

# “ESSA ESCOLA PARECE FUNDAÇÃO CASA”: DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS CUMPRINDO MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

**“THIS SCHOOL FEELS LIKE JUVENILE DETENTION CENTER”:  
CHALLENGES FOR THE EDUCATION OF ADOLESCENTS AND YOUTH  
UNDER FORMAL SUPERVISION OF THE JUVENILE JUSTICE SYSTEM**

**Victor Siqueira Serra<sup>1</sup>**  

Universidade Estadual Paulista, Unesp, Brasil  
victorsserra@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16278022>

**Resumo:** O texto aborda os desafios da escolarização de adolescentes e jovens atendidos em um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto da cidade de São Paulo. Foi construído a partir de um estudo de caso institucional, que combina a análise de autos processuais, atendimentos e atividades socioeducativas e entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica. A análise indica que há desafios significativos para garantir a escolarização de adolescentes e jovens atendidos por esse serviço, como estigmatização, vulnerabilidade socioeconômica, defasagem escolar e a desconexão entre práticas pedagógicas e realidades vividas. Nesse sentido, é preciso apostar em políticas públicas integradas e formação continuada para educadores, promovendo uma educação dialógica e inclusiva que vá além do cumprimento normativo, garantindo suporte individualizado e um ambiente escolar acolhedor e transformador.

**Palavras-chave:** justiça juvenil; medidas socioeducativas; escolarização; políticas públicas.

**Abstract:** The text addresses the challenges of schooling for adolescents and youth under formal supervision of the juvenile justice system in the city of São Paulo. It was constructed based on an institutional case study, which combined the analysis of procedural records, socioeducational services and activities, and semistructured interviews with the technical team. The analysis indicates that there are significant challenges to ensuring the schooling of adolescents and youth accompanied by this service, such as stigmatization, socioeconomic vulnerability, school learning gaps, and the disconnect between pedagogical practices and lived realities. In this sense, it is necessary to invest in integrated public policies and ongoing training for educators, promoting a dialogical and inclusive education that goes beyond regulatory demands, ensuring individualized support and a welcoming and transformative school environment.

**Keywords:** juvenile justice; formal supervision; schooling; public policies.

<sup>1</sup> Doutorando, Mestre (2018) e Bacharel (2015) em Direito pela Unesp. Pesquisador do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Aprisionamentos e Liberdades (Nepal) e do Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos (Gevac). Técnico social do SMSE/MA Rio Pequeno (São Paulo). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7973-8547>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0483269706305669>.

## 1. Introdução: o judiciário, a escola e a medida

Em minha atuação como técnico de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de São Paulo (SP), tenho observado que uma das principais exigências que o Judiciário vem impondo, especialmente em decisões de primeira instância, é a escolarização. Tanto na forma de medidas protetivas complementares quanto na construção de um entendimento sobre quando e como a medida socioeducativa pode ser considerada cumprida e, portanto, extinta, a escola e a escolarização aparecem no discurso judicial como elementos quase imprescindíveis. Entretanto, a obrigatoriedade de estar na escola imposta pelo Judiciário não garante a qualidade nem a continuidade da experiência escolar e não enfrenta os problemas estruturais que causam o “fracasso escolar” (Ferreiro, 1993), individualizando e depositando sobre os adolescentes e jovens (e suas famílias) a responsabilidade sobre os desafios que enfrentam. Desse modo, a escolarização acaba se tornando um dever, uma obrigação, e não um direito, perdendo o seu sentido protetivo e seu potencial pedagógico e comunitário.

A relevância da escolarização é amplamente reconhecida e “se refere ao processo de socialização e de apropriação ativa do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade”, processo que deve ser “intencional e organizado, por meio do qual se oportuniza o encontro com a cultura e com saberes, de modo sistematizado, com objetivo de assegurar a formação para o exercício da cidadania” (Brasil, 2023, p. 30). No entanto, embora o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) estabeleça que a escolarização deve ser garantida durante a execução das medidas socioeducativas, muitas vezes a realidade é diferente. As escolas não estão preparadas para lidar com as especificidades desse público, e os jovens acabam por enfrentar dificuldades tanto no ingresso quanto na permanência no ambiente escolar.

