

**PERCURSO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES AUTORES DE
ATO INFRACIONAL**

**SCHOOL JOURNEY AND EXPERIENCE OF ADOLESCENTS INVOLVED IN
DELINQUENT ACTS**

Ana Clara Domingos

Isabelle Ventura de Souza

Orientadora: Mariana Guedes de Oliveira Franco

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar a experiência escolar de adolescentes envolvidos em atos infracionais, analisando semelhanças e divergências nos relatos sobre suas trajetórias e vivências escolares, bem como identificar possíveis conexões entre essas trajetórias educacionais e a prática de atos infracionais. A pesquisa foi realizada com sete adolescentes, de 12 a 18 anos, em medida socioeducativa, identificando três padrões de trajetória escolar: um iniciado positivamente e deteriorado ao longo do tempo; outro caracterizado por experiências pouco significativas, fragilizadas por adversidades; e um predominantemente negativo desde o início. As relações com professores e colegas mostraram-se cruciais: vínculos positivos fortaleceram o engajamento, enquanto conflitos e práticas punitivas intensificaram a desmotivação e a evasão escolar. A transição para o ensino fundamental II e o aumento das exigências acadêmicas foram pontos críticos para o afastamento dos adolescentes. Os resultados indicam que, apesar das diretrizes inclusivas da legislação brasileira, ainda há distância entre as práticas escolares e esses princípios. A escola, em vez de atuar como fator de proteção, frequentemente reforçou a exclusão, evidenciando a necessidade de intervenções que promovam um ambiente acolhedor e inclusivo, capaz de favorecer a permanência dos adolescentes e reduzir o risco de envolvimento infracional.

Palavras-chave: adolescente autor de ato infracional; delinquência juvenil; experiência escolar; trajetória escolar; relação professor-aluno.

ABSTRACT

This study aimed to understand the school experiences of adolescents involved in criminal acts and investigate how their educational trajectory influenced their delinquent behavior. The research was conducted with seven adolescents, aged 12 to 18, under socio-educational measures, identifying three patterns of school trajectory: one that started positively and deteriorated over time; another characterized by limited meaningful experiences, weakened by adversity; and a predominantly negative experience from the beginning. Relationships with teachers and peers proved crucial: positive connections strengthened engagement, while conflicts and punitive practices intensified demotivation and school dropout. The transition to lower secondary education and increased academic demands were critical points for adolescents' disengagement. The results indicate that, despite the inclusive guidelines of Brazilian legislation, there remains a gap between school practices and these principles. The school, rather than acting as a protective factor, often reinforced exclusion, highlighting the need for interventions that promote a welcoming and inclusive environment, capable of encouraging adolescents to remain in school and reducing the risk of delinquent involvement.

Keywords: adolescence; juvenile offense; risk and protective factors; school bonding; school experience.

INTRODUÇÃO

A prática de comportamentos de risco, incluindo atos infracionais, é um fenômeno comum na adolescência (Komatsu; Bazon, 2023; Le Blanc, 2021). Para a maior parte desses jovens, esta prática é ocasional e restrita à própria adolescência, ocorrendo em um contexto mais geral de respeito às normas. Para uma minoria de jovens, contudo, a prática de infrações é frequente, persistente e diversa, caracterizando um engajamento infracional. O engajamento infracional mais significativo é denominado “delinquência persistente”, que tem início quase sempre, precocemente, nos anos iniciais da adolescência e desenvolve-se como uma trajetória que continua na vida adulta (Komatsu; Bazon, 2023; Le Blanc, 2021).

Diferentes estudos têm sinalizado que o desenvolvimento de uma trajetória persistente da conduta infracional resulta de defasagens psicossociais que se acumulam no tempo. Ou seja, crianças que apresentam comportamentos antissociais, por exemplo, têm maior chance de

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

vivenciarem situações sociais adversas nas diferentes instituições sociais posteriormente, como família, escola, trabalho, entre outros (Komatsu; Bazon, 2023; Le Blanc, 2021).

Nesse sentido, identificar fatores associados ao desenvolvimento de trajetórias infracionais é uma temática importante. Os principais fatores de risco, ou seja, fatores que estão associados ao aumento da probabilidade do envolvimento persistente com a prática de infrações acontecer foram identificados em alguns estudos brasileiros: falta de investimento familiar, supervisão inadequada, histórico de maus-tratos, problemas na implementação de práticas disciplinares e/ou cuidados, associação a grupos infratores, rotina desestruturada, baixo envolvimento em atividades pró-sociais, impulsividade, uso abusivo de substâncias, valores antissociais, baixo desempenho escolar, mau relacionamento com colegas e professores no contexto escolar, baixa frequência ou evasão escolar (Franco; Bazon, 2019; Galinari; Vicari; Bazon, 2019; Komatsu; Bazon, 2023).

Assim, observa-se que dentre os fatores de risco descritos, vários referem-se à escola. Segundo Machado, Zappe e Dias (2021), a escola pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento dos adolescentes e sua influência pode tanto proteger quanto agravar situações de vulnerabilidade. Os autores realizaram uma revisão integrativa da literatura sobre a trajetória escolar de adolescentes autores de ato infracional e identificaram que essas trajetórias são marcadas por adversidades (fatores de risco) que afetam diretamente o vínculo com a escola e associam-se à prática de infrações. Identificou-se que a vida escolar desses adolescentes, frequentemente, apresenta: defasagem entre idade e série, baixo rendimento acadêmico, histórico de reprovações, relação aluno professor enfraquecida, comportamentos de indisciplina, punições escolares severas e vinculação a pares desviantes, o que geralmente leva a fragilização do vínculo escolar e consequente evasão.

Para Machado, Zappe e Dias (2021), esses fatores demonstram a vulnerabilidade da relação desses jovens com a escola e podem se associar a uma trajetória de exclusão social e envolvimento sério/persistente em atos infracionais. Vale destacar que para os autores, quando as práticas na escola são excludentes e punitivas, elas contribuem para o afastamento dos adolescentes, diminuindo sua autoestima e senso de pertencimento ao ambiente educacional, consequentemente, aumentando a probabilidade de envolvimento em atos infracionais.

Por outro lado, a revisão empreendida também identificou características da trajetória escolar que parecem atuar como fatores de proteção (prevenção) para envolvimento persistente com a prática infrações, como, por exemplo, um ambiente educacional inclusivo, práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa do aluno, boa relação entre professores e alunos

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

e abordagem educacional que leve em consideração as necessidades individuais. Segundo eles, esses fatores contribuem para o estabelecimento de um espaço de pertencimento e segurança, essenciais ao desenvolvimento saudável dos adolescentes e a construção de projetos de vida positivos.

Anjos e Ramos (2020), em uma revisão da literatura sobre a escolarização de adolescentes em conflito com a lei, já haviam encontrado resultados semelhantes: grande parte dos estudos por eles analisados apontava que o ambiente escolar apresenta diversos desafios para a escolarização de adolescentes infratores. Entre os problemas mais recorrentes, identificados pelos autores, estavam a resistência das escolas em efetuar a matrícula, incongruência idade-série, evasão, altos índices de repetência, baixa escolaridade, fraco vínculo escolar devido à experiências de preconceito, práticas pedagógicas inadequadas às necessidades dos adolescentes, e relações interpessoais deterioradas. Para os autores, este último fator parece contribuir de forma importante para a aproximação dos adolescentes com práticas infracionais.

