparecendo a gravidez precoce e a exploração sexual como fatores de risco da exclusão escolar feminina. Agrava a situação de exclusão escolar feminina a naturalização que a caracteriza, pois a própria adolescente, assim como sua família e seu grupo social, consideram natural que fique à margem da escola, principalmente se grávida e/ou com histórico de exploração sexual.

A naturalização da exclusão escolar

Verificada essa situação de exclusão escolar de adolescentes e os riscos sociais que daí decorrem, cabe questionar a passividade social diante desse grave problema. Por que essa vitimização decorrente da exclusão escolar de adolescentes perdura na sociedade brasileira? Por que a exclusão se mantém, embora esteja a educação assegurada a todos na Lei Maior do País? Se a inclusão na escola protege, se ficar à margem da escola expõe a vitimização, por que, então, o paradoxo da exclusão escolar? Por que as adolescentes vitimizadas – neste trabalho, representadas por aquelas com histórico de prostituição, gravidez precoce e delinquência – e suas famílias aceitam facilmente ficarem à margem da escola? Talvez porque os excluídos e suas famílias e os professores sejam formados/formatados pelo mesmo discurso excludente. Para entender a resistência da escola em acolher essas adolescentes e dessas jovens e suas famílias em

frequentarem a escola formal, é importante lembrar que só ao longo da História a educação se consolidou como direito universal em nosso ordenamento jurídico. Na interlocução com Michel Foucault e Pierre Bourdieu, buscamos respostas para a superação da exclusão escolar que vitimiza tantos adolescentes.

A exclusão já chegou a se materializar com a separação física dos excluídos, uma vez que, segundo Foucault, a peregrinação dos loucos na água, na navegação dos loucos em Nuremberg, em meados do século 15, é uma postura altamente simbólica da exclusão, pois garantia a segregação do diferente colocando-o em um espaço fechado, na água, sem acesso à cidade. Nos dias atuais a exclusão, muitas vezes, como no caso da escola, não se materializa em um espaço físico fechado, porém permanece, sub-reptício, até nossos dias “se admitirmos que aquilo que outrora foi fortaleza visível da ordem tornou-se agora castelo da nossa consciência”, da consciência dos que são excluídos e da consciência dos que excluem (Foucault, 2004, p. 12). A exclusão dos diferentes, para Foucault, é histórica, sendo afastados os diferentes: ontem, os leprosos e os loucos; hoje, as adolescentes prostituídas e grávidas e as jovens delinquentes. Foucault analisou com perspicácia incomparável a construção histórico-cultural que permeia a exclusão de determinados grupos sociais. A dissecação precisa do pensador sobre a construção das estruturas de exclusão dos leprosos e após dos loucos, é inteiramente aplicável à exclusão escolar dos adolescentes vitimizados, como a grávida precoce, a prostituída, a delinquente. Os diferentes são marcados pela exclusão, atribuindo-lhes não apenas uma estrutura de segregação e de destinação de um lugar diferenciado, mas marcando-os permanentemente: “são os valores e as imagens que tinham aderido à personagem do leproso; é o sentido dessa exclusão, a importância no grupo social dessa figura insistente e temida que não se põe de lado sem traçar à sua volta um círculo sagrado (Foucault, 2004, p. 6). Foucault preocupou-se em verificar como o homem se constrói como sujeito e analisar o processo de sujeição e os obstáculos que antecedem à constituição dos sujeitos. A exclusão pode ser tida como o lugar mais fundo dessa sujeição, pois é onde ocorrem os processos insidiosos e sub-reptícios de estigmatização, de discriminação, de marginalização, de patologização, de confinamento e de exclusão. Esse processo de normalização-exclusão, em que sempre o excluído

é o diferente, opera ao nível da percepção social, do espaço social, das instituições sociais, entre elas a escola, a família, o aparelho Judiciário, o Estado e os saberes científicos, como o médico e o pedagógico.

Bourdieu, em uma ideia convergente com a de Foucault, previne que a normalização age como um poder microscópico que atua no corpo social e alerta que a situação social de dominação, impescinde da “naturalização” para se “eternizar” no seio social, com a escola sendo uma das instituições que reproduz a estrutura de exclusão, por meio da violência simbólica. O pensador alerta que a manutenção da exclusão de muitos e a dominação de poucos só é possível porque a exclusão e a dominação foram construídas em um discurso sutil, que leva a uma crença de que essa é a “ordem do mundo”, com seu “sentido próprio ou figurado”, aceitável e natural. Para Bourdieu, a exclusão só é possível porque o próprio sujeito, no caso a adolescente e sua família, está conforme subjetivamente com essa situação, ou seja, incorporou essa representação como natural. A noção de dominação está na base da violência simbólica e a eficácia desta dominação decorre de os dominados se integrarem como parte da dominação sem ter consciência de sua própria dominação. Conforme esse pensador, há uma construção social dos discursos, justificado na diferença, mas a adesão dos que são dominados ocorre porque a naturalização do processo de dominação deixa de ser algo imposto para se tornar um processo introjetado, encarado como comum, natural e correto. A exclusão implica uma aceitação subjetiva da exclusão, tanto que o adolescente excluído e sua família aceitam com naturalidade ficar fora da escola, embora costumem lutar por outros direitos fundamentais, como saúde e melhores condições de moradia.