Segundo Miragaia, Miranda e Chamon (2019), adolescentes e jovens que chegam ao sistema socioeducativo muitas vezes já acumulam anos de defasagem, repetência ou abandono escolar, o que aumenta a sensação de fracasso e a baixa autoestima em relação ao aprendizado. Além disso, poucas unidades escolares dispõem de estrutura e equipe suficientes para atendimentos individualizados, que construam processos pedagógicos atentos às necessidades específicas. Muitos(as) desses(as) adolescentes e jovens vêm de famílias em situação de vulnerabilidade social, onde o trabalho precoce e a falta de recursos afetam a frequência e o rendimento escolar. De acordo com Hahne (2022, p. 98-100), adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa carregam uma marca social que muitas vezes resulta em preconceito e discriminação por parte de colegas, professores e até mesmo da própria instituição escolar. Essa estigmatização pode gerar isolamento e desmotivação, dificultando a integração ao ambiente escolar e os processos de aprendizagem.

Em oficina realizada a partir da letra e do clipe da música *Liberdade* do MC Zekinha (TSG), dez adolescentes e jovens puderam expressar suas experiências e percepções acerca da realidade em que vivem. Eles relataram uma sensação de não pertencimento a espaços institucionais, especialmente na escola, afirmando que a escola não compreende “o jeito deles”, refletindo uma desconexão entre as práticas pedagógicas tradicionais e

suas realidades vividas. O envolvimento com o crime é visto por eles como uma forma de revolta e busca por pertencimento em um contexto social que marginaliza suas vozes e identidades. “A rua” os acolhe muito mais do que as instituições.

Minha experiência profissional diária e a literatura da área indicam que a escolarização de adolescentes e jovens em medidas socioeducativas de meio aberto tem sido um grande desafio. Sendo assim, propus uma pesquisa que partisse do meu lugar enquanto técnico social de um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto (SMSE/MA), com acesso diferenciado a fontes documentais e humanas, para compreender quais são os elementos e os motivos que dificultam a escolarização. Por meio de diversos métodos e técnicas combinados, especialmente a análise de autos processuais, atendimentos e atividades socioeducativas e entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica, busco explorar

[...] especificidades e vantagens da pesquisa qualitativa, [...] discutidas por meio de análise de alguns aspectos de tais formas da realidade social: o ponto de vista do ator, a observação do mundo cotidiano e a descrição completa e densa (Becker, 2014, p. 184).

Ao delimitar o campo de pesquisa como sendo o SMSE/MA Rio Pequeno ao longo do ano de 2024, incluí minhas interações diárias com os(as) adolescentes e jovens atendidos(as) (54 no total, apenas 2 adolescentes mulheres), reuniões de rede e discussões de caso, análise dos autos processuais dos atendidos (principalmente em primeira instância, com apenas 5 casos tendo recursos e acórdãos da segunda instância) e entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica. Assim, entendi que se tratava de um estudo de caso de meio institucional, por vislumbrar uma classe de eventos vinculada a todo o funcionamento de um serviço que desempenha uma política pública. Esse recorte metodológico permite a combinação de diversas técnicas de coleta e análise de dados, que podem ser reorganizados a partir de diferentes dimensões de análise. Afinal, a narrativa que construímos no estudo de caso “comporta justamente essa intenção compreensiva: os documentos, entrevistas, diários de campo tornam-se um texto autoral que oferece um modo de organizar, compor, explicitar um determinado evento do mundo” (Machado, 2017, p. 383). Ao realizar entrevistas semiestruturadas (Xavier, 2017), voltei-me às compreensões construídas pela equipe técnica do serviço em relação à escolarização dos(as) atendidos(as). Naquele momento, eram três profissionais além de mim: uma assistente social (T1), um psicólogo (T2) e um sociólogo (T3).

## 2. “Essa escola parece Fundação CASA”: a promessa não cumprida da educação

Experiências negativas com o ambiente escolar apareceram nos relatos de toda a equipe técnica entrevistada. Segundo T2, há um “acúmulo de fatores ao longo da história de vida desses adolescentes que chega uma hora que a escola não faz mais sentido”. O perfil dos(as) adolescentes e jovens atendidos(as) é revelador: a imensa maioria possui trajetória escolar bastante irregular, com interrupções e evasões que os fazem “pingar de escola em escola”, sem a construção de um vínculo duradouro

com o ambiente escolar. É também majoritária a experiência de pobreza e violações de direitos.

