

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Trajetórias e experiências escolares de jovens em cumprimento de medida
socioeducativa em Viçosa (MG)**

Cláudia Regina Pires Nunes
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

CLÁUDIA REGINA PIRES NUNES

Trajetórias e experiências escolares de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em Viçosa (MG)

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Wania M. Guimaraes Lacerda

Coorientadora: Alvanize V. F. Ferenc

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Nunes, Cláudia Regina Pires, 1985-
N972t Trajetórias e experiências escolares de jovens em
2026 cumprimento de medida socioeducativa em Viçosa (MG) /
Cláudia Regina Pires Nunes. – Viçosa, MG, 2026.
1 dissertação eletrônica (129 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Wania Maria Guimarães Lacerda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2026.
Referências bibliográficas: f. 119-129.
DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.343>
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Delinquentes juvenis - Educação - Viçosa (MG).
I. Lacerda, Wania Maria Guimarães, 1963-. II. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.93098151

Bibliotecário(a) responsável: Bruna Silva CRB-6/2552

CLÁUDIA REGINA PIRES NUNES

Trajetórias e experiências escolares de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em Viçosa (MG)

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 6 de março de 2026.

Assentimento:

Cláudia Regina Pires Nunes
Autora

Wania Maria Guimaraes Lacerda
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 10/06/2026 às 13:42:43 e pela orientadora em 10/06/2026 às 20:47:38. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **831E.YVNC.F4KV** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Escrever estes agradecimentos é, de certa forma, revisitar tudo o que me trouxe até aqui. Mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica, o mestrado representou uma transformação profunda na minha trajetória pessoal. Não por acaso, sempre digo que voltar a Viçosa foi um retorno para o interior em muitos sentidos. Foi um reencontro com a UFV, com antigos amigos, com sonhos que permaneceram vivos apesar do tempo e, principalmente, comigo mesma.

O reencontro com a Wania está entre os mais importantes desse caminho. Além de minha orientadora, ela foi alguém fundamental na construção desse sonho de continuar estudando e me dedicar à pesquisa. Sua escuta, incentivo, sensibilidade e confiança marcaram profundamente essa experiência.

Ter reencontrado a Maísa foi outro presente. Depois de quinze anos, retomamos uma amizade que permaneceu intacta apesar da distância e do tempo.

Esse percurso também abriu portas que jamais imaginei atravessar. Entre elas, a oportunidade de realizar uma mobilidade acadêmica na Universidade de Coimbra. Sou profundamente grata à Prof.^a Maria do Rosário Moura Pinheiro, que me recebeu de forma afetuosa e generosa, tornando esse período ainda mais especial.

Diante de tantos recomeços, minha família permaneceu como porto seguro, por isso a ela todo o meu amor e gratidão. À minha mãe, Lúcia, e à minha irmã, Carla, obrigada por estarem ao meu lado mesmo quando minhas escolhas pareciam difíceis de compreender. Às minhas tias, Lêda e Fátima, meu agradecimento mais carinhoso e especial. Este trabalho também carrega muito do amor, da torcida e da força que recebi de vocês.

Agradeço também à equipe do CREAS pela confiança e acolhida. Sei que não é simples abrir espaço para falar sobre fragilidades, desafios e questões tão delicadas do cotidiano profissional. Ainda assim, fui recebida com respeito, generosidade e abertura, o que tornou possível a construção deste trabalho.

À Superintendência de Informações e Inteligência Policial do 4º Departamento da Polícia Civil do Estado de Minas Gerais, agradeço pela atenção e prontidão no fornecimento dos dados solicitados. A disponibilidade e seriedade com que atenderam às demandas da pesquisa foram fundamentais para sua realização.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agradeço pela concessão da bolsa, pois viabilizou a realização desta pesquisa e permitiu minha dedicação integral ao mestrado. Este

trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Aos membros da banca, agradeço pelas leituras atentas e pelas valiosas contribuições feitas ao longo deste trabalho. Cada observação, apontamento e reflexão colaborou para a construção e para o amadurecimento da pesquisa.

Agradeço, de forma muito especial, a todos os jovens com quem tive a oportunidade de conversar, mesmo aqueles que não participaram formalmente da pesquisa. Cada encontro trouxe aprendizados, questionamentos e novas formas de compreender a realidade. Aos dois jovens entrevistados, deixo minha profunda gratidão pela confiança em compartilhar suas histórias e experiências comigo. Este trabalho só existe porque vocês aceitaram dividir partes tão importantes de suas trajetórias.