Pode-se afirmar que a exclusão é uma experiência que, histórica e culturalmente, é transmitida e aprendida, principalmente mediante a educação. A educação propaga a experiência que as pessoas têm de si mesmas e aquela que as pessoas têm dos outros como sujeitos. A exclusão escolar não é um ato único, mas um conjunto de ações que, no dia a dia, vai convencendo o aluno de que não pertence àquele grupo e de que é diferente, é menor que os outros (menos sábio, menos disciplinado, com mais carência econômica, etc.).

É importante destacar que exclusão não é apenas a evasão escolar, que é quantificada nas pesquisas, mas também o rótulo de insucesso que se coloca no indivíduo, pois essa marca adere ao sujeito que a incorpora e, muitas vezes, passa a agir como nomeado: indisciplinado, “burro”, violento, preguiçoso, etc. Bourdieu chama a atenção para o fato de que os jovens são extremamente suscetíveis aos conceitos que pais e professores fazem dele: “Quando indagamos de adolescentes a respeito de sua experiência escolar, não podemos deixar de chocar-nos com o peso das incitações e injunções, positivas ou negativas” (Bourdieu, 2003, p. 113). A exclusão é muito mais do que uma ação de não oportunizar uma vaga, é a soma de pequenos atos do cotidiano que provocam, no adolescente marginalizado pela pobreza ou por outra marca da diferença, o sentimento de não pertencimento à escola e de negação da escola como um espaço de construção do conhecimento e da cidadania. Dessa forma, a exclusão está profundamente enraizada na consciência dos que excluem e dos que são excluídos, sendo revigorada pelas crenças religiosas, pelas práticas sociais e culturais e reforçadas pelas instituições, inclusive a família e, especialmente, à escola, que conferem menos valor àqueles que não se inserem no padrão idealizado.

Sabe-se que, em grande parte dos casos envolvendo os adolescentes e suas famílias, o processo de normalização-exclusão está tão arraigado nos corpos, nas mentes, nos discursos dos sujeitos que a pluralidade e as diferenças tornam-se insuportáveis, daí que todos têm de se enquadrar no mesmo modelo. A exclusão apresenta-se como um ato natural e justificável, inclusive para os excluídos. Os diferentes, os excluídos, são invisíveis aos olhos dos que foram normalizados. O processo de segregação e exclusão não é notado – nem por quem exclui, nem por quem é excluído – e, se percebido, não causa indignação. Segundo Paulo Freire, “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘douto’ como o que sabe e a quem devem escutar” (2004, p. 50).

Bourdieu alerta para o fato de que a educação é excludente quando se reduz a uma mera legitimadora dos privilégios sociais e preconiza o discurso da igualdade de oportunidades para a ascensão social, por meio do ensino escolar, mas dissimula as bases sociais da desigualdade, reduzindo as diferenças acadêmicas e cognitivas a questões de mérito e dons individuais. O insucesso na escola também é fator desencadeador da exclusão escolar. A probabilidade de sucesso, que lhe é atribuída pela sua família, é determinante do êxito do adolescente na escola. Ao final do processo de interiorização, as oportunidades objetivas do adolescente “se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas”, até porque o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, pelas probabilidades de alcance do objetivo, a partir dos sucessos ou das derrotas anteriores (Bourdieu, 2005, p. 49).

Para o sociólogo, a origem social e familiar dos alunos os constitui de forma diferenciada e essa formação diferenciada repercute em suas atitudes, comportamentos e nas respostas escolares, de sucesso ou fracasso. Bourdieu defende que a escola configura-se numa continuidade da educação familiar, para alunos das classes favorecidas, enquanto que, para os demais, a educação escolar apresenta-se como algo totalmente estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse do capital cultural, entendido como elemento da bagagem familiar incorporado à subjetividade do indivíduo, favorece o sucesso escolar e a falta desse capital predispõe os alunos ao fracasso escolar. Ao abordar a valoração que um indivíduo e/ou sua família atribuirá à educação escolar, argumenta que os grupos familiares partem de suas vivências e que, se estas apontam para um provável fracasso escolar, então escolhem não investir esforços de tempo, dedicação e recursos financeiros na escolarização. Esse processo não deliberado de ajustamento entre condições objetivas e investimentos, assim como a escolha das estratégias e alternativas mais viáveis, são incorporadas pelos grupos sociais como seu *habitus* e transmitidas aos indivíduos desse grupo tendem a investir uma parcela maior ou menor de seus esforços (tempo, dedicação e recursos financeiros) na carreira escolar de seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. Para Bourdieu, as classes populares, pobres em capital econômico e cultural, tendem a investir de modo moderado no