Além das dificuldades de acesso e permanência da população periférica à escolarização, existe também a desvalorização da educação, que gera outras dificuldades. Como o projeto de desmonte da educação pública — e de todos os serviços públicos de proteção integral e desenvolvimento social sustentável — é um projeto de longo prazo, já em andamento há décadas, parte significativa da população mais marginalizada não tem a experiência de valorização da educação e seus efeitos de transformação e melhoria de qualidade de vida. Segundo a equipe técnica do SMSE/MA Rio Pequeno, no território que atendem, existem muitas responsáveis familiares analfabetas ou com baixa escolaridade. Para piorar, as que concluíram seus processos de escolarização não conquistaram ascensão social ou melhorias significativas de qualidade de vida, fazendo com que os(as) adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa não compreendam como a educação pode proporcionar a transformação que buscam em suas vidas. Embora o discurso sobre a importância da escola e da educação seja unânime, faltam experiências escolares bem-sucedidas de fato, tanto nas trajetórias de familiares quanto em suas individuais.

O acúmulo de fatores que acaba demolindo o sentido da escola e da escolarização para tais adolescentes e jovens passa também pelos processos de reconhecimento social e construção de identidade. Os conflitos que surgem nas comunidades e nas escolas, bem como as formas muito diferentes com que “as ruas” e “as instituições” lidam com tais conflitos, produzem certos estigmas ao longo da trajetória escolar de alunos e, às vezes, de famílias inteiras. Como nos ensina **Emilia Ferreira** (1993), o “fracasso escolar” é um projeto político, mas é ensinado como uma dificuldade individual. Entretanto, por trás da agressividade e de outras questões comportamentais, existem sempre fatores sociais diversos que, em um processo pedagógico genuíno, a partir da compreensão de uma educação libertadora, é possível compreender e enfrentar (**Freire**, 1996). Além disso, há também as dificuldades de aprendizagem, supostos atrasos no processo educativo, que contribuem para uma desvinculação do(a) estudante com o ambiente escolar. A sensação de que não consegue aprender, às vezes alimentada por familiares, colegas e profissionais da rede, com tempo e repetição suficientes, torna-

se um destino inescapável. Com ou sem diagnóstico médico específico, dificuldades de aprendizagem sem intervenções adequadas fazem a escola e a escolarização perderem seu sentido.

Esse acúmulo de fatores acaba gerando um processo de estigmatização de muitos adolescentes e jovens, fenômeno que tem grande recorrência e se aprofunda para os que estão em cumprimento de medida socioeducativa. Suas trajetórias escolares irregulares, marcadas por conflitos e supostos fracassos, aliadas às desigualdades sociais e à busca por reconhecimento em espaços não escolares, acabam pavimentando a estrada para a eventual criminalização que sofrem ao ingressar no sistema socioeducativo. Em geral, são estudantes que “dão

trabalho”, “não param quietos”, “brigam” ou “causam” muito, “não querem aprender”. Certa vez, em uma reunião com professores de uma escola da rede pública, ouvi a seguinte afirmação: “tem alunos aqui que, se já não são atendidos por vocês na medida, serão em pouco tempo”. Tudo isso conflui para o que chamei de processo de estigmatização, pois reforça estereótipos negativos que, somados às experiências negativas e traumáticas dentro dos ambientes escolares, às dificuldades que as desigualdades sociais impõem e à promessa não cumprida de que a educação vai transformar profundamente suas vidas, fazem a escola perder o sentido e se tornar parte do sistema que parece estar contra eles(as).

Acima de tudo, a equipe técnica do SMSE/MA Rio Pequeno observa que grande parte das unidades escolares do território frequentemente acionam mecanismos de punição e controle como forma de gerir os conflitos em meio ao projeto de desvalorização e desmonte da educação pública. A presença policial constante nos portões, expulsões e aberturas de boletins de ocorrência como

mediação de conflitos, a convivência com colegas e profissionais escolares que saibam de familiares e amigos em privação de liberdade ou “no crime”. Segundo T2,

Os mecanismos de opressão operam em todos os ambientes. Então, sim, o sistema acaba se estendendo para as escolas, não cria um ambiente de aprendizagem, de tentativa e erro, de se arriscar e de questionar. Existe uma tendência a normalizar e padronizar comportamentos que os meninos da medida certamente vão questionar, são meninos que já foram marginalizados, vão afrontar.

Essa ideologia de guerra é alimentada pelo Estado há gerações por meio de uma arquitetura institucional que faz uma “gestão da miséria”, transformando serviços socioassistenciais em instrumentos de controle, vigilância e criminalização das classes consideradas perigosas.

