



Eixo: Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, sexualidades.

Sub-eixo: Antirracismo e Serviço Social.

## DIREITO À EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS A PARTIR DA EXPONENCIAÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL

FRANCINELLY APARECIDA MATTOSO<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva problematizar a importância da dimensão territorial como elemento a ser considerado na consecução de ações no campo da política de educação. Apresenta reflexões sobre os desafios e limitações das ações profissionais da educação em territórios marcados por negatividades como a pobreza, criminalidade e violência e de que forma esses processos impactam diretamente no ambiente escolar e no acesso à educação dos sujeitos que vivem nesses territórios. Por outro lado, busca-se também identificar possibilidades e estratégias no que se refere à efetivação do direito à educação a partir de práticas pedagógicas que considerem as questões apresentadas.

**Palavras-chave:** Educação; direito social; território; questão social

**Abstract:** This article aims to problematize the importance of the territorial dimension as an element to be considered in the achievement of actions in the field of education policy. It presents reflections on the challenges and limitations of professional education actions in areas marked by negativities such as poverty, crime and violence and how these processes directly impact on the school environment and access to education of the subjects living in these territories. On the other hand, it also seeks to identify possibilities and strategies with regard to the realization of the right to education based on pedagogical practices that consider the issues presented.

**Keywords:** Education; social law; territory; social issues

### 1- INTRODUÇÃO

Problematizar as ações educativas na contemporaneidade supõe privilegiar a defesa de ações que visem uma atuação pautada na consolidação da educação como direito social e como prática emancipatória. Entender que nos espaços em que a prática educativa acontece as expressões da questão social se manifestam em suas mais variadas formas conforme os territórios em que incidem essas ações.

Nesse sentido, entender a questão social no Brasil contemporâneo demanda considerar que a crise capitalista vivenciada na década de 1970 do

---

<sup>1</sup> Professor com formação em Serviço Social. Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: <francimattoso@gmail.com>

século XX, imprimiu profundas alterações nas formas de produção e de gestão do trabalho perante as exigências do mercado mundial sob o comando do capital financeiro, que vêm alterando profundamente as relações entre o Estado e a sociedade. Esse quadro desencadeou novas mediações históricas que reconfiguraram a questão social na cena brasileira contemporânea no contexto da mundialização do capital.

Na contemporaneidade, a questão social se reproduz sob novas mediações históricas ao mesmo tempo em que assume inéditas expressões ao alterar as bases em que ocorre a produção e a reprodução das desigualdades em um contexto de internacionalização econômica, sob o comando do capital financeiro.

A pobreza, a violência, a violação de direitos, entre outros, inerente ao conflito das classes sociais de onde emerge a questão social, precisam ser tomados como fatos da vida urbano-industrial, pois além da maioria dos pobres viver nas cidades e zonas metropolitanas, observa-se que a reprodução da pobreza é mediada pela reprodução do modo urbano das condições de vida, por meio da dinâmica do mercado de trabalho e da natureza do sistema de proteção social.

A partir de tais constatações, pode-se afirmar que a questão social inscreve-se em permanentes e renovadas condições históricas, fruto do aprofundamento das contradições sociais e da ampliação das desigualdades distribuídas territorialmente em que interferem tanto ações do mercado quanto do Estado, ligando a produção e a reprodução social.

A educação, complexo constitutivo da vida social, com função importante na dinâmica das formas de reprodução do ser social, integra o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora estas sejam espaços privilegiados de objetivação das práticas educativas.

Para pensar a educação na contemporaneidade é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes

dimensões que compõem a vida social modificam-se conforme as ações dos sujeitos e tomá-la como um direito social que deve ser permanentemente assegurado visando a emancipação societária.

