



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

ISSN: 2175-3539

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional  
(ABRAPEE)

Moreira, Jacqueline de Oliveira; Guerra, Andréa Maris Campos; Pereira, Marcelo Ricardo;  
Marinho, Frederico Couto; Silva, Bráulio Figueiredo Alves da; Wermelinger, Cláudia

**AMBIVALÊNCIA DA ESCOLA E ADOLESCENTES INFRATORES**

Psicologia Escolar e Educacional, vol. 24, e195027, 2020

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

DOI: 10.1590/2175-35392020195027

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282365787009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## AMBIVALÊNCIA DA ESCOLA E ADOLESCENTES INFRATORES

Jacqueline de Oliveira Moreira <sup>1</sup>; Andréa Maris Campos Guerra <sup>2</sup>; Marcelo Ricardo Pereira <sup>2</sup>; Frederico Couto Marinho <sup>2</sup>; Bráulio Figueiredo Alves da Silva <sup>2</sup>; Cláudia Wermelinger <sup>2</sup>

### RESUMO

Propomos uma reflexão sobre a ambivalência da escola sobre os adolescentes com trajetória infracional. Nosso problema consiste em demonstrar como a escola opera como lugar de exclusão, operando a partir da lógica segregatória do privilégio cultural. O método foi a revisão crítica da produção científica da psicologia e sociologia, usando como descritores “educação” e “adolescente em conflito com a lei” nas plataformas SciELO e Pepsic. Nos resultados constatamos que os índices de evasão escolar coincidem com a entrada na trajetória infracional dos adolescentes, fortalecendo o estigma e a exclusão. Perguntamos se, mesmo excludente e tão precária, não seria ainda essa escola formal melhor do que a não escola? Após análise da literatura defendemos a hipótese de que a escola pode funcionar como uma alça que oferece um ponto de apoio, proteção e referência para o adolescente com trajetória infracional, ainda que seu modelo seja anacrônico em relação ao efetivo exercício dessa possibilidade.

**Palavras-chave:** escola; adolescente; delinquência.

## School Ambivalence and Adolescent Offenders

### ABSTRACT

We propose a reflection about the ambivalence of the school about adolescents with infringing trajectory. Our problem is to demonstrate how the school operates as a place of exclusion, operating from the segregated logic of cultural privilege. The method was a critical review of the scientific production of psychology and sociology, using as descriptors “education” and “adolescent in conflict with the law” on the SciELO and Pepsic platforms. In the results, we found that school dropout rates coincide with the entry of adolescents’ trajectory in the criminal context, strengthening stigma and exclusion. We ask if even exclusionary and so precarious would this formal school not be better than the non-school. After analyzing the literature, we defend the hypothesis that the school can function as a loop that offers a point of support, protection and reference for adolescents with an infringing trajectory, even though its model is anachronistic in relation to the effective exercise of this possibility.

**Keywords:** school; adolescent; delinquency.

## Ambivalencia de la escuela y adolescentes infractores

### RESUMEN

Proponemos una reflexión sobre la ambivalencia de la escuela sobre los adolescentes con trayectoria delictiva. Nuestro problema consiste en demostrar cómo la escuela opera como lugar de exclusión, operando a partir de la lógica de segregación del privilegio cultural. El método fue la revisión crítica de la producción científica de la psicología y sociología, usando como descriptores “educación” y “adolescente en conflicto con la ley” en las plataformas SciELO y Pepsic. En los resultados constatamos que los índices de evasión escolar coinciden con la entrada en la trayectoria delictiva de los adolescentes, fortaleciendo el estigma y la exclusión. Preguntamos si, aún excluyente y tan precaria, ¿no sería aún esa escuela formal mejor de que la no escuela? Tras análisis de la literatura defendemos la hipótesis de que la escuela puede funcionar como un alza que ofrece un punto de apoyo, protección y referencia para el adolescente con trayectoria delictiva, aun que su modelo sea anacrónico en relación al efectivo ejercicio de esa posibilidad.

**Palabras clave:** Escuela; adolescente; acto delictivo.

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil; jackdrawin@yahoo.com.br; andreamcguerra@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil; marcelorip@hotmail.com; fcfederico9@gmail.com; braulio.fas@gmail.com; claudia.sws@gmail.com



## APRESENTAÇÃO

O presente artigo traz resultado parcial da pesquisa transdisciplinar sobre a desistência do crime na adolescência, realizada entre 2017 e 2019, intitulada “Curso de vida e trajetória delinquencial” (IEAT, 2017). Seu objetivo geral foi analisar o curso de vida de jovens em vulnerabilidade, acolhidos pelo sistema socioeducativo, a fim de identificar eventos que explicassem a entrada, permanência e desistência, específicos da experiência adolescente com a delinquência.

O desafio em compreender as interações entre vários eventos complexos e dinâmicos e seus desdobramentos e impactos nas trajetórias e narrativas dos adolescentes em situações de vulnerabilidade exigiu uma abordagem transdisciplinar engenhosa e inovadora, teórica e metodologicamente, capaz de descrever o conjunto das narrativas colhidas, em sua singularidade e generalidade. Além disso, permitiu articular as trajetórias nos planos biográfico, infracional e judiciário-socioeducativo, comparando-as e identificando seus principais *turning points* (pontos de virada) e *constraints* (coerções) no curso de vida dos adolescentes.