Eigenheer e Fonseca (2023), por sua vez, analisaram 21 artigos publicados entre 2011 e 2021 sobre jovens em conflito com a lei, educação escolar e projeto de vida. As autoras identificaram que esses jovens, desde a infância, sofreram diversas violações de direitos, o que pareceu os afastar progressivamente da educação e de um projeto de vida pró-social. Segundo elas, suas trajetórias, marcadas por fracassos escolares, como reprovações, transferências desnecessárias e evasão, facilitaram ou incentivaram a entrada no meio infracional, que os acolhe independentemente de seu desempenho acadêmico. A maioria dos artigos analisados pelas autoras, critica as falhas do Estado na garantia dos direitos das crianças e adolescentes pelas escolas e instituições de medidas socioeducativas, que acabam contribuindo para a entrada e permanência dos adolescentes no meio infracional.

Focalizando especialmente a experiência escolar de adolescentes autores de ato infracional, segundo a percepção dos próprios adolescentes, Piazzarollo, Fernandes e Rosa (2018), buscaram descrever trajetórias escolares de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em programas de liberdade assistida da Grande Vitória (ES), de modo a compreender processos de permanência e evasão escolar. Os autores entrevistaram cinco adolescentes evadidos da escola e cinco frequentando o ensino médio. O estudo identificou que tanto adolescentes que estavam matriculados quanto os que haviam abandonado a escola apresentaram trajetórias semelhantes. As histórias escolares envolviam reprovações, conflitos e comportamentos disruptivos. Entretanto, os relatos destacaram a importância das interações

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

sociais no ambiente escolar, tanto como fator de proteção quanto de risco e indicam que pesquisas futuras devem explorar essa temática.

Com objetivo semelhante, Franco e Bazon (2019) desenvolveram um estudo qualitativo junto a treze adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Ribeirão Preto, buscando verificar e ampliar em uma nova amostra, resultados obtidos no estudo de Bazon, Silva e Ferrari (2013) sobre o percurso e experiência escolar de adolescentes autores de ato infracional. Na época, o relato dos participantes permitiu caracterizar duas trajetórias escolares possíveis, denominadas "Trajetória I- Da boa à má experiência escolar" e "Trajetória II- uma experiência preponderantemente negativa, pontuada por vivências positivas"

Sucintamente, as autoras identificaram que a Trajetória I caracterizava-se por uma experiência escolar relativamente positiva no início (principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental) associada a experiências lúdicas e boas relações interpessoais com colegas e professores, mas que, com o passar do tempo e aumento das exigências acadêmicas (de desempenho e disciplina) tornou-se negativa, culminando no enfraquecimento do vínculo escolar. Para as autoras, a deterioração das relações com os professores e a dificuldade de acompanhar o ritmo das aulas foram aspectos centrais para a piora da experiência. O relato dos participantes pareceu demonstrar que à medida que enfrentavam desafios acadêmicos mais complexos, passavam a sentirem-se incompetentes e inadequados, o que afetava diretamente a motivação para os estudos. O baixo desempenho escolar foi percebido pelos jovens com essa trajetória como um fracasso pessoal. Essas características do final da trajetória escolar, na maior parte dos casos levou à evasão, após um ciclo de reprovações (Franco; Brazon, 2019).

Os adolescentes com Trajetória II relataram uma vivência escolar conflituosa desde os primeiros anos, sem lembranças de eventos positivos associados à escola. Na verdade, a escola foi descrita por eles como um ambiente hostil, no qual nunca conseguiram se sentir verdadeiramente integrados. As relações com professores e colegas para esse grupo foram marcadas por conflitos e punições severas, o que pareceu reforçar nos jovens um sentimento de exclusão (não pertencimento). Para eles, a escola não foi reconhecida como um espaço de aprendizado ou acolhimento, mas de punição e frustração. Nesses casos, o fracasso escolar foi uma constante desde o início do processo de escolarização e a evasão escolar aconteceu de forma mais precoce (Franco; Brazon, 2019).

A partir dessas constatações, observa-se que apesar de grande número de pesquisas indicando relações entre aspectos da vida escolar e prática persistente de infrações, poucas pesquisas focalizam a experiência escolar sob a perspectiva dos próprios adolescentes. Por isso,

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

considera-se que novos estudos são interessantes para verificar, por exemplo, se as trajetórias descritas no estudo de Franco e Bazon (2019), se repetem ou se novos dados sugerem mudanças e/ou acréscimos. Além disso, outras pesquisas poderiam incluir novos questionamentos, explorando mais profundamente a relação entre a trajetória escolar e o desenvolvimento da conduta infracional e o relacionamento entre professor e aluno, considerando a importância deste tópico evidenciada nas diversas produções sobre o assunto (Anjos; Ramos, 2020; Eigenheer; Fonseca, 2023; Piazzarollo; Fernandes; Rosa, 2018)

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou, com base em uma metodologia semelhante à usada por Franco e Bazon (2019), verificar com uma nova amostra de adolescentes autores de ato infracional se as trajetórias escolares descritas pelas autoras se confirmariam. O trabalho também pretendeu investigar se essas trajetórias escolares estão relacionadas ao grau de envolvimento infracional dos adolescentes, bem como identificar e descrever aspectos importantes da experiência escolar dos adolescentes.

OBJETIVO

O objetivo do presente estudo foi o de compreender a experiência escolar de adolescentes autores de ato infracional, buscando similaridades e diferenças no percurso e vivências escolares por eles relatadas, e identificando possíveis relações entre o percurso e a experiência escolar e a trajetória de práticas infracionais.

METODOLOGIA

Este estudo qualitativo buscou, em parte, replicar a investigação de Franco e Bazon (2019) para verificar se os padrões de trajetórias escolares identificados anteriormente permaneciam válidos ou se emergiram novas nuances, com base em dados coletados junto a uma nova amostra de adolescentes autores de ato infracional. Foi adotada a Abordagem Biográfica (Ferrarotti, 2010) que explora as experiências subjetivas dos participantes em suas interações com o “outro”. O processo de escolarização foi investigado principalmente por meio da "História de Escolarização" dos adolescentes, enfatizando o significado atribuído por eles às suas práticas e eventos vivenciados, em vez de focar nos fatos concretos da trajetória. Esse enfoque biográfico permitiu captar a perspectiva dos adolescentes sobre seu percurso escolar, envolvimento infracional e as influências que marcaram seu envolvimento em atos ilícitos.

Participantes

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

A amostra de conveniência foi composta por sete adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas por terem praticado atos infracionais. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa no contexto de instituições responsáveis pela execução de Medidas Socioeducativas em uma cidade do interior de São Paulo. Adolescentes de 12 a 18 anos, de ambos os gêneros, foram convidados a participarem. Os nomes adotados são fictícios e uma breve caracterização dos participantes encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes quanto à idade, práticas de delitos autorrelatados e situação escolar.

Participantes	Idade	Delito	Situação Escolar
André	16	Direção de veículo; Dano; Furto; Roubo; Tráfico; Receptação	Evadido
Breno	15	Rixa; Tráfico; Direção de veículo e Furto	Evadido
Rian	14	Tráfico, Receptação, Direção de veículo	Evadido
Pedro	13	Furto, Rixa, Incêndio, Direção e Tráfico.	Evadido
Antônio	13	Violação Sexual Mediante Fraude	Fundamental II Absentismo escolar
Cleber	15	Rixa, Lesão corporal, Ameaça, Tráfico, Receptação e Furto.	Fundamental II Absentismo escolar
Rosa	18	Direção de Veículo Automotor.	Evadido

Fonte: Elaborada pelas autoras

Materiais e Instrumentos

Foi utilizada uma carta de apresentação para a instituição, solicitando a realização da pesquisa com os adolescentes, explicando o objetivo e metodologia da pesquisa. Também foram apresentados os termos de consentimento, que informaram os participantes sobre a pesquisa, seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios, garantindo que estivessem de acordo em participar voluntariamente.