Ao encerrar esse ciclo, reconheço e agradeço tudo o que ele colocou em movimento. Esta conquista é mais do que um ponto de chegada, ela representa a abertura de novas possibilidades.

RESUMO

NUNES, Cláudia Regina Pires, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2026. **Trajetórias e experiências escolares de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em Viçosa (MG)**. Orientadora: Wania Maria Guimaraes Lacerda. Coorientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

As estatísticas nacionais sobre os socioeducandos indicam a predominância de indivíduos do sexo masculino, pretos e pardos, com baixa escolaridade e residentes em territórios com altos índices de segregação socioespacial, evidenciando que o público alcançado pelo sistema socioeducativo se concentra nos segmentos socialmente mais vulnerabilizados. A escolarização desses adolescentes e jovens caracteriza-se, em geral, por indicadores negativos. Seus percursos escolares se inscrevem em um quadro amplo de desigualdades que marcam a escolarização das camadas populares, reforçando a existência de regularidades que conectam condições sociais a percursos de ruptura escolar, bem como confirmam a articulação entre desigualdades sociais, fragilização dos vínculos escolares e engajamento infracional. Considerando que o conhecimento das trajetórias escolares de jovens que rompem com o processo de escolarização pode colaborar com as discussões sobre desigualdades sociais e escolares, optou-se, neste trabalho, por conhecer, descrever e analisar as trajetórias e experiências escolares de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto no município de Viçosa (MG). Os dados foram produzidos por meio de pesquisa documental, elaboração de caderno de campo e entrevistas semiestruturadas, realizadas com dois jovens em cumprimento de medida em meio aberto e transformadas em retratos sociológicos. A análise conjunta dos retratos evidencia que os casos investigados podem ser compreendidos como percursos tendenciais, esperáveis sob a perspectiva da reprodução social, configurando trajetórias marcadas por rupturas escolares. Tais rupturas resultam do entrelaçamento de múltiplas dimensões sociais, familiares, escolares e relacionais. Nos casos analisados, as lógicas de socialização familiares, as condições materiais de existência, eventos biográficos críticos e a disponibilidade de recursos escolares mostraram-se relevantes para a compreensão das descontinuidades. A esses elementos articulam-se fatores que assumem maior centralidade de maneira particular em cada trajetória: em um dos casos, destacam-se as dificuldades persistentes de aprendizagem e o agravamento das questões disciplinares; no outro, a centralidade das sociabilidades juvenis e do grupo de pares na reconfiguração das referências normativas e

identitárias. Assim, embora as biografias revelem regularidades, as configurações concretas das rupturas variam conforme o modo específico como diferentes fatores se combinam ao longo dos percursos. Esse conjunto de dimensões analisadas permite compreender as trajetórias examinadas como percursos de ruptura produzidos no entrelaçamento de múltiplos fatores sociais e escolares, indicando que a prevenção das rupturas escolares está necessariamente articulada ao enfrentamento dos processos de precarização que atingem as famílias e os territórios, uma vez que é nesse terreno social que se produzem parte das condições que fragilizam as chances de permanência e continuidade escolar.

Palavras-chave: trajetórias escolares; rupturas escolares; adolescentes e jovens em conflito com a lei

ABSTRACT

NUNES, Cláudia Regina Pires, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2026. **School trajectories and experiences of youth serving socioeducational measures in Viçosa (MG)**. Adviser: Wania Maria Guimaraes Lacerda. Co-adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