sistema de ensino, porque teriam acumulado a percepção de que as chances de sucesso seriam reduzidas, sendo o risco de não ocorrer retorno do investimento muito alto e, além do mais, ainda que com sucesso, o retorno seria a longo prazo e essa classe não pode arcar com essa espera, pois precisa sobreviver. As classes populares não têm condições de suportar um investimento de retorno baixo, incerto e a longo prazo. Destaca o pensador que essas experiências vivenciadas na escola vão sendo construídas e assimiladas pelos jovens como se fossem da ordem do natural, passando a nortear a suas vidas cotidianas. Pode-se afirmar que, se um adolescente com histórico de vitimização tem reforçado esse lugar e a exclusão escolar, no dia a dia na escola, passará a agir, cada vez mais como um excluído, assumindo a própria exclusão escolar como da ordem natural.

Essa análise de Bourdieu explica por que os adolescentes que passam pela Promotoria de Justiça, assim como suas famílias, optaram por não investir na escolarização. A valoração da escolarização pela família e pelo adolescente é fator de inclusão e permanência com sucesso na escola. Se a educação escolar não tiver um valor positivo para a família e para o jovem, estes não irão investir na educação formal, não investirão tempo, nem seus poucos recursos em algo que, para eles, não é visto como um valor, como uma forma de reconhecimento social. Aí explica-se o que leva os jovens vitimizados a contribuir para a sua própria exclusão escolar. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ter concorrido para impedir o progresso escolar, a história familiar, na qual a escolarização não parece ser tomada como um valor, também concorre para o quadro de fracasso escolar. Se a escolarização, no histórico de privações e delinquência dessas famílias, nunca se revelou passível de possibilitar a mobilidade social, ou qualquer reconhecimento social, que no caso é obtido pela via do ilícito penal ou moral, por que as famílias investiriam esforços na educação? Ocorre que tal constatação não pode servir como justificativa de negação do problema de exclusão escolar, nem de sua minimização ou conformismo. Sendo fato que a educação é um direito do adolescente e dever do Estado e da família e que a educação é um fator de prevenção da vitimização, inclusive da delinquência, a

questão que se coloca é: Como mobilizar famílias e adolescentes em tais condições para que invistam esforços, de tempo, dedicação e recursos financeiros na educação formal das suas filhas?

A não valorização da escolarização pela população excluída certamente é um fator que contribuiu para a exclusão e o insucesso escolar, porém não se pode buscar apenas no indivíduo a resposta para o fato de a escolaridade formal não se constituir um valor, ou não se constituir um valor a ser buscado por essa população marginalizada. Ocorre que a escola também não está preparada para essas jovens, que terminam por buscar identificação com outros grupos sociais, como os traficantes ou os exploradores de adolescentes. Segundo Kliksberg, “a qualidade das escolas tem grande peso no desempenho educativo. O currículo, a qualificação dos professores, os textos didáticos, os outros materiais de apoio utilizados, a infra-estrutura escolar, tudo isso influiu em todos os aspectos dos processos da aprendizagem. Contudo, há outros fatores que nele incidem, como mostram as pesquisas” (2001, p. 49).

Essas adolescentes que fogem ao padrão social da “normalidade” e suas famílias são vítimas da naturalização da exclusão escolar dos pobres e dos diferentes, de forma que aceitam passivamente ficar fora da escola e não lutam por seu direito. Essas jovens são tão vitimizadas pela exclusão escolar como pela violência simbólica, que não só as exclui do direito à educação, como do direito a desejar, a sonhar com a educação e com a melhor qualidade de vida que pode lhes proporcionar, levando-as a aceitar essa exclusão como natural e, o que é pior, como sua responsabilidade. Por outro lado, aqueles¹⁹ que deveriam promover a inclusão escolar, porque coobrigados a garantir o direito à educação dessas jovens, potencializam o discurso da exclusão e a naturalizam como responsabilidade dos adolescentes.

Os adolescentes excluídos da proteção familiar e da escola apresentam as mais variadas e precárias condições de vida, estando expostos aos mais diferentes graus de risco, dentre estes o de serem vítimas ou mesmo de prati-

¹⁹ Família, Estado e sociedade, cf. artigo 227 da CF.

carem a violência. Já o adolescente que tem assegurada a convivência familiar, normalmente possui a proteção da família, da comunidade, do Estado, está inserido na escola e tem suas necessidades físicas, econômicas, afetivas, de valores e de imposição de limites supridas. Este adolescente conta com modelos socialmente aceitáveis, apresentando uma probabilidade menor para a inserção em situações de vitimização e para a prática da violência, ao contrário daqueles que não possuem essas condições e ainda estão excluídos da escola, privados dos direitos fundamentais e do desenvolvimento digno do ser humano, representam um risco para si próprios e para a sociedade. A escola, a segunda instituição que lhes poderia propiciar essa rede de proteção ou que poderia dar um suporte para que a família desempenhasse o seu papel, também os renega.