Foram utilizados um gravador digital e fichas para anotações. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram empregados um roteiro de entrevista semiestruturada sobre a escolarização buscando desencadear narrativas sobre a “história de escolarização” dos adolescentes; e a “Entrevista Estruturada de Delinquência Auto Revelada” que investigou o envolvimento em atos infracionais de maneira não estigmatizante, buscando caracterizar a trajetória infracional do adolescente.

Procedimentos de Coleta de Dados

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

Primeiramente, foi estabelecido contato com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que executa medidas socioeducativas de meio aberto no em um município do interior de São Paulo, e apresentou-se a carta com os objetivos da pesquisa e explicação da metodologia, solicitando autorização para realização de possíveis coletas em suas instalações. O projeto foi enviado para apreciação do Comitê de Ética e, somente mediante aprovação, a coleta de dados foi iniciada.

Na instituição parceira, os adolescentes foram convidados a participar da pesquisa e, ao demonstrarem interesse, forneceram seu consentimento livre esclarecido, mediante assinatura dos Termos de Consentimento Livre-Esclarecido. No caso dos adolescentes com menos de 18 anos, os responsáveis legais também consentiram com a participação. A coleta de dados consistiu em uma entrevista semiestruturada sobre o percurso e experiência escolar dos adolescentes e uma entrevista estruturada de delinquência auto revelada. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Após isso, os áudios foram excluídos. Todos os procedimentos da pesquisa preservaram o sigilo dos dados. As entrevistas individuais foram realizadas em locais que garantiriam segurança e privacidade.

Procedimentos de Análise dos Dados

Após a coleta dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo que permite identificar temas, padrões e categorias emergentes nos dados. Esse método é particularmente útil em estudos qualitativos, pois possibilita observar a frequência de temas e explorar o significado das respostas. Para este estudo qualitativo, os dados — transcrições das entrevistas — foram organizados em categorias temáticas (Berelson, 1952, p. 98 apud GIL, 2009, p. 91).

A análise de conteúdo seguiu alguns aspectos centrais, conforme proposto por Ritsert (1992 apud Kohlbacher, 2005), incluindo a consideração do contexto dos elementos textuais para situar cada declaração no ambiente específico do participante; a exploração de estruturas latentes de sentido para revelar significados implícitos; a análise das particularidades de cada caso para compreender as nuances das trajetórias individuais; e a atenção aos elementos ausentes ou omitidos nos dados.

Estudos preexistentes foram utilizados para embasar teoricamente a análise, oferecendo suporte e contextualização às interpretações. Esses estudos ajudaram a situar as descobertas no campo e a entender as experiências dos adolescentes sob uma perspectiva mais ampla. Novos insights também emergiram dos dados coletados, contribuindo para o desenvolvimento de informações adicionais.

RESULTADOS

1) Compreender a experiência escolar de adolescentes autores de ato infracional, buscando similaridades e diferenças no percurso e vivências escolares por eles relatadas.

Percurso e experiência escolar: Diferentes trajetórias

No que se refere ao percurso e à experiência escolar dos jovens, foi possível identificar semelhanças e peculiaridades entre o relato dos participantes que permitiram descrever três subgrupos na amostra de acordo com as experiências escolares relatadas: (G1) adolescentes que descreveram uma experiência escolar inicialmente positiva que parece se deteriorar com o tempo, (G2) adolescentes que descreveram uma experiência escolar pouco significativa que não resiste à vivência de adversidades e (G3) um adolescente que descreveu uma experiência escolar preponderantemente negativa desde o início.

De maneira geral, a maioria dos entrevistados relataram dificuldades em recordar os primeiros anos escolares, especialmente na educação infantil.

[Sobre frequentar a educação infantil]

“Não lembro disso. Da creche eu não lembro nada” (Antônio).

Ainda assim, Breno (15), Rian (14), Antônio (13) e Cleber (15) (G1) descreveram essa fase inicial da escolarização como uma experiência positiva que, com o tempo, parece ir se deteriorando.

[Sobre gostar de ir à escola- Início escolarização]

“É, eu já dava trabalho, mas eu gostava de ir... até o quinto ano, não, até o sexto ano ... Eu gostava de ir para escola” (Cleber).

[Sobre gostar de ir à escola- Anos finais escolarização]

“Ah tava chato, os professor ficava falando muito, eu não gostava. Aí discutia. Foi até no quinto que eu conheci um desses meus amigo” (Cleber).

Antônio (13) e Cleber (15), por exemplo, destacaram momentos de brincadeiras e passeios escolares como lembranças positivas marcantes dos anos iniciais da escolarização.

[Sobre lembranças positivas marcantes do início da escolarização]

“Eu lembro de eu brincando no parquinho. (Cleber)

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

Eu lembro que nós já brincou numa coisa na Páscoa de caçar ovo...” “Uma coisa que me marcou nessa escola que eu tava, lembro que eles fizeram um passeio com nós, assim, no trezinho. Então, eles estavam no trezinho, aí fui indo... Aí, eles também foi com nós ir pro cinema. Foi com nós pro cinema umas duas vezes. Aí, quando eu vim pra essa outra escola, era a vez deles ir pro cinema. Aí, eu já aproveitei e fui de novo, né? Foi muito bom...” (Antônio)

“No intervalo ficava com os muleque lá. Ficava brincando”. [...] “Ficava brincando assim de correr, pega- pega” (Cleber)

Além disso, para esses participantes (G1) o vínculo com algum professor ou membro da equipe escolar parece ter tido um papel essencial na percepção de uma vivência escolar inicialmente satisfatória. A experiência escolar, no entanto, parece piorar com o passar dos anos, ocasionando o enfraquecimento do vínculo escolar e até mesmo o rompimento do vínculo (evasão escolar). Aparentemente, os fatores associados a esta piora na experiência escolar foram o deterioramento das relações com os professores, inclusive, com o aparecimento ou aumento dos conflitos e o aumento das cobranças acadêmicas.

[Relação com professores e cobranças acadêmicas- Anos iniciais da escolarização]

“Porque foi ela que me ensinou a ler...” [...] “Porque era a professora mais legal que tinha. [...] “Ela sabia ensinar melhor” (Breno)

“A professora já falava bem de mim. Porque ela dizia que eu fazia a maioria, matemática. Era lição pra casa. Eu competia com os amigos. Quem fazia mais rápido, acertava mais. Aí, o que? De vinte questões. De vinte questões, teve uma que eu competi mal. Eu perdi por um. Porque ele acertou todas e eu errei uma” (Antônio)

[Relação com professores e cobranças acadêmicas- Anos finais da escolarização]

[Sobre o adolescente achar que os professores não tratavam todos os alunos iguais] *“Ah porque eu achava mesmo. Dava para ver pelo olhar”. [...] “Falavam que a gente não ligava pra nada. Aí falava que ia repetir de ano, que não sei o que, vai ser isso e vai ser aquilo”. (Rian)*

“Na escola que eu to estudando eles expulsa rápido” (Breno)