National statistics on adolescents and young people involved in the socio-educational system indicate the predominance of male, Black and Brown individuals with low levels of schooling who reside in territories marked by high levels of sociospatial segregation, evidencing that the population reached by the socio-educational system is concentrated among the most socially vulnerable groups. The schooling experiences of these adolescents and young people are generally characterized by negative indicators. Their school trajectories are embedded within a broader framework of inequalities that shape the schooling of the popular classes, reinforcing the existence of regularities that connect social conditions to processes of school disengagement, as well as confirming the articulation between social inequalities, the weakening of school bonds, and involvement in unlawful conduct. Considering that knowledge of the school trajectories of young people who interrupt their schooling process may contribute to discussions on social and educational inequalities, this study sought to understand, describe, and analyze the school trajectories and experiences of adolescents and young people serving non-custodial socio-educational measures in the municipality of Viçosa, Minas Gerais, Brazil. Data were produced through documentary research, the preparation of field notes, and semi-structured interviews conducted with two young people serving non-custodial measures, later transformed into sociological portraits. The joint analysis of these portraits shows that the investigated cases may be understood as typical trajectories, expected from the perspective of social reproduction, constituting pathways marked by school rupture. Such ruptures result from the intertwining of multiple social, familial, school-related, and relational dimensions. In the cases analyzed, family socialization patterns, material living conditions, critical biographical events, and the availability of school resources proved relevant for understanding these discontinuities. These elements are articulated with factors that assume greater centrality in distinct ways within each trajectory: in one case, persistent learning difficulties and the worsening of disciplinary issues stand out; in the other, the centrality of youth sociability and peer groups in the reconfiguration of normative and identity references becomes more prominent. Thus, although the biographies reveal recurring patterns, the concrete configurations of school rupture

vary according to the specific ways in which different factors combine throughout these trajectories. This set of analyzed dimensions makes it possible to understand the trajectories examined as pathways of rupture produced through the intertwining of multiple social and school-related factors, indicating that the prevention of school rupture is necessarily linked to confronting the processes of precarization affecting families and territories, since it is within this social context that part of the conditions weakening the possibilities of school permanence and continuity are produced.

Keywords: school trajectories; school disengagement; adolescents and young people in conflict with the law

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Adolescentes e jovens vinculados ao serviço de MSE em Viçosa (MG), no ano de 2025
2. Caracterização dos adolescentes selecionados para o estudo em situação regular
3. Tipo de MSE por ano de execução, CREAS Viçosa – MG
4. Bairros de residência entre adolescentes envolvidos em atos infracionais em Viçosa (MG)
5. Regiões Urbanas de Planejamento de Viçosa (MG)
6. Índice de Segregação Socioespacial de Viçosa (MG)
7. Estabelecimentos escolares frequentadas por Pedro na educação básica

LISTA DE TABELAS

1. IDEB das escolas frequentadas pelos participantes da pesquisa
2. Médias do IDEB no Brasil e em Minas Gerais

LISTA DE SIGLAS

1. CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada
2. CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
3. CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
4. CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
5. EAAB - Escola Agrícola Arthur Bernardes
6. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
7. FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
8. IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
9. LA - Liberdade Assistida
10. MSE - Medida Socioeducativa
11. NOB-RH/SUAS - Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
12. ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
13. ONU - Organização das Nações Unidas
14. PIA - Plano Individual de Atendimento
15. PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor
16. Política Nacional de Assistência Social
17. PSC - Prestação de Serviço à Comunidade
18. REDS – Registro de Eventos de Defesa Social
19. RUP - Regiões Urbanas de Planejamento
20. SAM - Serviço de Assistência a Menores
21. SIDS - Sistema Integrado de Defesa Social
22. SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
23. SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA SOBRE AS TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM VIÇOSA (MG).....	19
1.1 A pesquisa documental no CREAS de Viçosa (MG) e o caderno de campo.....	19
1.2 A seleção e o acesso aos participantes da pesquisa.....	25
1.3 As entrevistas.....	29
1.4 A análise das entrevistas.....	31
1.5 Os sentidos atribuídos às experiências estudantis	34
2 JUSTIÇA JUVENIL BRASILEIRA, ADOLESCÊNCIA, CONDUTA INFRACIONAL E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	37
2.1 Justiça Juvenil Brasileira: da indiferença à proteção integral.....	37
2.2 Adolescência e ato infracional.....	42
2.3 Educação escolar e conduta infracional de adolescentes.....	47
3 ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E CONTEXTO EDUCACIONAL LOCAL DE VIÇOSA (MG).....	53
3.1 O serviço de medidas socioeducativas com adolescentes e jovens engajados em atos infracionais em Viçosa (MG).....	53
3.2 As escolas frequentadas pelos adolescentes de Viçosa (MG) que cometeram atos infracionais.....	59
3.3 Locais de residência em Viçosa de adolescentes engajados na prática de atos infracionais: segregação urbana e escolar.....	62
4 TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM VIÇOSA (MG).....	67
4.1 Entre descontinuidades e recomposições, a permanência do vínculo com a escola.....	67
4.1.1 O fluxo entre estabelecimentos escolares na cidade de Viçosa.....	76
4.1.2 Recapitulação de pontos de análise da biografia escolar reconstituída de Pedro.....	85
4.2 A produção do abandono escolar: o caso de Gabriel	91
4.2.1 Recapitulação dos pontos de análise da biografia escolar de Gabriel.....	101
4.3 Os retratos sociológicos de Pedro e Gabriel.....	105
CONCLUSÃO.....	112
REFERÊNCIAS.....	119