As noções de trajetória e ciclo de vida (Benson, 2012; Sampson & Laub, 1992; Elder, 1985), bem como de narrativas memorialísticas (Guerra, 2017), foram o ponto de partida para a investigação e para a organização da coleta e da análise de dados. Três trajetórias entrelaçadas foram priorizadas no início da pesquisa para respondermos às suas hipóteses: a biográfica, a infracional e a institucional. Para esse fim, a pesquisa organizou-se em três fases: revisão bibliográfica com consolidação teórico-conceitual das premissas transdisciplinares da investigação; coleta e análise das trajetórias adolescentes, a partir da análise documental dos Planos Individuais de Atendimento (PIA), mapeamento territorial, aplicação de questionários e coleta de narrativas memorialísticas e construção de dispositivo analítico transdisciplinar, com consolidação de metodologia social a ser aplicada no campo socioeducativo.

Nesse artigo, focamos na primeira fase, detendo-nos na revisão analítica comparativa e crítica da bibliografia atual sobre o aspecto educativo da trajetória institucional do adolescente autor de ato infracional, posto que essa trajetória se mostrou determinante para a instalação da conduta infratora e consolidação da carreira criminal, merecendo análise aprofundada. Nosso objetivo aqui é demonstrar o estado da arte nacional sobre o tema, analisar comparativamente os resultados das pesquisas identificadas como prévias à nossa investigação, comparar esses resultados com a situação da população-alvo dessa pesquisa, a saber: os adolescentes que passaram pelas medidas socioeducativas em Belo Horizonte em 2015, e indicar planos de orientação política para o setor socioeducativo, através dos resultados analíticos alcançados.

Metodologicamente, partimos da bibliografia consolidada sobre processos educativos para constituir o campo dos fundamentos teórico-conceituais de nossa pesquisa, promovendo um diálogo entre a literatura clássica francesa e a literatura crítica brasileira. Na sequência, identificamos nas plataformas SciELO e Pepsic, a partir dos descritores “educação” e “adolescente em conflito com a lei”, artigos científicos nacionais escritos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, 1990) com vistas a proceder à sua análise comparativa. Foram analisados os seis artigos encontrados, a saber: Silva e Bazon (2014), Cunha e Dazzani (2016), Moreira, Melgaço, Albuquerque, Rocha e Ribeiro (2015), Rocha (2015); Silva e Salles (2011), Padovani e Ristum (2013). Essa análise serviu de esteio para estudo comparativo com dados do Tribunal de Justiça de Minas Gerais de 2014, 2015 e 2016, bem como dos resultados da pesquisa de Veloso (2014) dedicada à análise do tema da educação no contexto de Minas Gerais.

Foram identificados os temas do não reconhecimento da escola como valor social nas classes periféricas, das dificuldades da escola em integrar o adolescente autor de ato infracional, da reprodução cultural no ambiente escolar dos privilégios econômicos, de classe e de raça, e do fortalecimento do estigma criminal. Entretanto, o principal aspecto encontrado disse respeito ao *turning point* que identifica a coincidência de idade da evasão escolar com a da entrada na criminalidade – os 14 anos –, evidenciando a importância da instituição escolar na prevenção da infração entre adolescentes.

De forma a avançar na discussão, partiremos do solo transdisciplinar conceitual elaborado a partir da literatura francesa e brasileira sobre a educação formal. Na sequência, discutiremos e compararemos os resultados da literatura científica nacional com a produção do estado de Minas Gerais, pois esta recupera a perspectiva do adolescente na discussão científica. A análise comparativa permitiu a construção da hipótese do alçamento pela escola como fator protetivo e preventivo em relação à carreira criminal.

## CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A educação, em sentido amplo, constitui o processo de socialização dos novos membros de uma sociedade – as crianças e os jovens –, conduzido pelas gerações mais velhas. Tal processo é imprescindível para qualquer sociedade, na medida em que somente através dele os indivíduos se tornam parte de uma cultura. Nas sociedades complexas, esse processo se dá, primeiramente, no ambiente doméstico e, em seguida, na escola. A escola é, portanto, a instituição responsável pela transmissão de tudo aquilo que é considerado necessário – em termos de conhecimento e habilidades – para que o indivíduo se torne um membro produtivo da sociedade. Além disso, em termos normativos (padrões e valores)

e estruturais (recursos), a escola compreende um elemento crucial de controle social na medida em que transmite também o exercício da autorregulação comportamental (Hunter, 1985). Sendo assim, a educação, processo amplo e multifacetado, recebe contornos e funções específicas sob a forma da instituição “escola”.

Todavia, faz-se necessário ressaltar que a escola opera sobre as bases do privilégio cultural: não somente pela rede de relações sociais, mas pela capacidade de transmissão da herança cultural que as classes desfavorecidas não possuem, ou seja, de um capital cultural e um *ethos* familiar que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (Bourdieu, 1998, p. 41)

Podemos afirmar que existe uma contradição inerente à instituição escolar que, embora adotando um discurso universal e meritocrático, promove uma seleção fortemente atrelada à herança cultural e à origem social dos alunos. De fato, a ideologia que sustenta o formato moderno da educação de massa ignora – ou denega –, em seu discurso e na prática pedagógica, os efeitos cumulativos das vantagens e desvantagens atreladas à origem social, e a escola não faz muito mais senão cumprir a função de conservação social e perpetuação das desigualdades sociais.

Embora a análise de Bourdieu tenha como referência a sociedade francesa, os capitais econômico e cultural constituem elementos estruturantes de qualquer sociedade moderna (Souza, 2017). Na sociedade brasileira, como na francesa, é o acesso ao capital cultural que distingue a classe média da classe trabalhadora, ou seja, sua distribuição em relação ao trabalho “intelectual” e ao trabalho “manual”.