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

“A escola é tão... A escola é meio chata, assim, ela [professora atual] fica só falando de mim nessas coisas. Ó, ontem, ontem eu pedi pra ir no banheiro pra ela. Ela disse que eu não vou. [...] Aí foi na terça passada. Ela pegou e deixou eu excluído de... Quando ela foi juntar duas salas, ela tirou eu, mandou eu ir pra fora, eu não tinha feito nada. Tipo assim, eu tinha feito a lição dela? Ah, não tinha feito. Mas eu fiz, mas deixei duas questões sem fazer. Aí não era só eu que deixei. Sim. Aí na hora de juntar a sala, ela falou, não, você não vai ficar aqui. Você pode ir pra fora, vai, vai, vai.” (Antônio)

“Era só suspensão, toda semana” [...] “Ai só discutia com professor” [...] “É, foi nessa época aí [8º ano] que começou [...] Saia da sala, ia embora da escola, pulava o muro, cabulava aula” (Cleber)

Para os adolescentes Pedro (13) e Rosa (18) (G2), no entanto, a experiência escolar parece não ter sido muito significativa desde o início. Parece não haver destaque para a vivência de experiências positivas relacionadas à aprendizagem ou aos professores. Parece que, desde os primeiros anos, havia um vínculo frágil com a instituição escolar mantido especialmente pela socialização com os amigos. Esse vínculo, no entanto, parece ser rompido por razões não necessariamente relacionadas à escola, mas a outros fatores de vulnerabilidade. Pedro, por exemplo, relata que a mudança frequente de casas, relacionava-se também à mudança frequente de escolas e Rosa refere a morte de sua avó e consequentes mudanças na convivência familiar como causa de seu afastamento escolar

[Sobre a importância da escola] *“A escola só serve para fazer amizade” [...] “De todas as escolas que eu estudei... Ah, ficava um ano. O que eu mais fiquei foi a segunda, fiquei uns dois anos lá”.* (Pedro)

[Sobre o que a escola ensina de importante] *“Tudo...”* [O que é tudo?] *“Amizade...”* (Rosa)

[Sobre por que gosta de frequentar a escola atual] *“Porque eu conheço quase todo mundo. É todo mundo da rua da minha casa...”.* (Rosa)

Para o participante André (16) (G3), no entanto, a experiência escolar foi relatada sempre como negativa. O jovem parece ter uma visão crítica sobre a escola e os professores e

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

não mencionou vivências positivas associadas à escola ou importância das aprendizagens escolares.

[Sobre o que achava da escola] *“Uma merda”* (André)

[Sobre a relação com os professores] *“Eu brigava com os professores” [Por quê?] “Porque eles enchiam meu saco”* (André)

[Sobre a função da escola] *“Ensinar as coisas, mas pra mim não serviu de nada” [...]*
“Porque eles não ensinaram bosta nenhuma, não quero saber de passado das coisas, isso não vai ajudar no meu futuro em nada” (André)

Apesar das peculiaridades dos percursos e experiências escolares dos jovens que permitiram descrever três trajetórias escolares diferentes, a análise de conteúdo empreendida também possibilitou a identificação de temáticas importantes ao processo de escolarização dos jovens no geral. Essas temáticas são apresentadas a seguir.

Relação Professor Aluno

Independente da trajetória escolar identificada, as entrevistas indicaram que a relação entre professor e aluno é uma temática central para a qualificação da experiência escolar (apreciação da escola de maneira geral). Ou seja, foi possível observar que o bom relacionamento com algum professor ou membro da equipe escolar pareceu fortalecer o vínculo e contribuir para uma percepção positiva da escola e que conflitos com os professores ou a percepção de serem depreciados ou até mesmo humilhados pelos professores estavam associados à descrição de uma experiência ruim. Diversas vezes, quando questionados sobre as recordações marcantes da escola, os jovens descreveram vivências agradáveis ou desagradáveis relacionadas à interação com os professores e equipe escolar.

[Recordações positivas]

“Ah era de boa, suave, as professoras gostava de mim quando eu fazia a lição da hora naquele negocinho lá, é carimbo, sabe? Carimbava o caderno. Aí depois parei de estudar, já era..Essa professora me dava oi, conversava comigo, perguntava se eu tava bem, quando eu não sabia fazer nada, ela ia lá me falava a resposta é essa daqui”
(Pedro)

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

“Ela me tratava diferente. Ela me tratava bem...” (André)

[Sobre por que considera a escola atual melhor que anterior] *“Porque é boa, os professores são diferentes, o jeito é diferente. A escola é toda novinha. Sei lá”*

“Ah, tem uns que falam que eu vou repetir, que a maioria já falou [...] Eles só falavam ‘vai repetir’ e eu não vou repetir. Aí, esse ano, estão falando que eu vou repetir. [...] O professor de ciência falou que eu não vou repetir, não. [Sobre o professor de ciências] “É de boa. Então, ele entrou esse ano. Ele vai fazer um passeio por nós. Ele vai para Ribeirão. Ribeirão, não. São Paulo!” (Antônio)

[Recordações conflituosas]

“Quando eu entreguei o livro eu já não queria nem fazer a aula. Ela disse, não, você não vai ficar na minha aula. Eu falei, por que? Eu não fiz nada. Aí ela, não, você não vai ficar. Eu falei, ah, tá bom. Aí quando eu saí, assim, ela empurrou a porta com tudo, bateu no meu dedo que tava deslocado. Ela teve que..., aí eu fui chorando lá na coordenadora, e a coordenadora disse que ia conversar com ela. Aí ontem, ontem ela já chegou brava e falou, é, você fica indo lá na coordenadora falar do seu dedo, você vai vê. Aí por isso que ela já falou, não, você não vai vir na minha aula” [...] hoje eu já nem quero ir pra escola” (Antônio).

“É. Era no primeiro ano. Eu não fazia quase nada. Só tinha uma professora lá que largava nois na sala e ia pra fora. Aí já era na [Escola] de dois andares, né? Eu via pela janela. Ela tava lá fora mexendo no celular. Nem cuidava de nós.

“Tipo deixava de castigo, às vezes, quando tinha educação física ou informática, não deixavam, ficavam sentados, desligavam o computador para não jogar. Quando tinha Educação Física, não ia, ficava lá na sala fazendo lição. Vixe, quando eu dava trabalho, direto assim...” (Pedro)

“Tipo... Ela ficava duvidando de mim, das coisas que eu fazia. Eu escrevia algo e ela falava que não era eu que tinha feito” (Pedro)

“Tinha um professor que gostava de ficar chamando nós de besta” (Cléber)

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

A partir dos relatos também foi possível identificar que uma das características mais frequentemente associadas ao bom relacionamento com professores parece ser o cuidado ou a percepção de atenção. Ou seja, pode-se compreender que a percepção de que o professor “se importa” com a pessoa do aluno ou com sua aprendizagem caracteriza uma relação positiva, enquanto a percepção de que o professor “não se importa” e até mesmo desacredita do potencial do aluno caracteriza-se uma relação tensa e conflituosa.

Desempenho e Evasão Escolar

O desempenho escolar foi um tema frequente nas entrevistas. De maneira geral, os jovens relataram a percepção de que tinham um desempenho mediano na escola. Contudo, as análises do conteúdo das falas parecem indicar que para alguns adolescentes, a piora do desempenho que parece acontecer por volta do 6º ano foi associada à desvinculação progressiva da escola. Esse momento da escolarização parece ser percebido pelos adolescentes como um período de maior exigência, com aumento no número de professores, provas, conteúdos e regras. Essa transição marca uma fase em que a complexidade das tarefas escolares se intensifica, exigindo maior organização e responsabilidade.