## **2- O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DE SUA EFETIVAÇÃO**

O direito à educação apresenta-se como um direito fundamental, consagrado na Constituição Federal de 1988, portanto deve ser assegurado ao cidadão tanto em sociedade quanto isoladamente, e por estar assim expresso, é conferido ao mesmo caráter declaratório: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Destaca-se assim que o direito à educação é um direito fundamental por ser um direito inerente à própria condição humana e que está previsto pelo ordenamento jurídico, possui caráter de “norma constitucional”, está inserto no texto constitucional e *a priori* possui eficácia e aplicabilidade imediata.

Segundo Firmino (2013, p. 121), são características dos direitos fundamentais: historicidade, inalienabilidade, imprescritibilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, universalidade, concorrência, efetividade, interdependência e complementaridade.

A historicidade do direito à educação relaciona-se às modificações societárias e acontecimentos históricos que impactam diretamente esse direito; a inalienabilidade do direito à educação refere-se à impossibilidade de negociar o mesmo, por não possuir conteúdo patrimonial.

O direito à educação é imprescritível e irrenunciável na medida em que pode ser exercido ou reclamado a qualquer tempo; é um direito inviolável por não poder ser desrespeitado por qualquer autoridade ou lei infraconstitucional e é universal porque é direito de todo ser humano. Sua efetividade deve ser garantida pelo Estado, sua interdependência refere-se às normas

constitucionais e infraconstitucionais que visa assegurá-lo e sua complementaridade refere-se à relação que estabelece com os demais direitos fundamentais objetivando sua realização.

O direito à educação é consagrado na Constituição Federal do Brasil (1988) como um direito social: “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” Por ser um direito social pode ser entendido como um direito humano de segunda dimensão, cabendo ao Estado a obrigação de provê-lo.

Os direitos humanos de segunda dimensão surgiram no final do século XIX tendo um cunho histórico trabalhista embasado no marxismo, devido à busca de se estimular o Estado a agir positivamente para favorecer as liberdades que anteriormente eram formais (FIRMINO, 2013, p. 148).

A previsão constitucional revela o traço concernente à indisponibilidade dos direitos sociais e a característica da autoaplicabilidade dos mesmos. São poderes de exigir, abrangidos pelo conceito de direitos prestacionais, ou seja, cabe ao Estado prestar materialmente os mesmos.

Para que os direitos sociais possam ter real implementação, mostra-se necessário que o Poder Executivo, enquanto responsável pelos atos de administração do Estado, promova a elaboração das chamadas políticas públicas, traçando estratégias de atuação na busca da efetividade dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, etc. (FIRMINO, 2013, p. 285).

Almeida (2012) destaca que a educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Assim, segundo o autor (2012, p. 16):

Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação.

A educação, como dimensão da vida social, encerra as contradições que particularizam a sociedade. Ao mesmo tempo em que se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada da ordem vigente, instaura as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora. Assim que a educação apresenta-se no campo de possibilidades seja de validação da ordem vigente, seja na negação dessa ordem para a emancipação humana.

As condições sociais, históricas e conjunturais em que a educação efetiva-se configuram o campo de ações, lutas e posicionamentos referentes aos elementos da política educacional, como a organização curricular, as condições de acesso e os valores que permeiam as relações escolares.

Uma das dimensões elaboradas para o debate da educação no Brasil diz respeito ao acesso à educação como mobilidade ascensional, porém essa dimensão apresenta-se contraditória na medida em que há a negação na contemporaneidade dos direitos sociais, dentre eles a educação. Há cada vez mais um processo de exclusão e seleção para o acesso à educação, contribuindo para o acirramento da desigualdade social na sociedade brasileira.

A educação expressa uma dimensão política na medida em que compõe o rol das instituições pelas quais há a formação da consciência social, determinante para as condições de vida e relações sociais, demarcando uma arena de disputas intensa.

A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora.

## 2.1- A incidência das expressões da questão social nos territórios e seus impactos na política educacional

No Brasil, boa parte da população em idade escolar sofre com o agravamento das condições sociais, em especial os residentes nos grandes centros urbanos. As crianças, adolescentes e jovens se apresentam, em quadro geral, como uma população demandante de políticas públicas que proporcionem melhorias na qualidade de vida. Esta faixa etária realiza pressões político-sociais no momento atual do país, exigindo a garantia do acesso à educação, emprego, saúde, previdência social e demais direitos indispensáveis.