Não se desconhece que, sentindo-se e significando-se como um excluído, com uma relação de não pertencimento à sociedade, o adolescente em situação de risco incorpora essa exclusão. Na sistemática de garantias preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas das situações de vitimizações deveriam ser equacionadas por meio de políticas públicas voltadas para a educação e o fortalecimento da família. Daí que existem duas possibilidades de rompimento desse processo de exclusão e autoexclusão: uma, o investimento na escola, para a adequada acolhida da adolescente marginalizada; outra, o investimento no fortalecimento dos pais, para que sejam elemento positivo na inserção escolar da adolescente.

A importância da Escola na inclusão escolar das adolescentes

Analisando-se o perfil dos alunos evadidos, constata-se que a escola classifica e exclui os diferentes: os extremamente pobres, os deficientes, os hiperativos, os indisciplinados, os infratores, as adolescentes prostituídas, as adolescentes-mães, enfim, todos aqueles que não se amoldam a um padrão médio ou mais próximo do aluno idealizado. O processo de normalização-exclusão está tão arraigado nos corpos, nas mentes, nos discursos dos sujeitos que a

pluralidade e as diferenças tornam-se insuportáveis e a exclusão apresenta-se como um ato natural e justificável. Os diferentes, os excluídos, são invisíveis aos olhos dos que foram normalizados. O processo de segregação e exclusão não é notado e, se percebido, não causa indignação. Ante essa normalização mental dos indivíduos, que se exerce *no* corpo social e não *sobre* o corpo social, certamente que não será suficiente que a Constituição do país garanta a inclusão e a igualdade de todos quanto ao direito à educação.

Tendo o Estado Democrático de Direito brasileiro feito uma claríssima opção pelo acesso universal, igualitário e gratuito à educação, para atender ao princípio da dignidade da pessoa humana que é um dos fundamentos desse Estado, diante de tantas jovens excluídas da escola e vulneráveis à vitimização, impõe-se a opção da escola entre a continuidade do processo, quase mecânico, de normalização-exclusão ou a construção de uma educação que sirva para essas jovens, podendo ser utilizada para facilitar situações que precisam enfrentar na vida, de modo a que passem a valorar a escolarização e investimento na educação escolar. A escola tem o dever de optar, a instituição não pode se manter neutra, como se o tensionamento moderno não lhe dissesse respeito, ao contrário, impõe-se que faça uma opção e que eleja, fundamentadamente, assumindo a responsabilidade histórica por essa escolha.

A escola tem atuado na reprodução das exclusões sociais ou, o que é pior, tem agido de forma a tornar aceitável como natural, para os sujeitos excluídos, a exclusão que os atinge, fazendo com que não questionem o lugar social que lhes é reservado, mas que o assumam como responsabilidade própria. Durante anos a escola tem convencido os sujeitos excluídos de sua incapacidade, de como não estão preparados para serem ganhadores e de que o sucesso e o insucesso escolar é responsabilidade exclusiva de cada indivíduo. E é essa naturalização da exclusão que garante a sua perpetuação. Essa ação da escola, voltada para a construção do discurso sutil de normalização e naturalização dessa “ordem de exclusão” é que precisa ser modificada para que a inclusão escolar passe a ser uma realidade. Segundo Paulo Freire a educação é uma ação humana de intervenção no mundo, mas reclama uma opção pelo tipo de intervenção que

se pretende fazer: a educação como intervenção refere-se “tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta” (2007, p. 109).

A exclusão social, incluindo a escolar, da mesma forma que a opressão desmistificada por Paulo Freire, é assumida como natural pelos sujeitos excluídos e excludentes, pois a escola não é projetada para a diversidade cultural e social, mas para um aluno idealizado como aquele que reúne condições físicas, disciplinares, emocionais, intelectuais e afetivas ideais, para lidar com o saber escolar. A exclusão faz parte de um processo que impede o homem e a mulher de serem plenamente, pois vivem e se formam em uma situação de opressão, que a escola integra. A superação da opressão e da exclusão (espécie do gênero opressão) implica a eliminação da “aderência ao opressor” e da imersão acrítica na realidade, ou seja, na necessidade de se reconhecer oprimido e se envolver numa *práxis* – “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (2004, p. 38). Para Freire, o oprimido hospeda o opressor em si, tornando-se emocionalmente dependente dele e fascinado por seu padrão e estilo de vida, ampliando, assim, sua “autodesvalia”.