O que ocorre na distinção entre as sociedades modernas “avançadas” (francesa) e aquelas “emergentes” (brasileira) não é tanto uma diferença qualitativa, mas quantitativa. De fato, as hierarquias sociais se impõem em todas elas, havendo acesso diferencial a recursos escassos e a distribuição desigual dos capitais econômico e cultural que determinam o acesso aos outros capitais (social e simbólico). A diferença, entre uma sociedade como a francesa e a brasileira, se refere ao tamanho de cada classe e à distância entre elas, e, no caso brasileiro, como em outros países emergentes, à existência de um contingente significativo de pessoas ocupando posições subproletarizadas: trata-se da “*ralé*”, termo retomado por Jessé Souza (2012a) para denominar essa parcela da população sem acesso não somente aos capitais socialmente valorizados, mas também despossuídas dos pressupostos de acesso a tais capitais.

Souza (2012a, 2012b) identifica também na sociedade brasileira a emergência de uma classe – a meio caminho entre a *ralé* e a classe média – por ele denominada como “classe batalhadora”. O autor distingue

a *ralé* dos *batalhadores*, evidenciando as hierarquias que servem de base à legitimação da desigualdade e a maneira como as instituições mantêm a condição de modernidade periférica (Souza, 2012a, p. 163). Nesse sentido, ele percebe a constituição não de uma “nova classe média”, mas de uma “nova classe trabalhadora” no Brasil.

Souza (2012b) marca a distinção da classe “batalhadora” em relação à *ralé* e à classe média, especialmente quanto ao modo de aquisição de habilidades que não passam pela escola formal, mas sim pela chamada “escola da vida”. Os batalhadores, entre a prisão da necessidade cotidiana da *ralé* e o privilégio do estudo, como tempo de preparação para a vida futura, das classes médias e alta, vão constituir, pela experiência de vida, um trabalho mais pragmático e ligado a necessidades econômicas diretas, sem o “privilégio da escolha” ou o acúmulo institucional do capital escolar e cultural.

Ainda que não se desconheça que, nos dois últimos decênios no Brasil, obtivemos avanços no sentido da garantia do acesso universalizado à escola, pelo menos até o 9º ano do Ensino Fundamental (e nos maiores centros urbanos até o final do Ensino Médio), esses dados sobre os “batalhadores” parecem quase imóveis. Na realidade, hoje convivemos mais agudamente com outro tipo de exclusão: a exclusão *dentro* da escola. Há a exclusão pelas letras não aprendidas adequadamente; pelos números não operados além do elementar; pela falta de ofertas de equipamentos públicos que desenvolvam o gosto pelo letramento e práticas culturais; pela precariedade da formação dos educadores e desvalorização contínua do magistério. Isso parece se agravar ao lidarmos com aquela que é considerada a mais delicada das transições, a adolescência, presente nas escolas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e na modalidade Jovens e Adultos. Não é de se surpreender que os níveis de delinquência juvenil, por exemplo, mostrem-se resistentes a ceder. Essa famigerada realidade brasileira ainda não é enfrentada com o máximo de decisão pelas diferentes esferas do Estado – fato que acreditamos contribuir severamente para o efeito de conservação das posições sociais que encontramos em nosso entorno.

A Teoria da Reprodução (Bourdieu & Passeron, 1970), ao apontar as contradições entre a ideologia e a prática educacional, constituiu um passo adiante na Sociologia da Educação, uma vez que propôs uma inversão crítica daquilo que havia sido consagrado pela sociologia durkheimiana da escola (Barrère & Sembel, 2006). Embora a escola continue manifestando as crenças e valores que operam numa determinada sociedade, percebe-se que o modelo contemporâneo está fortemente vinculado aos valores das classes dominantes e, mais especificamente, não possui a capacidade ou disposição para romper com os mecanismos institu-

cionais de reprodução das hierarquias sociais. Esse descompasso entre o projeto da educação para todos e a exclusão de camadas populares fica ainda mais evidente quando pensamos em adolescentes envolvidos com a criminalidade.

### **Ambivalência e paradoxos da escola como paradigma da interrupção da trajetória infracional dos adolescentes**

A representação da delinquência juvenil como resultado da interiorização insuficiente ou precária das normas e valores dominantes e legítimos é hegemônica na justiça penal juvenil (Rizzini, 2011). Essa concepção fundamenta a elaboração (diagnóstico), a aplicação (sentença) e a execução das medidas socioeducativas. Assim, a gestão e o tratamento judiciário e socioeducativo propõem transformar e reinscrever os adolescentes infratores através da educação, que se insere como um dos eixos prioritários do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) para a interrupção da trajetória infracional e para a construção de uma nova trajetória.

Nessa perspectiva, a escola é reconhecida no ECA e no SINASE como instituição capaz de possibilitar a formação de cidadãos críticos e o desenvolvimento para a convivência social. Esse processo se dá através da socialização e do aprendizado, fatores de proteção aos adolescentes e jovens em condições de vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, a escola é o espaço para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e para a construção de diferentes identidades e do enfrentamento das violências e exclusões (discriminação, opressão, racismo e segregação).

Há uma grande pressão na instituição escolar para que ela produza impactos nos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, o que faz com que a escola tenha que enfrentar uma combinação perversa: a trajetória de exclusão escolar, a trajetória de vulnerabilidade e estigma do território e a trajetória infracional. Ela é a instituição social pivô no processo de reeducação e reinserção social dos adolescentes com medida socioeducativa.

Entretanto, as estratégias pedagógicas do ensino consideram imprescindível a obediência dos alunos, a docilidade e a aceitação das regras, cabendo aos adolescentes infratores reinseridos compreender a hierarquia no ambiente escolar, se mostrar sempre interessados no conteúdo, como se fossem parte de um grupo homogêneo. Essa estratégia pedagógica não considera as particularidades de cada um, as experiências culturais diferentes, os contextos familiares, comunitários e socioeconômicos distintos. Além das vivências dos adolescentes serem desconsideradas, a escola cobra deles o domínio de conteúdos convencionais das disciplinas, podendo-se constatar, com isso, que há uma

escassez de criatividade, de inovação nas atividades desenvolvidas pelos educadores. Nessa perspectiva, a escola se mantém rígida e resistente à reformulação das didáticas pedagógicas.