INTRODUÇÃO

A violência presente no cotidiano da sociedade brasileira contemporânea atinge todos os segmentos sociais e perpassa todas as instituições, afetando, de uma forma ou de outra, a vida das pessoas. Muitas são as discussões a respeito de estratégias de enfrentamento desse problema, principalmente nas situações envolvendo crianças, adolescentes e jovens. Nestes casos, o tema causa grande comoção social e, em alguns casos, controvérsia sobre as respostas ao ato infracional de crianças e adolescentes: repressão e controle *versus* políticas públicas para a promoção social dos infratores.

O tensionamento entre posições divergentes parece ligado ao processo de mudança de paradigma na área do direito da criança e do adolescente, pois, no Brasil, está em curso a transição de um enfoque historicamente institucionalizado de práticas punitivas, repressivas e corretivas, para outro que prioriza a inclusão social do adolescente em conflito com a lei. Esse movimento implica na superação do modelo simbolizado pela Doutrina da Situação Irregular, cujas leis e códigos são direcionados ao chamado "menor", representado pela parcela pauperizada da população infanto-juvenil e em potencial situação de abandono ou delinquência, sendo considerada perigosa para a sociedade (Pereira Júnior, 1992).

A substituição deste antigo modelo por outro de proteção integral e prioritária marca um importante momento na história brasileira. Os sistemas de proteção à infância alcançaram mudanças significativas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, marco da construção do modelo da Doutrina de Proteção Integral. Foi também nesse período que cresceram a produção de conhecimento sobre a infância e a articulação de movimentos sociais em defesa de seus direitos, fomentando os princípios que culminaram, na promulgação da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Oliveira, 1999). O ato infracional passou a ser definido como a “conduta descrita como crime ou contravenção penal”, e o adolescente infrator, passou a ser “sujeito dos direitos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral, inclusive do devido processo legal” (Volpi, 2013, p. 15).

No entanto, mesmo com os avanços promovidos no campo da legislação, parte da população infantil e adolescente tem seus direitos violados. Dados do Levantamento Nacional sobre as Medidas Socioeducativas (Brasil, 2019) mostraram que, em 2017¹, 143.316 adolescentes cumpriram algum tipo de medida socioeducativa. As executadas em meio aberto,

¹ É importante registrar a lacuna de informações sobre o Sistema Socioeducativo nos últimos nove anos. O relatório do SINASE, publicado em 2023, marca a retomada do levantamento, sistematização e divulgação de dados em âmbito nacional, mesmo que de forma parcial, uma vez que se concentra nas medidas de privação e restrição de liberdade (Brasil, 2023).

as mais adotadas, corresponderam a 82% (117.207) dos casos, com prevalência para Liberdade Assistida (LA) (84.755), seguida da Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) (69.930). Esses adolescentes eram predominantemente do sexo masculino, concentrando-se na faixa etária entre 16 e 17 anos, e com baixa escolaridade. O perfil dos adolescentes infratores no ano de 2017 assemelha-se ao observado no Levantamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), relativo ao ano de 2023 (Brasil, 2023), ou seja, 95,7% do sexo masculino, 63,8%, de cor parda/preta e, majoritariamente, provenientes de famílias com renda *per capita* de até um salário-mínimo.

Nestes relatórios, os marcadores sociais² dos adolescentes incluídos no sistema socioeducativo retratam um contexto de exclusão social. A fragilidade dos vínculos com suas famílias e/ou responsáveis, bem como a dificuldade de ingresso ou permanência na escola contribuem para essa realidade (Brasil, 2014). Esse cenário evidencia que os adolescentes infratores compõem a parcela da população que experimenta um panorama de fracassos das políticas públicas, ou seja, pessoas com baixa escolaridade, para quem são reservados os piores postos de trabalho e precárias condições de moradia e de acesso aos serviços de saúde.