Não se pode esquecer que, na maioria das vezes, a exclusão não é consciente, resultando de um discurso que está impregnado no corpo e no espírito, tanto do excluído quanto do que excluí. Esse processo de exclusão, por seguir o mesmo modelo, pode ser mais bem compreendido pela escola mediante o estudo foucaultiano das relações de poder. A exclusão, assim como a “mecânica do poder”, tem de ser pensada na multiplicidade de suas práticas, “em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (Foucault, 2000, p. 6, 131).

Para oferecer uma educação de qualidade para todos, a escola não pode mais ignorar a diversidade dos sujeitos e construir uma proposta de diálogo e aceitação do outro com suas peculiaridades. A inclusão na escola do diferente,

do marginalizado, do excluído só será possível se existir respeito ao outro, as suas ideias, a sua cultura. A inclusão pressupõe a superação da normalização e a aceitação das diferenças:

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem elabora seu discurso de maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante [...] Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. [...] A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais (Freire, 2007, p. 121).

Como aceitar as diferenças? Como respeitar o outro diferente? Como valorizar a cultura do outro? Como admitir outra verdade? A verdade, para Foucault, é conjunto de procedimentos regrados para a produção, a distribuição e a circulação de enunciados aos quais se atribui o poder de serem aceitos como verdadeiros. O regime de produção da verdade é institucionalizado basicamente pela Ciência, que se apresenta como detentora dos enunciados verdadeiros. A mesma questão que se coloca para o intelectual, na reflexão da verdade existente no processo de normalização-exclusão da escola, da possibilidade de se constituir uma nova verdade, pode ser colocada para o professor:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade (Foucault, 2000, p. 14).

Ocorre que os professores constituem-se como sujeitos e como profissionais da educação nesse contexto cultural de normalização-exclusão. Como pretender que incluam as adolescentes pobres, grávidas, prostituídas, delin-

quentes, se o discurso que as constituiu é o da exclusão dos diferentes? Mudar o regime de produção da verdade da exclusão-inclusão é a grande possibilidade, é o grande desafio. Ocorre que a mudança, a superação e a transformação pressupõem a conscientização, a leitura, a reflexão, a capacitação, a busca incessante do conhecimento. Essa é a desconstrução-construção sugerida por Foucault. É o movimento de “subversão simbólica”, preconizado por Bourdieu. É a proposta de Paulo Freire de superação da educação bancária, de dominação, pela educação emancipatória e de libertação. Esses pensadores têm em comum a crença na possibilidade de construção de outras verdades, de um mundo que inclua e respeite o diferente e defendem que isso é possível pela conscientização e decisão de superação do processo normalização-exclusão, que se dá por meio do conhecimento, da educação, que devem ser buscados permanentemente também por aquele que ensina. “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 2007, p. 69).

Foucault traz a ideia, que consideramos fundamental, de que o sujeito, de que o discurso e as práticas sociais são construídas e, se são construções humanas, é possível desconstruí-las para reconstruí-las de um novo jeito. Na desmistificação de que a responsabilidade pelo que está aí é centralizada e hierarquizada e na demonstração da possibilidade de desconstrução e de construção de uma outra prática discursiva, reside a esperança na obra de Foucault. A análise foucaultiana das relações de poder e do processo de sujeição-normalização ilumina a compreensão dessa aparente incoerência da exclusão escolar e estigmatização desses sujeitos.

A inclusão requer a construção de uma nova alteridade, não obrigada à igualdade, em que todos não sejam obrigados a rir, a chorar e a aprender ao mesmo tempo; em que as pessoas não tenham que se reduzir à mesmidade, que não sejam obrigadas a abandonar suas diferenças e “que possibilite a indeterminação,

a multiplicação e a *babelização* de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro”. “E porque se o outro não estivesse aí, reitero: pois mais vale que tantas reformas nos reformem a nós mesmos de uma vez e que tanta biodiversidade nos fustigue com seus monstros pela noite! (Skliar, 2003, p. 209).

Se se pretende vencer a exclusão e as outras formas de vitimização das adolescentes, urge que se desconstrua o discurso de segregação do diferente. É preciso que a sociedade, a família e o Estado (parafrazeando a Constituição Federal) estejam dispostos a uma ação de subversão simbólica. Qualquer mudança, qualquer passagem da exclusão para a inclusão, pressupõem o rompimento com a representação incorporada de excluído ou de delinquente. Para Bourdieu, a superação da dominação, da exclusão, é possível mediante um “movimento de subversão simbólica”, que “conduza à inversão das categorias de percepção e de avaliação”, que opere um trabalho de destruição e de construção simbólicas visando a impor novas categorias de percepção e de avaliação, de modo a construir um novo grupo. O pensador adverte que para que essa “ação de subversão simbólica” produza mudanças efetivas, deve ir além das rupturas simbólicas: “Para mudar duradouramente as representações, o movimento tem que operar e impor uma transformação duradoura nas categorias incorporadas (dos esquemas de pensamento) que, através da educação, conferem um estatuto de realidade evidente, necessária, indiscutida, natural, nos limites de sua alçada de validade, às categorias sociais que elas produzem” (Bourdieu, 2003, p. 146).