Os adolescentes sob intervenção do campo sócio jurídico não se encontram em condições de participar da definição da situação que lhes diz respeito. Seu ponto de vista é invariavelmente desconsiderado ou filtrado, sendo reduzido à significação que a lei lhe dá. Essa situação é reforçada pelo fato de a lógica e as estratégias terapêuticas adotadas nestes contextos terem sido desenvolvidas, na sua maioria, para implementação com indivíduos que buscam uma adesão voluntária (Zanella, 2010).

Os preceitos e diretrizes que encontramos no ECA e no SINASE enfatizam a capacidade da dimensão educacional junto aos adolescentes com o objetivo de responsabilização e do desenvolvimento de uma autonomia pessoal. No entanto, esse desejo se confronta com o quadro organizacional das escolas que refletem, sobretudo, uma política de controle permanente sobre o comportamento dos adolescentes.

Essas estratégias mobilizadas acabam reforçando e fixando ainda mais o adolescente em uma trajetória delinquente, uma vez que suas reações são interpretadas pelo conjunto dos profissionais das escolas como novas violências e infrações cometidas no interior das instituições. Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas tornam-se objeto de mecanismos de contenção e controle, especialmente aqueles que os identificam como “alunos-problema”. A escola reproduz e reforça as narrativas da mídia e das esferas políticas sobre a contaminação escolar pela violência dos territórios e das classes perigosas.

Acima de tudo, esses “eventos” reforçam a ideia de que o trabalho educativo está num impasse, e revelam sua incapacidade de propor um modo de subjetivação que permita que esses adolescentes e jovens criem uma ruptura na sua trajetória infracional, abrindo caminho para a primazia da resposta repressiva em detrimento da educativa. Assim, um adolescente que já se encontra nessa trajetória infracional tende a se desinteressar pela escola como um local de aprendizado e socialização. Em estudo realizado pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP) da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2005,<sup>1</sup> nota-se o efeito considerável do envolvimento criminal sobre a satisfação escolar: quanto maior o envolvimento criminal de jovens e adolescentes matriculados, menor o seu

<sup>1</sup> Realizada no ano de 2005, a pesquisa “Perdas sociais causadas pela violência: violência nas escolas” envolveu escolas públicas, estaduais e municipais, e particulares das cidades de Belo Horizonte, Betim, Contagem, Santa Luzia, Ribeirão das Neves e Ibirité.

grau de satisfação com a escola e, consequentemente, maior sua probabilidade de abandono escolar futuro.

Esse quadro revela uma ambivalência do contexto escolar em relação aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa. A instituição escolar é responsável por acolher e incluir o adolescente que cumpre medida socioeducativa, assegurando-lhe o direito à educação e à socialização e assim contribuindo para sua autonomia e protagonismo. Ao mesmo tempo em que a escola é incapaz de gerar mecanismos de proteção a esses alunos, há elementos do próprio contexto escolar capazes de participar da construção de práticas e identidades desviantes e delinquentes dos adolescentes em cumprimento de medida. A discriminação e a rejeição por eles sofrida no contexto escolar reforçam sua exclusão e aumentam sua vulnerabilidade.

Assim, há uma contradição no programa ressocializador da justiça penal juvenil entre uma formação para uma autonomia alternativa ao ato infracional e a espoliação dessa autonomia devido ao enquadramento contínuo da vida institucional dos sócioeducandos e às tendências excludentes das instituições (Misse, 2007). Essa contradição é denunciada pelos pesquisadores no campo da psicologia que se dedicam ao tema da relação entre adolescente em conflito com a lei e a escola.

#### **A educação, a escola e o adolescente infrator no Brasil**

A reprodução no âmbito da educação formal da realidade de privilégios de classe, raça e gênero na sociedade brasileira se apresenta como evidente no que se refere à relação da escola com o adolescente envolvido com a criminalidade ou com possibilidade de envolvimento. A escola parece exercer uma ação de expulsão desses jovens do ambiente escolar e a exclusão deles mesmo no interior de tal ambiente. Como já exposto, na tentativa de compreender como os pesquisadores brasileiros refletem sobre este tema, realizamos uma busca das produções no sistema SciELO e Pepsic usando os descritores “educação” e “adolescente em conflito com a lei”. A partir da análise do material encontrado, resumem-se, a seguir, as visões sobre a questão.

Silva e Bazon (2014) realizam um importante trabalho de revisão integrativa de literatura sobre as relações existentes entre a educação escolar e a conduta infracional em adolescentes. Os pesquisadores trabalharam nas bases de dados PsycINFO, LILACS e SciELO, no período de 2008 a 2012, e concluíram que “Apesar das diferenças metodológicas, as pesquisas, em geral, convergem apontando a ligação entre problemas no processo de escolarização e a manifestação de conduta infracional” (Silva & Bazon, 2014, p. 279). O trabalho de revisão sistemática da literatura sobre o tema da vinculação entre educação e conduta infracional realizada por esses autores ofereceu para o campo um texto que organiza

os artigos encontrados em cinco categorias:

- 1) a associação entre a qualidade das experiências familiares, a adaptação escolar e a conduta na adolescência; 2) o relacionamento com professores e colegas como variável de base à vinculação escolar e protetiva ao envolvimento com a prática de delitos; 3) as sanções escolares como variável de base à desvinculação escolar e risco ao envolvimento com a prática infracional; 4) a associação entre *bullying*, problemas escolares e comportamento infracional na adolescência; 5) a evasão escolar e a conduta infracional. (Silva & Bazon, 2015, p. 279).