Segundo Camarano, Mello e Kanso (2009), no período de 1982-2007 por duas dimensões, participação no mercado de trabalho e frequência à escola, confirmam-se cinco tendências já observadas em estudos anteriores: aumento da escolarização para ambos os sexos; redução da proporção de jovens do sexo masculino que apenas participavam do mercado de trabalho; aumento da proporção de jovens que combinavam as duas atividades – trabalho e escola; aumento na proporção de jovens do sexo masculino que não estudavam nem participavam das atividades econômicas, ou seja, não trabalhavam e não procuravam trabalho; e uma expressiva redução entre as mulheres nesta categoria em prol de uma maior participação nas atividades econômicas.

O mundo do trabalho hoje apresenta aos jovens requisições crescentes que envolvem o binômio trabalho/educação. Nesse sentido, a ideia de empregabilidade como atributo do trabalhador cresce. Além da formação escolar se impõe uma qualificação cada vez mais voltada às necessidades do processo de trabalho redefinido:

A concepção de formação embalada na noção de empregabilidade considera que depende de cada indivíduo o acesso às chances de seu êxito, esse se dá em razão de seus méritos pessoais e do sucesso de suas estratégias individuais de educação e instrução escolar. Essa educação reforça a produção de uma subjetividade fundada na individualidade e competitividade capitalista. Tais princípios revelam o modelo de educação liberal, balizado na

dualidade do ensino, comprometido com os interesses do capital e sua lógica produtivista de preparação dos indivíduos para o melhor ingresso na divisão social do trabalho (CASSAB e NEGREIROS, Versus, 2010, p.87).

Segundo as autoras, a escolaridade passa a ser cada vez mais cobrada, considerada como imprescindível para o desenvolvimento econômico. A qualificação para o domínio de novas tecnologias presentes nos processos de trabalho, seja nos serviços ou no fabril, surge como exigência feita pelo capital de uma força de trabalho capacitada a lidar com as inovações tecnológicas já existentes, bem como preparados para implementações constantes de novas tecnologias. A incapacidade de manejo dessas tecnologias é um fator de déficit e de sentido de menos valia na formação do *ethos* do trabalhador.

Andrade e Neto (2009) destacam que a escolaridade, relacionada com a faixa etária, opera importantes diferenciações juvenis, especialmente se cotejada com a situação de vida das famílias dos jovens – determinada, principalmente, pelo status socioeconômico –, com sexo, cor, local de moradia, clivagens intergeracionais etc.

A população escolar assume faces diferentes de acordo com as condições materiais e culturais que a cercam, de acordo com o território em que se encontra. Essa constatação remete à importância da apreensão do território em suas particularidades/heterogeneidades, o qual torna-se categoria fundamental de análise quando se põe em questão as condições de vida em geral da população e especialmente das crianças, adolescentes e jovens pobres e os processos a que estão submetidos.

A desigualdade social manifesta-se na cidade por meio das distinções de oportunidades, das desigualdades de acesso aos bens públicos, na falta de infra-estrutura urbana de determinadas localidades. Nesse sentido, o território pode cumprir importante papel de produção e reprodução das desigualdades, reforçando circuitos e cristalizando situações de pobreza.

A restrição de acesso a que crianças, adolescentes e jovens são submetidos deriva dos mecanismos de desigualdade social e de distinção territorial, tendo em vista que é justamente na área pauperizada do espaço urbano que se encontram os maiores índices de repetência escolar, gravidez

na adolescência e criminalidade, como os diferentes tipos de violências vividas pelas crianças e jovens em experiências de isolamento social e dificuldades de acesso à renda e aos benefícios da cidade.