Na visão de Freire, é a consciência que leva o homem à educação. A consciência do inacabamento fez, homens e mulheres, seres éticos e responsáveis por suas presenças no mundo. É nesse inacabamento do ser humano, na consciência do processo de sujeição-exclusão, que reside o potencial de mudança. É aí que se funda a educação como processo permanente.

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (Freire, 2007, p. 58).

Paulo Freire propõe a superação da exclusão por meio de uma educação emancipatória que privilegie o exercício da compreensão crítica da realidade e possibilite não só a leitura da palavra, a leitura do texto, mas também a leitura do contexto, a leitura do mundo. Propõe a educação para a libertação que não se funda na compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos e nem se baseia numa consciência especializada e compartimentada, mas na problematização dos homens em suas relações com o mundo. Segundo Freire, educar exige respeito à autonomia do educando, que é um processo que se constitui na experiência e nas decisões que vão sendo tomadas, sabendo-se que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (2007, p. 59). Defende o educador que, pela conscientização e educação permanente ocorre a mútua libertação de educandos e educadores, ao longo do processo educativo, tendo presente que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” e também que os homens se educam entre si, em comunhão, mediatizados pelo mundo (2004, p. 27).

Para que se efetive o processo de desconstrução-construção de Foucault, a subversão simbólica de Bourdieu e/ou o engajamento do professor no processo de educação emancipatória e permanente preconizado por Freire é necessário investir na formação do educador. Muitos pensadores têm propagado a importância da formação contínua do professor e do domínio do conhecimento por aquele que educa. No relatório para a Unesco, os membros da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21 afirmam que o professor é um agente de mudanças e defendem a exigência de uma formação inicial e de programas de formação contínua do docente, sustentando que “quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver que ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor” (Delors, 2001, p. 158-159). Perrenoud alerta que o investimento na formação do professor é pressuposto da inclusão escolar, de forma que os educadores quando “tiverem as competências, a identidade e o *status* associados a uma verdadeira profissionalização, poderão eles mesmos lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades com os meios mais eficazes” (2001, p. 210). Entre os saberes necessários à prática educativa,

Paulo Freire elenca a formação permanente do professor e defende que a autoridade docente não se exerce sem a competência profissional: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 2007, p. 92).

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclui vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (p. 23).

A escola, além da importância na transmissão dos conhecimentos e valores e de apresentação às novas gerações ao mundo da cultura, também tem uma função formadora subjetiva, que é a facilitadora da internalização dos limites de conduta e de construção da lei pelo adolescente, cuja responsabilidade se eleva na medida em que a família de origem negligencia essa função.

Do necessário investimento em ações de fortalecimento da família

A escola, assim como a família, o Estado e a sociedade, é corresponsável pelo asseguramento do direito à educação plenamente a todo cidadão brasileiro, especialmente às crianças e adolescentes. Aliás, a própria Constituição Federal, ao arrolar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes brasileiros, em seu artigo 227, atribui a obrigação de assegurá-los à família, à sociedade e ao Estado. Daí que a família e a escola pública, esta integrante do Estado, têm grande responsabilidade com a inclusão escolar dos brasileiros em desenvolvimento. Quando se trata de famílias marginalizadas, porém, a escola tem maiores condições de promover essa inclusão, inclusive oportunizando às famílias situações de superação do discurso de conformismo com a exclusão que vivenciam. Um fator possível de valoração do saber escolar por essa população historicamente

excluída talvez fosse a de que essas famílias e seus adolescentes fossem provocados a refletir sobre a utilidade mais imediata que o acesso à educação poderia lhes trazer. Ocorre que há uma carência de políticas públicas direcionadas à conscientização da família de que da educação é um bem valioso.

Uma das alternativas para superação da exclusão escolar das adolescentes é a sensibilização e a conscientização dos pais quanto à importância da educação para que as filhas disponham de maiores recursos para enfrentar os problemas que a vida apresenta. Assim como a escola, a família é outra instituição fundamental no asseguramento dos direitos básicos de crianças e adolescentes. O ideal seria que as instituições escola e família pudessem atuar juntas para a efetivação do direito à educação de crianças e adolescentes. Ocorre que a família, além de estar constituída pelo mesmo discurso excludente da escola, ainda está cada vez mais fragilizada, não só econômica e socialmente, suas também subjetivamente.