A referida pesquisa revela que há um “predomínio de estudos internacionais, realizados principalmente nos Estados Unidos, em contraste com a escassez de estudos brasileiros” (Silva & Bazon, 2015, p. 288).

Ainda no que tange à literatura brasileira sobre o tema, Cunha e Dazzani (2016) apresentam um estudo teórico que pretende apontar e “discutir possíveis razões da animosidade que, de modo geral, tem caracterizado a relação entre a escola e o adolescente em conflito com a lei no Brasil” (p. 235). Os autores concluem que uma dessas razões se refere à clássica repulsa pelos estratos populares, que são vistos de maneira estereotipada, estigmatizada e preconceituosa.

Ao realizarem uma revisão dos textos teóricos sobre o tema da articulação entre adolescente em conflito com a lei e a escola, esses autores chegam à seguinte conclusão: “A literatura é eloquente em evidenciar que a maioria dos adolescentes que cometem práticas delituosas não frequentava a escola à época de sua apreensão, bem como em situar a evasão e a defasagem escolar como preditores da delinquência juvenil” (Cunha & Dazzani, 2016, p. 436). Essa conclusão corrobora a hipótese de que o efeito protetivo da escola tradicional para jovens e adolescentes envolvidos em trajetória criminal é reduzido e é demonstrado, sobretudo, pela sua maior insatisfação escolar e taxa de defasagem (idade X série).

O artigo trabalha, ainda, temas importantes como o descompasso entre a escolaridade desses jovens e as demandas do mercado de trabalho e, por conseguinte, o possível efeito desse desencontro na ação de adesão do jovem à criminalidade, e sugere que “a escola não aceita os alunos do jeito que eles são, e os alunos, por sua vez, não aceitam a escola como é. Resultado: evasão” (Cunha & Dazzani, 2016, p. 245).

O tema da evasão também inquieta as pesquisadoras Moreira et al. (2015), que discutem o índice de evasão escolar dos adolescentes da semiliberdade de Belo Horizonte. As autoras anunciam que a evasão é resultado de um desinvestimento de mão dupla: os alunos não se interessam pela escola, e os professores apresentam dificuldade de acolher os alunos das me-

didat socioeducativas. Na esteira dessa reflexão, Rocha (2015) realizou uma pesquisa de mestrado sobre os imaginários dos professores do ensino fundamental sobre os adolescentes das medidas socioeducativas e concluiu que há grande negatividade nesse imaginário, sendo os adolescentes enxergados como marginais, violentos, *laranjas podres* (Rocha, 2015, p. 60).

O estudo de Silva e Salles (2011) também investigou as “representações e as imagens de profissionais da educação e discentes sobre os adolescentes autores de ato infracional que se encontravam cumprindo medida socioeducativa” (p. 353), privilegiando a medida de liberdade assistida. O estudo, mais uma vez, aponta para dificuldades da escola em acolher os alunos que cumprem medida socioeducativa e para o desencontro entre o enunciado desses jovens em relação à importância da escola e sua capacidade de permanência nela.

Por sua vez, a pesquisa de Padovani e Ristum (2013) investiga as especificidades do funcionamento de uma escola formal nas dependências de uma Unidade de Internação. Uma das conclusões que podemos destacar é que “a baixa escolaridade tem sido apontada como um fator de risco que torna vulnerável uma população de jovens que percebem a inserção escolar como algo distante de sua realidade” (p. 982). No que se refere à análise do discurso coletivo dos educadores, foi possível concluir que consideram “que a escola tem papel fundamental na prevenção e na diminuição da reincidência infracional”, mas “fatores familiares, socioeconômicos e pessoais constituem, segundo os educadores, um risco para os adolescentes, dificultando a descontinuidade de atos infracionais” (p. 969). Além disso, os autores citam reflexões que denunciam a ineficiência das escolas nas unidades de internação, como, por exemplo, Rocha (2010, p. 208, citado por Padovani & Ristum, p. 978), revela que: “... a ausência de ações educacionais eficazes nos centros socioeducativos resulta em uma das maiores provas da ineficiência do sistema, comprovada no destino dos jovens ao saírem da instituição”.

Na esteira das pesquisas citadas, buscamos os dados sobre o perfil educacional dos jovens em conflito com a lei no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA-BH), comparando-nos com a constatação de que a idade em que se dá a maior parte das ocorrências de evasão escolar coincide com a da entrada no sistema judiciário. Tendo isso em vista, tentaremos extrair nossas considerações.

#### **Evasão escolar e entrada no crime: um desvio de rota ou um caminho previsto/pré-traçado?**

Segundo dados estatísticos de 2013 a 2015 do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA-BH), órgão do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG), pouco se alterou no perfil dos jovens autores de ato

infracional, destacadamente quanto à sua relação com a escolaridade (Tribunal de Justiça de Minas Gerais, 2014, 2015, 2016). Os dados revelam que a maioria dos jovens se encontrava entre o 5º e 7º ano/série do Ensino Fundamental: “No total de casos analisados [em 2013], a 6ª série teve o maior percentual com 25,0% do total, seguida da 7ª e 8ª série, com 21,7% e 17% respectivamente”. Em 2014, é a sétima série a de maior percentual e, em 2015, não se obteve a informação (Tribunal de Justiça de Minas Gerais, 2015, 2016).

Não casualmente, que a faixa etária média de entrada no CIA, por suspeitas de envolvimento com a criminalidade, é de 14 anos, coincidindo, segundo Cunha e Dazzani (2016), com a idade mais frequente de evasão escolar. Entretanto, cabe perguntar: Como a escola seria percebida ou experimentada pelos próprios adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa?