O adolescente Breno (15) relatou a percepção de aumento de dificuldade. Ele mencionou que ao mudar de escola com o término do Ensino Fundamental I e início do Fundamental II, percebeu mudanças no ensino e enfrentou dificuldades “*Ficou mais difícil*” (Breno). Sobre a percepção de seu desempenho atual, Antônio também menciona: “*Mas agora que eu tô no sétimo, já não [...] Ah, agora eu tô ficando mais boa. Mas também tá mais ruim*”. O relato de Pedro (13) também parece refletir que o aumento das exigências e possivelmente dificuldade em atender as expectativas culmina na evasão.

“Não, cê é loco, a professora é chata, hein! Você tá lendo um negócio e ela quer que lê mais de duas vezes para você aprender a ler. Ô loco. Deus me livre! Ela foi lá, colocou eu pra lê a força [...] Só que quem ficou para trás fui eu também, chegava perto do final do ano, parava de estudar. [...] Não, repetia só [...] Ai eu pensava não vou pra escola mais, já cansei disso ai, ai eu parei de ir”. [Sobre como acredita que o aluno deve se comportar] [Como?] “*Ah, gostar da aula, ser bom em prova, matemática, respeitar sua professora, os professores, diretora*” (Pedro).

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

A trajetória escolar de Cleber (15) parece expressar bem essas relações e retrata, inclusive, quanto a suspensão das aulas presenciais devido a pandemia da Covid-19 parece ter contribuído para o desengajamento das atividades escolares e queda do desempenho.

[Sobre os iniciais da escolarização]

“Gostava [...] É, eu aprendia [...] Tinha prova, eu tirava nota boa (Cleber)

[Sobre o desempenho escolar após o 6º ano]

“Ah, é que eu era folgado também, ia pra escola e não queria fazer nada” [...] Eu ficava acordando cedo, indo pra escola cedo. É por isso que eu não vou muito pra escola. Acordar cedo é muito ruim, eu só vou dois dias só.[...] Não, não, acho que do meio pro sexto ano começou a pandemia. É, ficou fazendo pela internet, aí depois só voltei no sétimo ano, não sei...” (Cleber)

[Sobre realizar as tarefas escolares durante a pandemia] *“Eu não! Nadinha! Eu sabia que eles não iam me reprovar se eu não fizesse nada. Eles não iam me reprovar. Ninguém fez nada.” (Cleber)*

[Sobre o desempenho após a pandemia] *“Aí eu já não fazia muito não [...] Normal, porque eu passei, né? Passei de ano, nem via a nota, nem fazia. Até em dia de prova eu faltava.[...] Não, não aprendia nada. Eu não aprendo nada lá não. Só durmo lá. só vou e durmo, durmo.” (Cleber)*

De forma complementar ao relato da experiência dos adolescentes, identificou-se que quatro dos sete adolescentes evadiram após esse período (6º ano) e um adolescente evadiu antes de concluir o fundamental I.

Relacionamento entre Pares

O relacionamento entre pares na escola desempenha um papel importante na experiência escolar de adolescentes autores de ato infracional. Embora o vínculo com a instituição escolar seja frágil, as amizades podem muitas vezes atuar como eventos positivos que incentivam a permanência dos alunos na escola, mesmo que não garantam necessariamente o engajamento acadêmico.

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

Esses laços sociais, em grande parte pró-sociais, são favoráveis para que os adolescentes mantenham a frequência escolar, já que a escola oferece um espaço de convivência com amigos, proporcionando momentos de interação e pertencimento, como foi possível observar no relato de Rosa, que voltou para a escola pois já conhecia a maioria de todos da sua sala, pois moravam na sua rua.

“Porque eu conheço quase todo mundo. É todo mundo da rua da minha casa”. (Rosa 18)

Foi possível perceber, através do relato da maioria dos adolescentes, que as companhias para a prática dos atos infracionais não eram vinculadas às mesmas companhias que eles tinham na escola. Muitas vezes, os adolescentes praticavam delitos com amizades que mantinham fora da instituição escolar.

[Sobre atividades com os colegas]

[Prática de furto] *“Não [estava sozinha, estava com colegas] da mesma idade [...] Sim, a polícia já tinha pego eles comigo já. Ah, nós tava andando mesmo à toa, nois viu a moto parada e roubou”*

“Ah eu não saia com os moleques da escola não”. (Breno)

“Lá na escola? Ah fazia atividade, ficava fazendo desenho lá na aula de desenho. Fazia as coisas” (Cleber)

Outro adolescente relatou que a lembrança marcante que tem na escola, antes de evadir, era a “tia da cantina” e as “amigas”. Essas amizades reforçam o vínculo do adolescente com a instituição escolar, embora não garantam um sucesso acadêmico.

[Sobre as amizades pró sociais e vínculos positivos]

“Gostava delas pra caralho, cê é loco”. (Rian)

- 2) Identificando possíveis relações entre o percurso e a experiência escolar e a trajetória de práticas infracionais.

Trajetória Infracional x Trajetória Escolar

Os resultados obtidos com esta pequena amostra sugerem que uma experiência escolar desfavorável pode estar relacionada ao aumento do envolvimento de adolescentes em atos

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

infracionais, embora um fator não determine necessariamente um outro. Percebe-se que adolescentes com maior envolvimento em atos infracionais tendem a relatar uma experiência escolar negativa, marcada por baixo desempenho, absenteísmo, evasão e conflitos com professores ou funcionários.

O resultado pode ser ilustrado pela trajetória infracional do adolescente André (16). Ele começou a praticar delitos aos treze anos, enquanto ainda frequentava a escola. Embora tenha descrito sua experiência escolar como majoritariamente negativa, destacando conflitos com professores, sua evasão escolar coincidiu com o período em que o envolvimento com infrações e delitos aumentou. No entanto, um tempo depois, após seu retorno à escola, houve uma interrupção momentânea na prática de infrações. De forma geral, pode-se dizer que André apresentou engajamento infracional sério e uma experiência escolar bastante negativa.

No adolescente Breno (15), pode-se observar que ele relata uma experiência positiva nos primeiros anos devido a uma professora motivadora, mas ele passa pela mudança de escola e a perda de vínculos afetaram seu desempenho. Entretanto, percebe-se que seu envolvimento com delitos aumenta significativamente a partir dessa ruptura e a sua evasão escolar acontece no nono ano, na época em que teve maior engajamento com a prática de atos infracionais.

O mesmo resultado foi encontrado na trajetória do Rian (14), quando se percebe uma boa experiência escolar, com vínculos sociais fortalecidos nos primeiros anos, incluindo professores e amigos. Entretanto, sua evasão começa quando surgem conflitos com os professores e sua prática de atos infracionais se inicia no momento de ruptura com a vida escolar.

Para o adolescente Pedro (13), observou-se a vivência escolar inconstante, marcada por várias mudanças de escola devido à mudança de casa. Embora tenha criado bons vínculos com algumas professoras, a relação negativa com outras influenciou sua evasão escolar. Posto isso, percebe-se que o adolescente possui um engajamento significativo com delitos que iniciou desde o período que evadiu. Isso pode resultar em ruptura com vínculo escolar e com amizades pró-sociais.