A população infanto-juvenil da periferia vivencia a pobreza, a privação (ausência de renda e precário acesso aos serviços públicos) e a fragilização dos vínculos afetivos e de pertencimento social. Nessas localidades, esse público está exposto a riscos provenientes da violência e violação de direitos vivenciados cotidianamente, tornando mais remotas suas possibilidades de participação política.

O caráter das atuais transformações sócio-econômicas, decorrentes da revolução técnico-científica e do processo de globalização, impõe um permanente olhar sobre o fenômeno urbano no Brasil e suas implicações na reprodução do espaço geográfico, já que novos significados são produzidos em decorrência das transformações em curso. A apreensão da cidade assim permite compreender que determinado espaço se circunscreve em um espaço maior, um espaço internacional dos fluxos de capital, do trabalho, da informação, sendo cada fragmento do espaço dotado de características próprias regionais e locais distintas.

Segundo Harvey (2004), esse processo assinala o fato pelo qual novas modalidades locais-globais de relação têm sido definidas, com a existência de mudanças nas escalas de apreensão, organização e administração da economia mundial.

No processo de mundialização os lugares se tornam singulares e específicos devido à especialização dos elementos do espaço e à dissociação crescente dos processos e subprocessos necessários a maior acumulação do capital e à multiplicação das ações que fazem do espaço um campo de forças com diversas direções e complexidades. Cada lugar é extremamente distinto do outro, mas também explicitamente ligado a todos os demais por um único nexo dado pela racionalidade do modo de produção capitalista. Dessa forma, o lugar se reproduz na articulação contraditória entre escalas diferenciadas, ou seja, o mundial e a especificidade histórica do particular.

A relação global/local apresenta-se nos aglomerados urbanos por meios de interação entre os sujeitos que lhes permitem produzir uma cultura local na qual se reconhecem. Consequentemente, os grupos se distinguem por uma afinidade de valores e modos de vida comuns e estratégias de enfrentamento da vida cotidiana semelhantes, que interagem com o ambiente urbano mais geral.

É nesse sentido que a discussão do espaço urbano ganha relevância, tendo que a sociedade urbana configura-se atualmente enquanto expressão das relações intrincadas entre o global e o local ao comportar em si as características do mundo moderno, sendo o nível no qual o cidadão constrói e se apropria do espaço e do mundo.

Contraditoriamente, a população se multiplica e empobrece nas cidades experimentando a degradação de suas condições de existência. Nesse processo a cidade se estabelece também como relação social que em sua materialidade é produtora de pobreza, pois faz dos habitantes dos territórios de pobreza, pessoas ainda mais pobres. Com relação a isso destaca Harvey que:

A acumulação do capital fundada no livre mercado, em sua incidência sobre um variegado terreno geográfico de dotações de recursos, histórias culturais, possibilidades de comunicação, quantidades e qualidades de trabalho (terreno geográfico que é cada vez mais um produto diferenciado de investimentos de capital em infra-estruturas, “em capital humano” e ambientes construídos), produz ao mesmo tempo a intensificação do desenvolvimento geográfico desigual em termos de padrão e de perspectiva de vida. Regiões ricas tornam-se mais ricas, deixando regiões pobres ainda mais pobres (HARVEY; 2004, p.233).

Uma das características mais salientes da urbanização brasileira é sua forma de incorporação da pobreza urbana. Os pobres estiveram, durante todo esse processo, segregados nas dinâmicas espaciais constituintes do espaço da cidade, expressando-se também nas cidades as características mais marcantes do desenvolvimento do capitalismo no país. A reprodução da pobreza é mediada pela reprodução do modo urbano das condições de vida, e é nesse âmbito que as políticas ocupam papel de destaque, pois suas ações se voltam para o controle do espaço da cidade, na medida em que incidem diretamente na organização das relações sociais e no ordenamento territorial.

Fraga (2008) observa que o binômio “centro-periferia” se constitui em uma maneira de descrever a realidade social em que a sociedade se encontra envolvida. Sem contestação, a contradição presente nesta expressão é aceita sem maiores interrogações.