Em pesquisa realizada em um centro de internação para adolescentes autores de ato infracional de Belo Horizonte, Veloso (2014) tenta radiografar a questão com base na fala dos próprios jovens internados. Chama atenção para o fato de seus discursos repetirem o senso comum de considerar que a escola formal tem função social, ou, mais especificamente, função de *inserção* social. Os adolescentes “acreditam que estudar pode oferecer condições de serem melhores profissionais e que, sem esse recurso (o estudo), eles não poderiam ser qualificados” (Veloso, 2014, p. 67). Ao contrário da expectativa da autora ao iniciar a pesquisa, os jovens não demonstraram maiores rechaços ou críticas em relação à escola do interior da medida socioeducativa – uma escola da Educação Básica reconhecidamente precária em sua estrutura, mas, ainda assim, compulsória em relação à possibilidade de ser desligado da medida socioeducativa.

Os jovens entrevistados não cogitam a possibilidade de cumprir a medida sem frequentar a escola. Percebe-se, assim, que todo o sistema socioeducativo tem êxito em inculcar a ideia da necessidade de escolarização como função da própria medida e até de saída dela. Haveria uma nítida tensão entre a privação e a educação, pois ambas se sustentam em renúncias e em contrapontos impostos judicialmente aos adolescentes.

Em certo momento, um jovem afirma que “a escola lá [de fora da medida], não era bagunça, era uma escola boa” (Veloso, 2014, p. 71). Essa percepção se reproduz na escola de *dentro* da medida, fazendo a autora deduzir que, apesar de mínimas reclamações, tal escola passa a ter um valor ainda mais fundamental por estar vinculada à liberdade, bem como ao acesso a outras atividades que a própria medida impõe: “se não vai à aula, não sai do alojamento para as demais oficinas” (2014, p. 68).

Contudo, ao atentar-se aos detalhes, Veloso percebe que há algo além dessa relação, digamos, de comensalis-

mo entre o adolescente e a escola da medida socioeducativa. Pode-se notar o quanto os jovens, estando nessas condições, se preocupam com o modo como serão vistos pela sociedade externa quando estiverem fora do sistema. De certa forma, muitos buscam alguma garantia que os faça se livrar dos significantes que estigmatizam e os condenam como infratores, bandidos, delinquentes etc. Logo, a escola é admitida como uma das possibilidades de se libertar não somente da medida, mas de um estigma. Mesmo reprodutora e excludente, ela não deixa de ser apresentada pelo discurso do sistema como ponte para uma possível ascensão social do jovem contra sua fixação ao crime e ao estigma derivado dele.

Assim podemos dizer que a literatura nacional reúne elementos clássicos já conhecidos sobre a evasão escolar e a inadaptação da instituição escolar no trato educativo do adolescente autor de ato infracional. À escola cabe ação protetiva e fortalecedora de vínculos, entretanto as pesquisas indicam que (1) a instituição reproduz hierarquias calcadas num sistema segregacionista; (2) mantém relação inamistosa com o adolescente infrator e (3) fortalece o preconceito e o estigma, na esteira da consolidação da carreira criminal.

Os resultados preliminares dessa revisão crítica e comparativa agregam ao menos três inovações, ou ao menos três perspectivas inéditas ao campo da literatura científica acerca do tema, a partir dos estudos de Veloso (2014) e dos dados de Minas Gerais. Como essa pesquisa (Veloso, 2014) parte do saber do jovem, ela introduz uma necessária refração face às pesquisas que partem da instituição escola, posto que: (1) o jovem se interessa pelas conquistas que a escola pode trazer para sua formação, reconhecendo sua importância; (2) as queixas dos adolescentes em relação à escola são circunstanciais, mas eles desejam estudar e se capacitar; (3) eles acreditam que a educação vence estigmas. Nesse sentido, ao contrário do que correntemente se afirma, a adolescência não recusa a escola, mas o sistema educacional reincide em seus métodos, reproduz hierarquias e processos excludentes, e repete, sem crítica, a representação social alienante do adolescente autor de ato infracional, fortalecendo com isso seu estigma.

Na realidade – e aqui reside nossa hipótese –, em se passando por essa delicada transição, o adolescente busca outros referentes para além do seu desenlace familiar, parental e primário. Ao cometer o ato infracional, que não deixa de ser um apelo suplente a esse outro referente, o adolescente demanda uma orientação, um ideal ou um significativo mestre que venha dar tratamento à angústia causada por essa transição. Tal angústia se desdobra de questões que ele próprio se coloca: “como o mundo (a sociedade) me verá quando eu sair daqui?”; “O que eu vou ser lá fora?”; “Como vou ser percebido?”; “Como devo ser?”

Algumas questões recolhidas por Veloso (2014) revelam o quanto o adolescente autor de ato infracional – assim como qualquer outro – busca um referente, uma alteridade, que lhe ofereça balizas significantes para que ele mesmo se regule. No interior da medida, o jovem ficará atento às determinações provenientes dessa alteridade reguladora de sua liberdade para obedecê-la (ou não) no sentido de saber o que é necessário fazer ou dizer para que lhe seja concedido o benefício de estar logo fora da medida: “Olha, tem um juiz que determina isso, e tem que eu que preciso sair daqui” (Veloso, 2014, p. 88).

Dessa forma, dizer ao adolescente que “quem faz sua medida é ele próprio”, como amiúde se percebe no meio, pode resultar em algo um tanto nefasto por parte dos operadores do sistema. Seria nefasto justamente por não se ofertarem referentes possíveis que façam com que o jovem se oriente, se balize e ganhe capital educacional e profissional da sócioeducação. Ele pode se perceber deixado à própria sorte e tendo que, por si mesmo e sem condições ainda de fazê-lo, criar suas próprias balizas e referenciais. Ainda que seja um fim desejável, como requer a política, pode ser complicado em se tratando de um sujeito que ainda não se encontra em condições de criar esses referenciais.