[Sobre a rotina do tráfico no período de evasão] *“dá sete a sete da manhã até às sete da noite, aí depois troca, mas pode ir até o outro dia se quiser” [...] “Vish, [entrevista] de escola? eu nem estudo hein!” (Pedro)*

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

Na entrevista com a adolescente Rosa (18), foi identificado apenas um ato infracional: direção de veículo automotor. Rosa começou a dirigir veículos com dezesseis anos, relatando ter praticado essa atividade de forma frequente, com cerca de três a quatro ocasiões. Pelo relato de Rosa (18), entende-se que ela não apresenta engajamento infracional sério. Ao discutir sua experiência escolar, Rosa compartilhou que estudou em três escolas ao longo da vida. Embora tenha começado a frequentar a creche e posteriormente uma escola onde se lembrou de ter amigos, sua relação com os professores era descrita como "normal", sem destaque para vínculos mais profundos. A mudança para a escola atual, que ela afirmou gostar mais, foi motivada por conhecer muitos colegas do bairro. No entanto, Rosa (18) também mencionou um período de um ano e meio sem frequentar a escola devido à morte de sua avó. Essa pausa demonstrou estar relacionada a um impacto emocional significativo em sua vida. Rosa (18) relatou que ainda segue praticando a direção de veículo automotor atualmente.

Na trajetória do adolescente Antônio (13), a partir de sua narrativa, é possível identificar que o primeiro comportamento infracional ocorreu aos 13 anos, momento em que realiza ato infracional como vingança de um colega de escola. A motivação principal para esse ato, segundo o jovem, foi o desgaste emocional causado por xingamentos e provocações do colega. O episódio resultou em repercussões significativas, levando ao envolvimento da escola, da delegacia e, posteriormente, à medida socioeducativa de liberdade assistida. Há pouco engajamento infracional, no entanto, ele também menciona envolvimento em brincadeiras arriscadas, como estourar bombas na rua, sugerindo um comportamento de risco, embora sem a intenção de causar danos significativos a terceiros.

Essa narrativa se complementa com a experiência escolar de Antônio (13), que, ao relatar sua trajetória, expressa a insatisfação com as relações e a dinâmica de sua escola atual. Apesar de ter feito amigos e ter boas lembranças de passeios, ele enfrenta dificuldades, especialmente em relação a um professor que o exclui e critica. Antônio (13) destaca que, embora haja aspectos positivos na escola, como a prática de esportes e o apoio de alguns professores, a experiência de exclusão e a falta de compreensão por parte de educadores o impactaram negativamente. Em suas reflexões, ele sugere que a escola, ao não agir em resposta a provocações, contribuiu de certa forma para sua busca de vingança.

‘Causo que eu falava na diretoria quase todo dia: Ou, ele está mexendo comigo! E eles não faziam nada. Eu vou lá: Estão mexendo comigo! E eles não, só ficam, não sei o que, não

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

faziam nada. É. Pra eles eu tinha que ficar paralisando no meu lugar. Pra não causar confusão com eles. E pra eles era tudo eu. Tudo eu que fazia.” (Antônio)

Na entrevista com o adolescente Cléber (15), ele relatou que seu primeiro ato infracional ocorreu aos 14 anos, envolvendo uma rixa na última escola que frequentou. O incidente contou com a participação de oito colegas, todos do sexo masculino, dos quais apenas quatro eram estudantes e menores de idade. A rixa ocorreu sem o uso de instrumentos.

[Sobre o que ele achava da rixa] *“Achava de boa”* (Cleber)

No mesmo período, Cléber (15) também cometeu o delito de lesão corporal. Ainda aos 14 anos, envolveu-se no tráfico de drogas junto com um amigo menor de idade, mencionando que era *“craque”* (sic) na atividade e que o fazia para obter dinheiro, e que não sentia arrependimento. Aos 15 anos, o adolescente praticou o delito de ameaça na escola, destacando que agiu sozinho. Nesse mesmo período, cometeu o crime de receptação de uma bicicleta, reiterando a ausência de arrependimento. Ainda aos 15 anos, realizou três furtos, mencionando que, antes de cada ato, sentiu medo, seguido por uma intensa adrenalina, e que, no momento das infrações, não pensou na vítima. Esses dados parecem indicar engajamento infracional importante.

Na experiência escolar de Cléber (15), foram revelados aspectos importantes. Inicialmente, Cléber (15) expressou satisfação com a escola até o quinto ano, destacando que, apesar de dar "trabalho", gostava de ir às aulas. Ele mencionou conflitos com professores, incluindo situações em que se sentiu desrespeitado. Essa dinâmica de confronto com a autoridade parece ter se intensificado a partir do sexto ano, quando Cléber (13) começou a perder o interesse pela escola, especialmente devido à rigidez dos professores e à falta de engajamento em sala de aula. A pandemia também teve um impacto significativo, levando à desmotivação e à ausência de atividades durante o ensino remoto. Após a volta, Cléber (13) relatou um aumento nas suspensões, consequência de seu comportamento rebelde e desinteresse pelas aulas. Contudo, ele também expressou uma certa nostalgia pela escola anterior e apreço pela nova escola, considerada *“melhor”* por conta da infraestrutura e do trato dos professores.

“Melhor, muito melhor”. (Cleber)

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

[Sobre a escola anterior]

“Ah é, tinha. Eu gostava até, só que não fazia nada. Quando eu podia ir, né? Passava a maior parte do tempo suspenso”. (Cleber)

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados neste estudo revelam que, uma trajetória escolar marcada por experiências negativas de baixo desempenho e conflito com professores parece associar-se ao envolvimento sério de adolescentes com atos infracionais. Foi identificada uma trajetória escolar que tem início percebido como positivo, mas que se deteriora ao longo do tempo. Nesse caso, o início da escolarização foi marcado por lembranças positivas associadas a atividades lúdicas, passeios e vínculos afetivos com professores, o que parece indicar o papel da escola como espaço de proteção e desenvolvimento quando as exigências acadêmicas são menos rígidas (Piazzarollo; Fernandes; Rosa, 2018). No entanto, ao longo dos anos, a experiência escolar desses jovens passa a compreender conflitos com professores, dificuldades acadêmicas, absenteísmo e, em alguns casos, evasão. A literatura aponta que, quando a escola falha em atuar de forma preventiva e acolhedora, os adolescentes, de fato, tendem a se afastar e engajarem-se em comportamentos infracionais (Eigenheer; Fonseca, 2023). Para esse grupo, o percurso escolar parece apresentar uma ruptura significativa, caracterizada por momentos de frustração, desmotivação e conflito com a instituição escolar.

Essa trajetória identificada assemelha-se à descrita por Franco e Bazon (2019), denominada “da boa à má experiência escolar”. O caso do adolescente Breno (15) ilustra bem essa mudança, pois ele relata um início positivo, devido especialmente à boa relação e percepção de apoio de uma professora, e uma piora da experiência quando muda de escola e percebe-se como incapaz de atender as demandas escolares. Esse processo é frequentemente identificado na literatura, especialmente em momentos de mudanças de etapas escolares, caracterizando um ciclo que muitas vezes culmina na evasão escolar (Machado; Zappe; Dias, 2021).