Esses processos de marginalização e criminalização atravessam e dificultam a escolarização enquanto processo autônomo de construção de cidadania, de leitura de si e do mundo. O estigma de “sem futuro”, “delinquente” muitas vezes é introjetado e a sociabilidade do “mundo do crime”, o “proceder” (Feltran, 2018) se tornam a referência de comportamento e reconhecimento social. Quando isso ocorre, há uma atitude de desconfiança e enfrentamento contra instituições que pareçam buscar o controle sobre suas escolhas, um receio constante de estar sendo manipulado. Essa postura é mais um elemento que dificulta o processo de aprendizagem e, com o tempo, o processo de escolarização.

Do total de 54 atendidos(as) no SMSE/MA Rio Pequeno no momento em que desenvolvi esta pesquisa, somente 2 haviam concluído o ensino médio e 10 estavam frequentando as aulas, escolarizando-se de fato. Os outros estavam fora da escola. Por um lado, o sistema escolar reproduz mecanismos de opressão e respostas punitivas, reforçando estigmas e estereótipos, deixando de fornecer ferramentas subjetivas de resignificação, por vezes criminalizando diretamente por meio de boletins de ocorrência e presença policial constante; por outro lado, adolescentes e jovens que reconhecem a escola e a escolarização como uma “promessa não cumprida”, que nunca tiveram as condições sociais para viver experiências pedagógicas significativas, que não possuem referência familiar de transformação social a partir da educação, que vivem o dito “fracasso escolar”, muitas vezes adquirem comportamentos de revolta, de enfrentamento, por vezes violentos. A essa revolta — justificada, embora talvez mal organizada e direcionada — os próprios atendidos nomearam como uma luta contra a opressão, denominando-se a “geração pé na porta”.

Essa ideologia de guerra é alimentada pelo Estado há gerações por meio de uma arquitetura institucional que faz uma “gestão da miséria”, transformando serviços socioassistenciais em instrumentos de controle, vigilância e criminalização das classes consideradas perigosas (Wacquant, 1969). As consequências desse projeto de sociedade são conhecidas: desvaloriza e precariza as políticas públicas que poderiam oferecer transformações sociais significativas e fortalece os discursos e as instituições da chamada segurança pública. No fim das contas, o que se vive nas periferias é um Estado que “mata muito e prende mal” (Schlittler, 2016) e, quando se dedica à proteção, ele o faz estabelecendo condições de comportamento e sociabilidade que exercem certo controle e domesticação.

Nesse sentido, apesar de ser possível reconstruir o sentido para a escolarização durante o cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto, T1 afirma que não se deve perder de vista que

[...] isso é um projeto: que eles não cheguem à escola e, quando cheguem, encontrem mil impedimentos e obstáculos para permanecer. [...] Então, sim, o SMSE pode ajudar nessa construção de sentido, mas isso não é suficiente por si só. E as dificuldades existem desde que a escola é escola.

O projeto de desvalorização da educação fica evidente quando se observa a persistência das condições inadequadas do sistema educacional ao longo dos anos. A partir dos relatos de toda a equipe técnica entrevistada, é consenso que o sistema escolar não tem estrutura suficiente para lidar com os desafios para a escolarização de todas as crianças, adolescentes e jovens, não somente os que cumprem medida socioeducativa. T2 relata “professores sobrecarregados, escolas sem recursos para lidar com todas as demandas das famílias e do território”. Para T1, é insuficiente o número de unidades escolares e vagas disponíveis em todas as modalidades de ensino previstas nas legislações. Também faltam possibilidades de alfabetização de adolescentes e jovens que, de alguma forma, avançaram na trajetória escolar sem efetivamente se alfabetizar. Esses aspectos revelam que uma das dificuldades é a desvalorização das políticas educacionais.

É recorrente nos relatos da equipe técnica que “a escola precisa se reinventar”. Para T1, estamos lidando com adolescentes e jovens mais ativos, enérgicos, que possuem personalidades e comportamentos mais acelerados devido à tecnologia e às redes sociais. Também são mais rebeldes, tendem a questionar bastante a ordem. Para T3, a tecnologia e a velocidade de acesso a informações geraram certo imediatismo, outra relação com o tempo e a disponibilidade. Afirma que isso tudo faz com que até mesmo ficar muitas horas parado em um mesmo lugar, um ambiente fechado, ser algo extremamente incômodo para muitos(as). T2 afirma que a dificuldade de acolhimento por parte da escola, aliada à estética frequente de muros altos, muitos portões e grades, faz com que alguns adolescentes e jovens cheguem a afirmar que “essa escola parece a Fundação Casa”.