Logo, ele pode ficar atento às normas e ao que se oferta, mas sem saber ao certo o que fazer com isso: se deve ir à escola, vai à escola; se deve participar de oficinas, participa delas; se deve ter conversa com técnicos, é isso que fará. Mas o que se demanda mesmo é saber o que se deve fazer para ser justamente o que esperariam as normas e, poder se liberar do lugar e do estigma? Corre-se o risco de atribuir ao próprio adolescente uma responsabilidade e uma autonomia que não dependem apenas dele e, mais, que podem não ser alcançadas em um tempo tão exíguo como o da medida.

Além disso, como vimos anteriormente, as famílias dos jovens quase nunca dispõem de uma orientação a ser transmitida, de valores – especialmente quanto à escola formal – a serem repassados aos jovens, o que vem a fortalecer uma relação ambivalente entre o adolescente e sua família. A educação, ao passar por sistemas informais, acaba por encontrar na escola um contra valor, ou ainda um valor depreciado, que se apresenta no movimento de exclusão dos casos difíceis, promovido desde o interior da própria escola.

Nesse sentido, ao se propor ao jovem uma responsabilização consentida e compartilhada, o que se colhe, muitas vezes, é a impotência por parte de todos os implicados, que, frequentemente, não conseguem alcançá-la. Todo jovem sabe que sairá da medida, mas talvez suplique por uma resposta que venha do outro enquanto referente que consiga minimamente orientá-lo, sem deixá-lo no impasse de não saber o que fazer, e ter



que fazê-lo mesmo assim.

É por isso que a escola formal na medida socioeducativa pode ter uma função não apenas socializadora, mas subjetivante – fato que não a difere das escolas de maneira geral. No caso da escola da medida, há uma janela aberta para acolher as idiosincrasias, transgressões e sintomas dos jovens autores de atos infracionais, no seio de sua passagem adolescente, sem impor obrigações vazias, nem conteúdos desconectados do real; sem desacreditar os sujeitos com expectativas negativas sobre seu futuro; e sem exercer sobre eles ameaças e moralismos.

Uma vez já sendo admitida (e até de maneira positiva) por parte desses jovens como moeda de troca da medida socioeducativa, restaria à escola aproveitar essa legitimidade e não se furtar do lugar de elemento capaz de ofertar significantes para que os jovens se orientem e se recolorem no mundo. Que seja então tal escola capaz de se conduzir no sentido não de fazer cumprir mais uma obrigação de comensalismo do sistema, mas de servir como baliza para que cada adolescente, um a um, possa escolher seguir (ou não) seus significantes, seu norte, no que tange ao difícil caminho percorrido pelo sujeito para vir a se tornar um adulto. Eis, portanto, o que nos faz concluir que uma escola no sistema socioeducativo pode ser bem melhor do que a não escola. É uma decisão política, e também *da* política, fazê-la orientar-se e não se afastar desse princípio.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos verificar - tanto na literatura clássica, quanto nos dados científicos atuais acerca da relação entre a escola e o adolescente autor de ato infracional -, há uma reincidência da posição expulsiva e estigmatizante da escola, que age de maneira não-integrativa e não-protetiva em relação a esse jovem, reproduzindo as hierarquias e lógicas do poder vigentes. Como as famílias também se destituem ou exercem de maneira inconsistente a função de socialização, desacreditando da formação escolar, temos um déficit nessa formação como resultado inevitável que favorece a adesão à carreira criminal. Não à toa a idade prevalente de entrada no crime pelo adolescente coincide com a da evasão escolar no país.

Apesar disso, os adolescentes assinalam para uma crença no potencial transformador e inclusivo da escola, apesar de sofrerem as consequências de seu abandono e evasão. Há também uma direção legislativa e uma expectativa social e técnica de que a escola possa funcionar como alça no processo socioeducativo do jovem, com vistas a sua reinserção na sociedade. Garcia (2010) propõe o alçamento como estratégia de produção de novas formas de saber, com vistas à construção de uma posição mais favorável ao jovem.

Neste projeto, tomaremos como referência a lógica do “alçamento” – elevação, alteração (saída) de uma posição mais subordinada para uma outra mais favorável... Privilegiando as ações práticas que podem ou não ser acrescidas de conteúdos teóricos, o interesse é de que o encontro das (convivência com as) experiências – com o saber – vividas por instrutores e alunos produza, por alçamento, uma nova forma de saber, inédita até então para os envolvidos nesse trabalho. Esse novo saber serviria como ampliação aos recursos já disponíveis a esses jovens. (Garcia, 2010, s.p.).

Entretanto, diferentes elementos se contrapõem à execução prática desse ideal ressocializador: 1) A família e o jovem (*ethos* familiar) raras vezes incluem a escola, e mesmo a educação formal, como um valor positivo; 2) Falta a esses jovens uma instrumentalidade no uso do conhecimento (capital cultural), habitual no trato com o saber formal transmitido na e pela escola; 3) Na perspectiva da instituição, a escola opera sobre as bases do privilégio cultural; 4) A escola encontra-se distante da realidade, da linguagem e do modo lógico de funcionamento do jovem; 5) Há uma dificuldade dos professores e da própria instituição escolar em exercer sua função de referência e de alça junto ao adolescente, no processo de travessia em direção à responsabilidade adulta.