Santos (1993) chama a atenção para o fato de que a rede urbana adquire significados diversos segundo a posição financeira do indivíduo, havendo num extremo aqueles que podem utilizar todos os recursos aí presentes e na outra extremidade aqueles que nem podem levar ao mercado o que produzem, os que, pobres de recursos, são prisioneiros do lugar, isto é, dos preços e das carências locais.

Para o autor, morar na periferia é condenar-se duas vezes à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este irá determinar quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar.

Nestes locais, o desempenho escolar tende a ser pior, por exemplo, simplesmente porque os jovens estudam numa escola onde o nível socioeconômico é baixo. Além disto, a probabilidade de se conseguir um emprego formal é menor, porque existe uma baixa proporção de pessoas empregadas no setor formal, reduzindo as possibilidades de alguém conseguir trabalho através das suas relações sociais. Finalmente, em muitos casos a população destes locais tende a estar mais exposta a outros riscos relacionados ao saneamento precário, à instabilidade na propriedade da terra e à violência (MARQUES; TORRES; 2004, p.1).

As desigualdades sociais se concretizam nas condições de vida dos lugares, sendo que para uma leitura da realidade devem ser consideradas as diferenças, desigualdades e discrepâncias existentes entre as condições de vida das populações associadas aos territórios onde vivem.

O acesso aos equipamentos de educação e saúde, aos sistemas públicos de comunicação mais abundantes no núcleo urbano e à maior variedade e acessibilidade aos transportes urbanos estabelece importantes diferenças das condições de vida em comparação àquelas experimentadas pelos moradores das periferias afastadas do núcleo metropolitano.

Os sujeitos, porém, podem obter outros sentidos para suas vidas por meio da elaboração de outras ideias, produzindo novos significados. Neste processo é necessário resgatar a tríplice dimensão da vida social: historicidade, espacialidade e ser político.

Assim, é necessária a compreensão de que o processo de reprodução do espaço comporta, em sua dimensão local, a constituição de um processo que se realiza na relação cidadão/cidade baseada na construção da identidade, no sentido do “pertencer ao lugar”, posto que a vida humana se realiza no plano do lugar.

Cassab (2001) destaca que o local como fonte de identificação não está em oposição ao global, ao contrário, encontra-se intimamente articulado a ele, de tal modo que deixa de se apresentar como diversidade cultural, para se mostrar como uma diferença de cenário mundializado. Portanto, na contemporaneidade, os pares dicotômicos, local/global, diferença/homogeneidade têm que ser repensados a partir dos patamares postos pelas formas atualizadas de organização da vida social.

O território pode ser compreendido assim como espaço de exercício da vida, onde a sociedade revela sua natureza em materiais simbólicos e históricos, sendo a discussão política sobre o direito à cidade intimamente relacionada a esses aspectos. Deve-se levar em conta ainda a interdependência e inseparabilidade entre sua materialidade, que inclui a natureza e o seu uso e a ação humana por meio dos usos, do trabalho e da política.

Nessa perspectiva, a noção de local implica não somente a discussão física, mas as relações construídas pelos homens que nele vivem, considerando-se a dimensão cultural das populações, suas particularidades, seus anseios e não somente suas necessidades. Paralelamente, tal perspectiva proporciona o fomento da discussão sobre o fato do território contemplar possibilidades de inclusão social, efetivação da cidadania e democratização de informações, com a conseqüente participação dos indivíduos na vida da cidade.

A intensificação das condições que refletem o acirramento das desigualdades sociais na sociedade capitalista contemporânea, como acesso diferenciado aos direitos sociais, via ensino segregacionista, por exemplo, revelam os desafios postos na atualidade para que a educação possa traduzir-se em possibilidades emancipatórias.