Os relatos dos adolescentes parecem consistentes em indicar a transição entre o Ensino Fundamental I e o Fundamental II como um ponto crítico em que as cobranças aumentam e o vínculo escolar se enfraquece. A mudança de escola, o maior número de professores (e maior fragmentação nas relações com eles) e talvez o emprego de provas mais sistematizadas parecem dificultar a adaptação de muitos jovens. A desmotivação diante das novas exigências associa-se, para alguns adolescentes, com o aumento de conflitos com os professores. Nesse momento,

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

foram frequentes os relatos de discussões, ofensas e situações de tensões envolvendo a figura do professor. Os jovens neste estudo expressaram sentimentos de injustiça e exclusão, o que intensificou a sensação de inadequação e frustração. A fala de Rian (14), que percebia tratamento desigual por parte dos professores, exemplifica essa percepção de injustiça. O relato desses conflitos foi frequentemente acompanhado por expressões dos adolescentes indicando que, a partir desses episódios, eles perderam o interesse em retornar à escola ou abandonaram os estudos, o que corrobora o que Piazzarollo, Fernandes e Rosa (2018) indicaram sobre um ambiente escolar conflituoso contribuir para a evasão.

O estudo também identificou um grupo de adolescentes para os quais a vivência escolar não parece particularmente relevante a não ser pelo aspecto social. Um subgrupo com essas características já havia sido identificado por Franco e Bazon (2019). Ou seja, nas duas pesquisas, as vivências com os pares de idade parecem contribuir para que a experiência escolar não seja de todo negativa para esses adolescentes. Os participantes Pedro (13) e Rosa (18), por exemplo, aparentemente, atribuem à escola uma função mais social do que educativa, o que coincide com os achados de Anjos e Ramos (2020), que apontam que a socialização com pares é, muitas vezes, o principal motivo para a permanência dos adolescentes na escola. No entanto, as experiências desses jovens foram interrompidas por fatores externos, como mudanças familiares e instabilidades habitacionais, indicando a influência de fatores de risco extrainstitucionais, conforme discutido por Komatsu e Bazon (2023).

Além disso, neste estudo, um adolescente (André 16) parece exemplificar a trajetória descrita por Franco e Bazon (2019) denominada “Trajetória II - Uma experiência preponderantemente negativa, pontuada por vivências positivas”. O relato de André (16) ilustra a percepção do fracasso das instituições educacionais e do sistema socioeducativo (e não de si mesmo) em garantir o direito à educação de forma inclusiva e adequada às suas necessidades.

Além das trajetórias, o estudo identificou alguns temas frequentes nos relatos dos participantes de maneira geral. Por exemplo, para a maioria dos participantes houve percepção de vivências de punições severas na escola que incluíam castigos, suspensões e exclusões das atividades escolares. Machado, Zappe e Dias (2021) ressaltam que as práticas punitivas contribuem para o afastamento dos adolescentes da escola, pois diminuem sua autoestima e senso de pertencimento ao ambiente educacional, consequentemente, aumentando a probabilidade de envolvimento em atos infracionais. O relato dos jovens, de forma consistente com o que indicam Anjos e Ramos (2020), parecem evidenciar que as escolas falham em oferecer suporte adequado e em construir relações de confiança e optaram por “afastar” alunos

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

considerados problemáticos ao invés de promover uma intervenção pedagógica significativa.

Sobre isso, vale destacar que a escola desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos adolescentes, sendo um espaço não apenas de aprendizado formal, mas também de socialização e construção de valores. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 1990, a educação é um direito fundamental de todas as crianças e adolescentes, garantindo o acesso à escola e assegurando que este ambiente promova o pleno desenvolvimento do sujeito, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 53 do ECA reforça que é dever do Estado, da família e da comunidade assegurar o direito à educação, buscando, inclusive, combater qualquer forma de evasão escolar. Dito isso, as práticas relatadas pelos adolescentes apontam possíveis violações de direitos da criança e do adolescente durante a trajetória escolar.

Outra temática identificada nas entrevistas, foi o relacionamento entre os pares na escola. O relacionamento com pares na escola se mostra relevante tanto para a permanência quanto para o afastamento dos adolescentes (Galinari; Vicari; Bazon, 2019; Komatsu; Bazon, 2023). Nesta pesquisa, embora muitos jovens demonstrassem indicativos de vínculos frágeis com a instituição escolar, as amizades foram mencionadas como um fator positivo que, em certos momentos, incentivou a frequência escolar. Rosa (18) e Pedro (13), por exemplo, destacaram que mantinham algum engajamento na escola em função das amizades e da convivência social proporcionada pelo ambiente escolar. No entanto, essas amizades não foram suficientes para evitar a evasão em casos mais críticos, especialmente quando associadas a outros fatores de risco, como conflitos familiares e ausência de apoio escolar. Embora essas relações não garantissem o engajamento acadêmico, elas pareciam exercer uma função importante na manutenção da frequência escolar, conforme também discutido por Machado, Zappe e Dias (2021) que identificaram que, apesar de as amizades exercerem um papel pró-social, elas nem sempre são suficientes para prevenir a evasão.

Outro ponto observado foi o impacto da pandemia da Covid-19 nas trajetórias escolares dos adolescentes. A fala de Cleber (15), que afirmou não ter participado de nenhuma atividade remota durante quase dois anos, ilustra como a falta de estrutura e suporte pedagógico durante a pandemia intensificou a desmotivação e o afastamento dos alunos. A interrupção das atividades escolares, mesmo que temporária, pode ter efeitos duradouros sobre a motivação e o desempenho dos alunos, ampliando as chances de evasão e engajamento em práticas infracionais (Piazzarollo; Fernandes; Rosa, 2018). Conforme observado por Machado, Zappe e Dias (2021), a falta de estratégias pedagógicas específicas durante períodos críticos, como a

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

pandemia, reforça a necessidade de intervenções que considerem as particularidades dos adolescentes autores de ato infracional.

Os resultados do presente estudo também parecem sinalizar alguma relação entre a trajetória escolar e a trajetória infracional. Não se trata de uma relação linear e determinista, mas de um processo complexo em que múltiplos fatores se entrelaçam. Adolescentes como André (16) e Antônio (13), que mencionaram experiências escolares bastante negativas, revelaram uma trajetória marcada por conflitos, evasão escolar e práticas infracionais diversas e frequentes. Entretanto, uma perspectiva mais detalhada, permitiu observar que quando houve algum tipo de vínculo positivo com professores ou colegas, como no caso de André (16) com a diretora, houve também melhora momentânea na percepção da escola e redução ou interrupção da prática de infrações.

Nesse contexto, a relação conflituosa entre alunos e professores emergiu como um dos principais fatores de enfraquecimento do vínculo escolar. A deterioração das relações com os professores, identificada neste estudo, reflete a análise de Piazzarollo, Fernandes e Rosa (2018), que destacam os conflitos interpessoais e a percepção de tratamento desigual como elementos determinantes na fragilização desse vínculo. O caso de André (16), que se sentia constantemente rotulado como “bagunceiro e briguento”, exemplifica como a rotulação negativa pode minar a autoestima dos adolescentes e reforçar a percepção de que a escola é irrelevante. Estudos indicam que a estigmatização alimenta o ciclo de afastamento e engajamento infracional, especialmente quando os jovens deixam de se sentir pertencentes ao ambiente escolar (Anjos; Ramos, 2020; Eigenheer; Fonseca, 2023). Esses achados reforçam a necessidade de intervenções em múltiplos níveis, incluindo a formação continuada dos educadores para lidar com alunos em situação de vulnerabilidade e a implementação de políticas escolares mais inclusivas e acolhedoras (Machado; Zappe; Dias, 2021). Como argumentam Piazzarollo, Fernandes e Rosa (2018), apenas uma abordagem integrada, que envolva a escola, a família e políticas públicas, pode enfrentar efetivamente os desafios da evasão e do engajamento infracional na adolescência.