### 3. Considerações finais

Os resultados obtidos na pesquisa indicam que o modelo atual de escolarização imposto pelo Judiciário não tem sido suficiente para garantir a permanência e o sucesso escolar dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A obrigatoriedade da escola, quando não acompanhada por um suporte adequado, pode reforçar processos de exclusão e aprofundar o estigma associado a eles.

O entendimento da equipe técnica, que busquei replicar neste texto, é de que toda a rede socioassistencial pode contribuir para o necessário processo de reconstrução do sentido para a escolarização dos(as) atendidos(as), mas que isso necessariamente deve ser acompanhado da valorização das políticas educacionais que permitam a “reinvenção da escola”. Ao identificar problemas e auxiliar na reconstrução de sentido para a escolarização, é possível que muitos de nossos adolescentes e jovens não sintam que é necessário “chutar a porta” para que se sintam respeitados e incluídos. Só assim, como ensina Paulo Freire (1967), será possível garantir à educação — e, conseqüentemente, às medidas socioeducativas — a possibilidade de serem “práticas de liberdade” que cumpram seus propósitos previstos nas decisões judiciais e nas legislações.

### Informações adicionais e declarações do autor (integridade científica)

**Declaração de conflito de interesses:** o autor confirma que não há conflito de interesse na condução desta pesquisa e na redação deste artigo.

**Declaração de autoria:** somente o pesquisador que cumpre os requisitos de autoria deste artigo é listado como autor. **Declaração de originalidade:**

o autor garantiu que o texto aqui publicado não foi publicado anteriormente em nenhum outro recurso e que futuras republicações somente ocorrerão com a indicação expressa da referência desta publicação original; ele também atesta que não há plágio de terceiros ou autoplágio.

### Como citar (ABNT Brasil)

SERRA, Victor Siqueira. “Essa escola parece Fundação CASA”: desafios para a escolarização de adolescentes e jovens em medidas socioeducativas em meio aberto. **Boletim IBCCRIM**, São Paulo, v. 33, n. 393, p. 30-34, 2025. DOI:

10.5281/zenodo.16278022. Disponível em: [https://publicacoes.ibccrim.org.br/index.php/boletim\\_1993/article/view/2111](https://publicacoes.ibccrim.org.br/index.php/boletim_1993/article/view/2111). Acesso em: 1 ago. 2025.

### Referências

BECKER, Howard S. A epistemologia da pesquisa qualitativa. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 184-199, 2014. <https://doi.org/10.19092/reed.v1i2.18>

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. *Levantamento Nacional de dados do SINASE – 2023*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2023.

FELTRAN, Gabriel. *Irmãos: Uma história do PCC*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

HAHNE, Beatriz Saks. *No interior da medida socioeducativa: itinerários narrativos e encontro como resistência*. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) –

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. <https://doi.org/10.11606/T.47.2022.tde-15022023-180824>

MACHADO, Maíra Rocha. O estudo de caso na pesquisa em Direito. In: MACHADO, Maíra Rocha (org.). *Pesquisar empiricamente o Direito*. São Paulo: REED, 2017. p. 357-390. Disponível em: <https://reedpesquisa.org/wp-content/uploads/2019/04/MACHADO-Mai%CC%81ra-org.-Pesquisar-empiricamente-o-direito.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

MIRAGAIA, Suellen Patareli; MIRANDA, Simone Araújo; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As medidas socioeducativas e a defasagem idade-série: alunos em situação de fracasso escolar? *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 9, n. 2, p. 82-96, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/download/8482/6773>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SCHLITTLER, Maria Carolina de Camargo. *“Matar muito, prender mal”*: a produção da desigualdade racial como efeito do policiamento ostensivo militarizado em SP. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SEABRA, Raíssa Costa Faria de Farias; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização: desafios apontados por orientadores educacionais. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 639-647, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111144>

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 1969.

XAVIER, José Roberto Franco. Algumas notas sobre a entrevista qualitativa de pesquisa. In: MACHADO, Maíra Rocha (org.). *Pesquisar empiricamente o Direito*. São Paulo: REED, 2017. p. 119-160. Disponível em: <https://reedpesquisa.org/wp-content/uploads/2019/04/MACHADO-Mai%CC%81ra-org.-Pesquisar-empiricamente-o-direito.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.