Neste contexto, dificuldades inerentes ao processo de crescimento de um filho, como a passagem da infância para a adolescência, que poderiam ser resolvidas com apoio e orientação externa, agravam-se em função da ausência de políticas públicas dirigidas às famílias, transformando-se em fantasmas causadores de desagregação familiar (Calil, 2003, p. 150).

Ante a naturalização do discurso de exclusão decorrente do fato de ter sido a ordem social excludente introjetada pelos diferentes, estes não conseguem perceber a dominação. Se essa ordem dominante/excludente foi incorporada como própria, assimilada como natural por essas jovens e suas famílias, como romper com essa violência, com esse discurso, para incluir essas jovens na escola? Ante essa normalização mental dos indivíduos, que se exerce *no* corpo social e não *sobre* o corpo social, certamente que não será suficiente que a Constituição do País, que a Lei garanta a inclusão e a igualdade de todos quanto ao acesso aos direito, é preciso um firme propósito de efetivá-los. Daí a proposta de um programa de orientação e escuta para pais, oportunizando um espaço de percepção do exercício da paternidade e da maternidade e, quiçá, a reconstrução de suas práticas de parentalidade.

Embora a lei não possa, por si só, mudar o exercício da parentalidade nas famílias brasileiras, não se pode desconsiderar a importância de a legislação estabelecer um comando para gestores públicos e operadores do direito, norteando as decisões destes. No caso da paternidade e da maternidade, a Constituição da República Federativa do Brasil estabeleceu um princípio ainda ignorado: o da paternidade/maternidade responsável. Ao regular sobre a família, em seu 226, § 7º, a nossa Lei Maior estabelece que será planejada com base nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça esse princípio, estabelecendo, no artigo 129, medidas que podem ser aplicadas aos pais, visando a um adequado exercício da parentalidade paterna e materna. Ocorre que, muitas vezes, pais e mães precisam de orientação técnica que lhes possibilite perceber novas formas para educar seus filhos e, se necessário, reconstruir esse exercício parental. Não é da lei, nem da decisão judicial – embora estas possam indicar o caminho – que decorrerá a necessária autocrítica e a reconstrução do papel do pai e da mãe na família. A paternidade/maternidade responsável é um projeto cultural, a ser construído coletiva e socialmente, sendo de responsabilidade de toda a rede de atendimento (saúde, ação social, educação, etc.).

Não se pode esquecer que a falta de políticas públicas de fortalecimento das famílias e de recuperação do seu papel educativo contribui para o aumento da exclusão escolar, uma vez que

ao fortalecer a família, melhora-se o capital humano da sociedade, eixo do crescimento econômico, e o desenvolvimento social, base da estabilidade democrática. Além disso, agir nessa direção não é apenas melhorar um meio, mas sim o fim último de toda sociedade democrática. A família é uma base fundamental para múltiplas áreas de atividade, mas é sobretudo um fim em si mesma. Fortalecê-la é dar um passo efetivo para as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades do ser humano, é dignificá-lo, é ampliar suas oportunidades, é aumentar sua liberdade real (Kliksberg, 2001, p. 67).

Nessa linha de entendimento da necessidade de ações de apoio às famílias, cabe destacar que a nova mobilização denominada “Chamamento Mundial Para uma Nova Mobilização a Favor da Infância” elenca dez pontos de concentração de esforços para completa e efetiva instituição dos direitos da criança e do adolescente, no século 21, entre eles “garantir uma educação de qualidade para as crianças e adolescentes” e “apoiar as famílias”.

Ao buscar a construção de uma parentalidade responsável, impõe-se trabalhar para que os pais assumam seu papel na orientação dos filhos e na construção da lei simbólica pelos filhos, condição *sine qua non* para a prevenção da violência, da toxicomania e de outras práticas antissociais. Por que um programa de apoio e orientação para pais”? Para incluir. Para construir uma parentalidade paterna e materna responsáveis. Para que os pais, rompendo com a naturalização da exclusão, conscientizem-se da importância de manter as filhas na escola e de educá-las de forma que construam limites internos de conduta, que lhes possibilite um convívio pessoal e social sadio.

A universalidade da educação é pressuposto para a construção da própria cidadania e da dignidade da pessoa humana. O asseguramento pleno do direito fundamental à educação, principalmente para o cidadão menos favorecido, é um processo permanente, que depende da atuação de muitos atores, dos gestores públicos, dos profissionais da educação e também do jovem e sua família, entre outros. Quanto maior for o compromisso de cada um e a percepção da importância de educar para não punir os adolescentes vitimizados, mais rápido e efetivamente o direito à educação será incorporado no mundo real e naturalizado como direito na cultura brasileira.