A prática de atos infracionais, constitui-se, nessa conjuntura, como um dos resultados de toda a dinâmica de privações e violações, uma vez que a fragilização de adolescentes que não alcançam condições mínimas para seu desenvolvimento pessoal e social é um dos fatores que os colocam na condição de sujeitos em conflito com a lei (Silva, 2012). O cenário de vulnerabilidade, de falta de oportunidades e de exposição à violência se reflete nas estatísticas nacionais, as quais apontam que são os jovens pertencentes às classes populares, desprovidos de trabalho e perspectivas futuras, os que mais praticam a infração juvenil (Carvalho, 2006).

É importante destacar que o engajamento infracional não decorre de uma causalidade única, mas é um processo complexo e multideterminado, no qual interagem fatores econômicos, familiares ou relacionados à parentalidade, psicológicos e, sobretudo, sociais. As variáveis sociais se manifestam em distintos contextos de socialização, como a família, a escola, os grupos de pares e a comunidade. Na adolescência, as experiências escolares e as relações com os pares tendem a assumir um papel de destaque, exercendo forte influência sobre as trajetórias dos jovens (Franco; Bazon, 2019).

² Entende-se por marcadores sociais da diferença as categorias classificatórias socialmente construídas — como raça, gênero, sexo, geração, classe e região — que se constituem em contextos históricos e culturais específicos e organizam formas de distinção social. Tais categorias integram representações sociais, mas também produzem efeitos concretos, ao possibilitarem a formação de identidades coletivas e a produção de hierarquias e desigualdades, sobretudo quando articuladas entre si (Schwarcz, 2019, p. 11; p. 16).

Assim, o envolvimento do adolescente com o ato infracional é um problema que se desenvolve na relação com o seu entorno, inclusive com a escola. As relações entre educação escolar e conduta infracional foram investigadas em diversos estudos, dentre eles: Silva, Bazon (2014); Cardoso, Fonseca (2019); Franco, Bazon (2019); Moreira *et al.* (2020) e Machado, Zappe Dias (2021), no que se refere à convergência entre problemas no processo de escolarização e engajamento infracional.

A literatura, portanto, tem indicado a associação consistente entre determinados aspectos do processo de escolarização e o engajamento infracional na adolescência. A vivência de experiências escolares negativas tem se destacado como um dos mais relevantes preditores do envolvimento com práticas infracionais (Silva; Bazon, 2014). Os estudos revelam que grande parte dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas encontra-se fora da escola ou vivenciou trajetórias marcadas pela evasão, repetência, defasagem idade/série, indisciplina e rotatividade entre diferentes instituições escolares (Machado; Zappe; Dias, 2021). Entre os adolescentes que praticaram atos infracionais e que frequentam a escola, é comum serem percebidos como “problemáticos” por professores e colegas (Cardoso; Fonseca, 2019).

Evidências científicas têm revelado que as trajetórias escolares de adolescentes e jovens infratores são marcadas por rupturas, fracassos e experiências desestabilizadoras. A fragilidade do vínculo com o ambiente escolar não apenas contribui para o surgimento de conflitos com a lei, como também dificulta sua superação (Machado, Zappe e Dias, 2021). Como observa France (2013), muitos desses adolescentes e jovens vivenciam trajetórias escolares marcadas por experiências negativas e abandonam as escolas antes de concluir a educação básica. Em geral, eles são identificados pela comunidade escolar a partir, exclusivamente, de seus percursos escolares, repletos de obstáculos interrelacionados e sem perspectivas de futuro. As classificações escolares desse tipo não permanecem restritas ao espaço escolar, mas tendem a acompanhar esses indivíduos em outros contextos institucionais e sociais.

A escola pode operar como um fator de proteção frente ao envolvimento infracional. A frequência regular às aulas, o avanço nas etapas e níveis de escolaridade, os vínculos positivos com professores e colegas, bem como a participação em atividades extracurriculares e pró-sociais são considerados fatores protetivos do contexto escolar, os quais contribuem tanto na prevenção da prática de atos infracionais quanto na redução da reincidência (Machado, Zappe e Dias, 2021). O papel protetivo da escola é reconhecido nas normativas legais que regem o atendimento socioeducativo no Brasil, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que atribuem à dimensão

educacional a função de fomentar a responsabilização e promover o desenvolvimento da autonomia pessoal dos adolescentes em conflito com a lei.