Nesse sentido, podemos concluir esse artigo evidenciando que ainda não está clara, ou explicada em seus meandros, a relação entre o ingresso no crime e a saída da escola. A hipótese construída a partir da análise aqui empreendida nos indica que, se a escola conseguir funcionar como alça ou referente para o jovem na passagem à vida adulta, instrumentalizando novas formas de saber, pode ser que, efetivamente, seja possível o recolhimento de resultados mais positivos a partir dessa experiência institucional.

Para isso, uma análise mais profunda acerca dessas correlações seria necessária, assim como uma atualização do que se sabe acerca das metodologias de funcionamento escolar e da realidade do jovem e das famílias de periferia e suas formas de operar no mundo. Pouco foi discutido sobre os aspectos afetivos, simbólicos e pulsionais que articulam o corpo e o saber do adolescente em conflito com a lei, na passagem para a vida adulta, nessas análises e pesquisas. Daí a necessidade de avançarmos sobre o conhecimento acerca dos modos de apropriação do espaço subjetivo, familiar, comunitário, educacional e cultural por esses jovens.

Com este artigo, entretanto, fica evidente que as alças no processo de travessia do corpo infantil tutelado para o corpo adulto autônomo podem e deveriam ser articuladas também pela escola. Contudo, essa instituição ainda se encontra, no mais das vezes, ineficiente e

desatualizada em relação ao saber-fazer do jovem e ao modo de funcionamento das famílias de periferia, pouco enfrentando a seletividade do sistema, os privilégios culturais e a diferença social.

## REFERÊNCIAS

- Barrère, A.; Sembel, N. (2006). *Sociologia da Escola*. Edições Loyola, São Paulo.
- Benson, M. (2012). *Crime and the Life Course: An Introduction* (2nd edition). Routledge. New York, NY.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Cunha, E. O.; Dazzani, M. V. M. (2016). A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. *Educação em Revista*, 32(1), 235-259.
- Elder Jr., G. H. (1985). *Perspectives on life course*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Garcia, C. (2010). Fotograma. In *IV Encontro Nacional de Pesquisadores de Filosofia e Psicanálise* Ouro Preto, MG: UFMG/UFOP.
- Guerra, A. M. C.; Oliveira Moreira, J.; Oliveira, L. V.; Lima, R. G. (2017). The Narrative Memoir as a Psychoanalytical Strategy for the Research of Social Phenomena. *Psychology*, 8, 1238-1253. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.88080>
- Hunter, A. J. (1985). Private, Parochial and Public Social Orders: the problem of crime and incivility in Urban Communities. In Suttles, G. D.; Zald, M. N. (Eds.), *The Challenge of Social Control: Citizenship and Institution Building in Modern Society* (pp. 230-242). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- IEAT (2017). *Curso de vida e trajetória delinquencial: um estudo exploratório dos eventos e narrativas de jovens em situação de vulnerabilidade*. Projeto apresentado ao edital 2017 do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 22 de novembro de 2017, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>.
- Misse, M. (2007). Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In Sento-Sé, J. T.; Paiva, V. (Eds.), *Juventude em conflito com a lei* (pp.240-250). Rio de Janeiro: Garamond.
- Moreira, J. O.; Melgaço, P.; Albuquerque, B. S.; Rocha, B. F.; Ribeiro, A. C. F. (2015). A escola e a semiliberdade: a importância do diálogo. *Psicologia em Revista*, 21(1), 50-65.
- Padovani, A. S.; Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 969-984.
- Rizzini, I. (2011). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (3a ed.). Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula.
- Rocha, P. M. (2015). *O imaginário dos professores acerca dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: das certezas cristalizadas às filigranas de saber*. Dissertação de Mestrado, PUC Minas, Belo Horizonte. Recuperado em 20 de dezembro de 2017, de [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia\\_RochaPM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_RochaPM_1.pdf).
- Sampson, R. J.; Laub, J. H. (1992). Crime and deviance in the life course. *Annual Review of Sociology*, 18, 1, 63-84.
- Silva, I. R. O.; Salles, L. M. F. (2011). Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estudos de Psicologia*, 28 (3), 353-362.
- Silva, J. L.; Bazon, M. R. (2014). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, 19 (4), 278-287.
- Silva, J. L.; Bazon, M. R. (2015). Revisão sistemática de estudos sobre os aspectos escolares relacionados ao cometimento de delitos. *Psicologia em Revista*, 21 (2), 273-292.
- Souza, J. (2012a). *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da subjetividade periférica*. Belo Horizonte: UFMG.
- Souza, J. (2012b). *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: UFMG.
- Souza, J. (2017). Para além de Bourdieu? Passos para uma teoria crítica da modernização. In Souza, J.; Bittlingmayer, U. (Eds.), *Dossiê - Pierre Bourdieu* (pp. 139-160). Belo Horizonte: UFMG.
- Tribunal de Justiça de Minas Gerais (2014). CIA/BH - Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional. *Relatório Estatístico – 2013*. Belo Horizonte. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://www.tjmg.jus.br/infancia-e-juventude/relatorios/>.
- Tribunal de Justiça de Minas Gerais (2015). CIA/BH - Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional. *Relatório Estatístico – 2014*. Belo Horizonte. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://www.tjmg.jus.br/infancia-e-juventude/relatorios/>.
- Tribunal de Justiça de Minas Gerais (2016). CIA/BH - Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional. *Relatório Estatístico – 2015*. Belo Horizonte. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://www.tjmg.jus.br/infancia-e-juventude/relatorios/>.
- Veloso, A. C. (2014). *Como a escola é vista pelos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Zanella, M. N. (2010). Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 3, 4-22.

Apoios Financeiros: CNPq, Fapemig, IEAT.

Recebido: 17 de abril de 2018  
Aprovado: 29 de outubro de 2019