A análise dos casos de André (16) e Rian (14), por exemplo, revelam esta relação entre o afastamento escolar e o envolvimento em atos infracionais. Eles relataram que o aumento dos conflitos com professores precedeu tanto a evasão quanto o início das práticas delitivas. Sobre isso, Machado, Zappe e Dias (2021) enfatizam que a evasão escolar é frequentemente o ponto final de um longo processo de desengajamento, marcado por relações escolares deterioradas e repetidas experiências de fracasso. O adolescente Breno exemplifica essa dinâmica ao relatar

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

que sua evasão aconteceu simultaneamente ao período de maior envolvimento infracional. Contudo, vale destacar que o envolvimento infracional não é visto como uma consequência direta da experiência escolar negativa, mas como um fenômeno inter-relacionado (Franco; Bazon, 2019).

Essas informações sugerem que, mesmo quando a escola não oferece uma experiência profundamente significativa, ela ainda pode exercer um papel de contenção social, conforme sugerido por Moreira *et al.* (2020). Os autores sugerem que “uma escola precária pode ser melhor do que a ausência total de escola” e no relato dos adolescentes participantes desta pesquisa, parece que a escola serviu, ao menos temporariamente, como um espaço de socialização para alguns adolescentes e proteção do aumento da prática de infrações. Moreira *et al.* (2020), refletem sobre esta ambivalência da escola para os adolescentes autores de infracional. Eles encontraram, na revisão crítica que realizaram, que a evasão escolar coincide com o início da trajetória infracional dos adolescentes e sugerem que, apesar de distante do ideal, a escola ainda pode oferecer algum apoio, proteção e um ponto de referência para o adolescente.

De maneira geral, os resultados deste estudo parecem indicar que a escola falha em promover aprendizagens básicas, incluir a diversidade e manter o vínculo dos alunos em situação de vulnerabilidade, distanciando-se das diretrizes e legislações nacionais que asseguram uma educação inclusiva e protetiva. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) visam garantir o direito à educação para crianças e adolescentes, promovendo o pleno desenvolvimento, cidadania e inclusão social, a partir da educação inclusiva e a valorização das diversidades culturais e sociais, exigindo que o processo educativo respeite a individualidade dos alunos. O Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) estabelece metas para ampliar o acesso e garantir a permanência escolar, além de fortalecer a formação de professores em práticas inclusivas e de mediação de conflitos. Mas parece haver uma distância entre essas regulamentações e as práticas educativas observadas. Embora a legislação estabeleça direitos à inclusão e ao acolhimento, os relatos dos alunos sugerem que tais diretrizes muitas vezes não são plenamente implementadas, evidenciando a necessidade de um alinhamento mais forte entre políticas e práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos aspectos analisados, este estudo revela uma correspondência com os resultados da literatura e destaca a relevância da escola na trajetória dos adolescentes autores de ato infracional, incorporando a perspectiva dos próprios jovens. O estudo ressalta o duplo papel da escola: como fator de proteção, quando adota práticas inclusivas, e como fator de risco, ao favorecer dinâmicas excludentes que contribuem para a vulnerabilidade social dos adolescentes.

Os resultados indicam diferentes trajetórias escolares: algumas com experiências inicialmente positivas, seguidas por deterioração do vínculo escolar devido ao aumento das exigências acadêmicas, desempenho comprometido, conflitos com professores e colegas, absenteísmo e, eventualmente, evasão escolar. Outras trajetórias, porém, refletem experiências majoritariamente negativas desde o início, com poucos momentos de vivências positivas. As relações interpessoais na escola emergem como um elemento central de engajamento. No entanto, práticas punitivas e excludentes agravam o distanciamento dos adolescentes, aumentando a probabilidade de evasão e de envolvimento em atos infracionais. A pandemia de COVID-19 intensificou essa fragilidade de vínculo, evidenciando ainda mais a urgência por políticas educacionais que considerem o contexto adverso desses jovens e promovam práticas inclusivas.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Primeiramente, a amostra é pequena e composta exclusivamente de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, o que limita a generalização dos resultados para outras populações de jovens em vulnerabilidade, mas sem histórico infracional. Embora o estudo tenha explorado a perspectiva dos adolescentes autores de ato infracional, uma abordagem mais ampla, incluindo educadores e familiares, poderia fornecer uma visão mais abrangente e contextualizada das dinâmicas que influenciam o engajamento escolar e o comportamento infracional.

O estudo aponta para a necessidade de um sistema educacional que vá além do caráter punitivo, comprometendo-se com práticas pedagógicas humanizadas e inclusivas. A construção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso pode interromper o ciclo de exclusão, permitindo aos adolescentes a construção de trajetórias de vida mais positivas. Por fim, este estudo contribui para preencher uma lacuna na pesquisa sobre as experiências escolares de adolescentes autores de ato infracional, promovendo uma visão mais humanizada e contextualizada. Ao considerar os fatores sociais e emocionais que influenciam seu percurso

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

acadêmico e comportamento, o estudo amplia o entendimento sobre as trajetórias e desafios enfrentados por esses jovens.

REFERÊNCIAS

BAZON, M. R.; KOMATSU, A. V. **Desenvolvimento social e da personalidade e os diferentes padrões de conduta infracional na adolescência**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51795/9786526504499>. Acesso em: 29 out. 2024.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L. DA; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175–199, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N9mXMqqNyJwh4CWRPXdcSrj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2024.

BERELSON, B. **Content analysis in communications research**. New York: Free Press, 1952.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 128, n. 135, p. 1-15, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

DOS ANJOS, S. N. R.; RAMOS, M. F. H. The schooling of adolescents in conflict with the law: a literature review. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 11, p. 1-27, 28 nov. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10310>. Acesso em: 27 out. 2024.

EIGENHEER, J. M. L.; FONSECA, D. C. A produção de artigos relacionados a jovens em conflito com a lei, educação escolar e projeto de vida: 2011-2021. **Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 70, p. 1–22, 2 abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/75198/63530>. Acesso em: 28 out. 2024.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

FRANCO, M. G. D. E. O.; BAZON, M. R. Percurso e experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei: trajetórias possíveis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 0, p. 1-31, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/spxGbHcRGgBb3zKSGQYQSf/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel

GALINARI, L. S.; VICARI, I. D. A.; BAZON, M. R. Fatores associados ao cometimento de atos infracionais na adolescência. **Psico**, Porto Alegre, v. 50, n. 4, p. 1-15, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/34094>. Acesso em: 27 out. 2024.

GIL, A. C. **Estudo de caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LE BLANC, M. **The development of antisocial behavior and crime**: Replication with the Montreal cross sectional and longitudinal studies. 1. ed. Cham, Switzerland: Springer Nature, 2021.

MACHADO, J. C.; ZAPPE, J. G.; DIAS, A. C. G. Trajetórias Escolares de Adolescentes em Conflito com a Lei: Revisão da Literatura. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 15, n. 3, p. 1–20, 30 set. 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472021000300002. Acesso em: 28 out. 2024

MOREIRA, J. O. *et al.* Ambivalência da escola e adolescentes infratores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MWYQRMy75HQRR3Nh7NBc3Km/>. Acesso em: 27 out. 2024.

PIAZZAROLLO, D. C. G.; FERNANDES, L. R.; ROSA, E. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: permanência e evasão escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei v. 13, n. 3, p. 1–15, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-89082018000300013&script=sci_abstract. Acesso em: 28 out. 2024.