Ainda que haja uma diretriz legal que preconize a inclusão de adolescentes e jovens em conflito com a lei no sistema de ensino, esse ideal vai de encontro ao cotidiano das escolas (Moreira *et al.*, 2020). De modo geral, esses adolescentes e jovens vivenciam nas escolas a condição de “excluídos do interior” (Bourdieu; Champagne, 1998c). Para esse autor, as práticas de exclusão de alguns estudantes – excluídos potenciais – foram diferidas no tempo e tornaram-se mais brandas, insensíveis, graduais e imperceptíveis, tanto para aqueles que exercem as práticas de exclusão, quanto para aqueles que são vítimas. Dessa forma, para os estudantes excluídos potenciais, o tempo passado na instituição escolar se tornou um tempo perdido. Essa exclusão atualmente é ainda mais estigmatizante, pois é os excluídos tiveram sua chance ao ingressar nas escolas, mas não souberam aproveitá-las (Bourdieu; Champagne, 1998c). A escola, portanto, ao mesmo tempo em que tem potencial para interromper trajetórias de exclusão e violência, também pode reforçar as dinâmicas que as produzem.

A fragilização do vínculo dos estudantes engajados em atos infracionais com a escola pode ser explicada também pelos processos escolares, pois na medida em que a escola ignora as desigualdades culturais entre as crianças e adolescentes das diferentes classes sociais na transmissão dos conteúdos, na escolha dos métodos e técnicas de ensino e nos processos de avaliação ela aprofunda desigualdades culturais. Dessa forma, a escola faz com que “[...] sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos” (Bourdieu, 1998b, p. 52).

A violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 1992), praticada na relação de comunicação pedagógica entre os professores e estudantes também colabora para a fragilização dos vínculos com escola, especialmente, dos estudantes oriundos das camadas populares, cujos repertórios culturais se distanciam da cultura valorizada pela instituição escolar, impedindo-os de construir trajetórias escolares longevas e levando-os à ruptura escolar, pois a falta de familiaridade com os códigos simbólicos que estruturam a cultura escolar impõe barreiras ao sucesso educacional desses estudantes. A violência simbólica consiste na imposição de significações como legítimas, quando o professor realiza seu trabalho pedagógico, o que é feito por delegação do sistema de ensino. O arbitrário cultural imposto – modos de ser, agir, pensar e perceber – é o das classes dominantes. Tanto o conteúdo da imposição, como o poder de realizá-la são legitimados e reconhecidos pelos dominados, o que acrescenta ao poder material dos dominantes, o poder simbólico (Bourdieu; Passeron, 1992).

Levando-se em conta que “a propensão prática e, por razão ainda mais forte, a ambição consciente de apropriar-se do futuro pelo cálculo racional, dependem estreitamente das chances [...] de se conseguir tal apropriação” (Bourdieu, 1998a, p. 88) os adolescentes e jovens que se engajaram em atos infracionais e frequentam as escolas também têm dificuldade de apropriação do futuro e de realização de investimentos escolares, vivenciando o que Bourdieu (1998a) denomina de “causalidade do provável” em relação ao futuro, ou seja, em muitos casos, no interior das escolas encaminham-se para a ruptura escolar, nos casos em que a escola não produz seus efeitos de inclusão e não assegure os direitos desses estudantes para além da simples inserção física no espaço escolar.

A incapacidade da escola em lidar com os estudantes que cometeram atos infracionais é um problema recorrente. A superação dessa incapacidade requer seu reconhecimento pelas escolas e políticas públicas e ações como a alocação de recursos adicionais, a formação de professores para o trabalho com esse público, a organização de turmas reduzidas, o oferecimento de apoio psicológico, entre outras estratégias voltadas à inclusão e à permanência escolar (Gallo e Williams, 2008).

As pesquisas sobre a relação entre escolarização e engajamento infracional, ancoram-se, em sua maior parte, na instituição escolar, ou seja, são escassos os estudos que se dedicam a compreender as trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei e como eles experienciam seus processos de escolarização (Bazon; Silva; Ferrari, 2013). Para Franco e Bazon (2019) investigar os sentidos atribuídos por esses adolescentes à experiência escolar é essencial para revelar dinâmicas frequentemente invisibilizadas no processo de fragilização do vínculo com a escola.