Acreditamos que a educação é uma política pública intersetorial, cujos avanços refletem-se na segurança pública, na saúde, na família, no trabalho, nas relações comunitárias, entre outros; de forma que, em educação, não se gasta, se investe. Ao nos defrontarmos com um(a) adolescente vitimizado(a) fora da escola, sabendo que a inclusão nessa instituição pode levá-lo(-la) a superar a vitimização, sentimo-nos impotentes, pois não há medida jurídica que possa

mudar a resistência da escola e do(a) adolescente e sua família à inclusão escolar. Daí a proposta de reflexão sobre as raízes da exclusão escolar porque, como Paulo Freire, acreditamos que

o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (Freire, 1993, p. 90-91).

O aumento da escolaridade feminina funciona como uma espécie de círculo vicioso positivo, pois diminui a gravidez precoce, conforma o número de filhos às condições objetivas e subjetivas dos pais para educá-los, permite o aumento da renda da família por meio do trabalho mais qualificado da mulher, além do que, mães mais instruídas irão incorporar nos filhos o ideal de que educação é um bem fundamental para o ser humano, contribuindo significativamente para o rompimento do ciclo perverso da exclusão escolar. Das janelas que vemos, a inclusão das adolescentes vitimizadas na escola, ao invés da perpetuação da exclusão, é um sonho possível.

A educação não pode tudo. A Constituição não pode tudo, mas a Lei Maior do país e a educação podem muita coisa e, juntas, podem mais. A inclusão escolar de todas as crianças e adolescentes brasileiros, em uma opção política e cultural preventiva, de educar para não punir, é um desafio que exige uma atuação coletiva de educadores, gestores públicos e operadores jurídicos. Se a exclusão escolar é uma construção, pode ser desconstruída e construída para a inclusão, o respeito ao outro, a alteridade, a solidariedade, a humanização.

Referências

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado* – o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

BEMFAM. Sociedade Civil Bem-estar Familiar no Brasil. *Adolescentes, jovens e a Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde*. Um estudo sobre fecundidade, comportamento sexual e saúde reprodutiva. Rio de Janeiro: Autor, 1999. (Citado por Siqueira et al.)

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990 – *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/Legislação>>.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria de Vigilância em Saúde. *Uma análise dos nascimentos no Brasil e Regiões*. 2004. Disponível em: <portal.saude.gov.br/saude>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. 56 p.

CALIL, Maria Izabel. De menino de rua à adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: ORZELLA, Sérgio (Org.). *Adolescências construídas: a visão da Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CALIL, M. I. *Violência e prostituição na infância e na adolescência*. Pesquisa do Núcleo de Pesquisa de Extensão Comunitária. Santos, SP: Universidade Católica de Santos, 1993.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 2. ed. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1998.

COIMBRA, Renata Maria. Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 2005. p. 413-420.

COSTA, M. C. O.; PINHO, J. F. C.; MARTINS, S. J. Aspectos psicossociais e sexuais de gestantes adolescentes em Belém-Pará. *Jornal de Pediatria*, 71, 1995, p. 151-157.

- DELORS, Jacques et al. *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Tradução Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.
- IBGE. *Censo Demográfico 2000*. Comentários dos resultados. Educação. Disponível em: <ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2000/educação/censo2000-educ>.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005*. Disponível em: <ibge.gov.br/...>.
- KLIKSBERG, Bernardo. *Falácias e mitos do desenvolvimento social*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea. In: *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre: UFRGS, p. 413-420, 2005.
- MEACHAM, D. Sexualidad y salud reproductiva de adolescentes. El desafío del 2000. *Revista Mujer Salud*, 4, 30-54, 1996.
- MOLINA, Ana Maria Ricci; KODATO, Sérgio. Trajetória de vida e representações sociais acerca da prostituição juvenil segundo suas participantes. In: *Temas em Psicologia da SBP*, FFCLRP-USP, vol. 13, n. 1, p. 9-17, 2005.
- MOZER, Sônia; TELLES, Vera. 2. ed. *Descobrimos a História – Brasil*: Colônia. São Paulo: Ática, 2007a.
- MOZER, Sônia; TELLES, Vera. 2. ed. *Descobrimos a História – Brasil Independente*. São Paulo: Ática, 2007b.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na escola das diferenças*. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSOA, M. L. M. N. (Org.). *Mulher-menina*: um estudo da exploração sexual feminina infante juvenil em Teresina, visibilidade do problema no estado do Piauí. Teresina, Piauí: Nupec/Ufpi-CBIA, 1995.

ROSA, Rosangela Corrêa. *Educar para não punir*: a garantia do direito do adolescente à educação. 2008. Dissertação (Mestrado) – Unijui, Ijuí, 2008. Disponível em: <http://www.unijui.edu.br/component/option,com_wrapper/Itemid,1466/lang,iso-8859-1/>.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli et al. Profissionais e usuárias(os) adolescentes de quatro programas públicos de atendimento pré-natal da região da grande Florianópolis: onde está o pai? In: *Estudos de Psicologia*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 65-72, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, A. *Meninas de rua do Recife*. Recife: Bagaço, 1997.