Almeida (2012) destaca que a ampliação do campo dos direitos sociais, como forma de compreender a cidadania em seu sentido mais classista e menos abstrato, tem no reconhecimento da política de educação um direito social a ser universalizado. Nesta direção, a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, visando a formação de uma autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade contemporânea e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira.

O papel estratégico da educação pelo qual permite se pensar uma sociedade voltada para a condição humana ampliada, universal, é um processo de antecipação da sua transformação, conforme afirma Mészáros (2005).

A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos. Não se trata de uma tarefa que traga resultados imediatos e que atenuie as tensões, conflitos e inquietações cotidianas, mas significa a afirmação de uma clara direção política.

### **3- CONCLUSÃO**

Para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações.

Para identificar os desafios presentes na contemporaneidade para a efetivação do direito à educação em territórios demarcados por negatividades, é necessário buscar conhecimentos das bases ideológicas e conceituais com as quais trabalham os profissionais da política de educação e como os alunos vivenciam cotidianamente as relações estabelecidas no ambiente escolar e em seus territórios de moradia.

O direito à educação deve ser defendido e efetivado a partir do acesso não só ao conhecimento proporcionado pelo ambiente escolar, como pelo propiciado por outros espaços educativos relativos às demais políticas sociais que incidem nos territórios de vida dos educandos. Assim que paralelamente devem ser problematizadas as possibilidades e estratégias que são e que podem vir a ser desenvolvidas com o objetivo de concretizar o papel estratégico que a educação ocupa no alcance de uma plenitude humana por meio de um desenvolvimento intelectual crítico com impactos em transformações societárias constituintes de uma nova sociabilidade.

Paralelamente, há a necessidade de mapear os equipamentos escolares em áreas consideradas de risco de forma a possibilitar investimentos condizentes com as demandas apresentadas no tocante ao acesso e permanência nos ambientes educacionais; identificar questões políticas que condicionam a escolha pela esfera pública federal, estadual e municipal por determinados espaços na implementação das ações em detrimento de outros (focalização das políticas) visando contribuir para o debate acerca das políticas sociais que adotam estratégias territoriais em sua implementação de forma a aprimorar a discussão do direito à educação na contemporaneidade.

Conseqüentemente, os estabelecimentos educacionais precisam apresentar condições de forma a atender as necessidades dos discentes de modo a garantir o acesso e a permanência na educação formal, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos. As adequações e apoios necessários podem efetivar-se por meio de eliminação das barreiras arquitetônicas e de comunicação, visando o acesso às dependências da instituição e a livre circulação dos educandos e demais sujeitos da comunidade; flexibilizações, adequações e adaptações dos recursos

pedagógicos, equipamentos e avaliações; capacitação dos recursos humanos das instituições de ensino visando o desenvolvimento de habilidades e competências ao ministrar os conteúdos e aferir o aprendizado dos educandos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília: CFESS, 2012.

ANDRADE, E. R.; NETO, M. F. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007. p. 57-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, 1988.

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L. e; KANSO, S. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p.71-88.

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e na incerteza**. Niterói: Intertexto, 2001.

CASSAB, M. A. T.; NEGREIROS, A. Jovens trabalhadores e o debate da redução da jornada de trabalho. **Revista Versus Acadêmica**, Rio de Janeiro: UFRJ, abril de 2010. p. 85-91.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de Educação**. Série 3. Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília: CFESS, 2013.

FIRMINO, N. F. **Curso de direitos fundamentais**. Curitiba: Juruá, 2013.

FRAGA, P. C. P. Juventude, Periferia e Experiência Social. **Periferia: para além da violência**, ano 3, n. 9, maio/2008. Disponível em: [www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo=186&cod\\_boletim=10&ti po=artigo](http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=186&cod_boletim=10&ti po=artigo)

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

LAVINAS, L. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Econômica**, v. 4, n. 1, pp. 25-59, jun.2002.

MARQUES, E; TORRES, H. da G. Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4. out./dez. 2004. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000400005&script=sci_arttext)

MÉSZÁROS, Istivan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, M. **O Espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 20