Nessa pesquisa, o interesse em conhecer e analisar as trajetórias e experiências estudantis de adolescentes e jovens em conflito com a lei na cidade de Viçosa (MG), embasou-se nas seguintes indagações: (i) como se caracterizam os atos infracionais praticados por adolescentes e jovens e os equipamentos de apoio na cidade de Viçosa (MG)? (ii) como se configuraram as trajetórias e experiências estudantis de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de Viçosa (MG), durante as diferentes etapas da educação básica? (iii) como essas trajetórias se relacionam com o contexto educacional local de Viçosa? e (iv) quais os sentidos atribuídos pelos adolescentes às suas experiências escolares ao longo de suas trajetórias?

Para responder a essas indagações, o objetivo geral dessa pesquisa foi conhecer, descrever e analisar as trajetórias e experiências escolares de adolescentes e jovens em

cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto de Viçosa (MG), cujos procedimentos metodológicos são apresentados no capítulo I.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o Capítulo I aborda as escolhas metodológicas, o desenvolvimento do trabalho de campo e os ajustes realizados ao longo dos procedimentos de investigação. No Capítulo II é apresentada uma discussão sobre justiça juvenil brasileira, adolescência, conduta infracional e educação. O Capítulo III apresenta e discute os dados sobre a prática de atos infracionais por adolescentes e jovens e os equipamentos de apoio na cidade de Viçosa (MG). No capítulo IV é feita a reconstituição das trajetórias escolares e descritos os sentidos atribuídos às experiências estudantis de dois jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de Viçosa matriculados, ou que frequentaram nos últimos dois anos, a educação básica. Ao final são apresentadas algumas considerações finais e as referências utilizadas para elaboração dessa dissertação.

CAPÍTULO I

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA SOBRE AS TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM VIÇOSA (MG)

O trabalho de investigação, como afirmam Millet e Thin (2005), se constitui um momento fundamental de toda pesquisa sociológica, pois o que diferencia o raciocínio sociológico, como raciocínio científico, de uma hermenêutica livre, é justamente a necessidade de basear suas afirmações em material empírico. Coloca-se, portanto, o desafio de construir um raciocínio empiricamente fundamentado, o que exige explicitar as escolhas e práticas nas quais se baseiam a política de campo.

Neste capítulo, partindo dessa perspectiva, são descritas as decisões e as ações que estruturaram o caminho metodológico percorrido. Portanto, são explicitadas as condições de produção do trabalho de campo e as reconfigurações que se impuseram ao longo da investigação, o modo como os dados foram produzidos por meio de pesquisa documental, elaboração de caderno de campo e entrevistas semiestruturadas, realizadas com dois jovens em cumprimento de medida em meio aberto e a forma como as análises foram analisadas.

1.1 A pesquisa documental no CREAS de Viçosa (MG) e o caderno de campo

É oportuno destacar, inicialmente, que atuei como Orientadora Social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), desenvolvendo atividades socioeducativas junto a famílias em situação de vulnerabilidade social. Em razão dessa inserção na rede socioassistencial, mantinha contato com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), especialmente por meio dos fluxos de referência e contrarreferência entre os serviços. O encerramento desse vínculo profissional ocorreu em razão do ingresso no Mestrado, diante da incompatibilidade entre a carga horária de trabalho e as atividades acadêmicas.

Após um ano do encerramento da atuação profissional no CRAS de Viçosa (MG), foi estabelecido novo contato com o CREAS, em abril de 2024, para verificar a viabilidade da pesquisa e solicitar a autorização institucional para sua realização. Nessa época fui convidada, pela coordenação, a colaborar, como voluntária, com o processo de elaboração do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo de Viçosa (MG). Tal convite decorreu da expiração do plano vigente, que contemplava o período de 2014 a 2024, o que tornou necessária a construção de novas diretrizes e metas para a década de 2025 a 2035.

No âmbito dessa colaboração voluntária, foram desenvolvidas atividades de estruturação do Plano, incluindo a realização de um levantamento diagnóstico situacional, voltado à construção de um panorama das demandas e das condições da população atendida pelo serviço de Medida Socioeducativa (MSE). Também foram realizados encontros presenciais com adolescentes³ que cumpriam a medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), com a finalidade de avaliar o serviço ofertado. Tais ações serviram de base para a elaboração da pesquisa documental, realizada posteriormente.

Após a emissão de parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFV⁴, a presença no equipamento passou a ser assídua, e teve início a pesquisa documental por meio da consulta aos prontuários e a interlocução com a equipe técnica do CREAS de Viçosa (MG). Neste momento da pesquisa foi identificado que o equipamento não dispunha de informações precisas sobre o número de adolescentes vinculados ao serviço de MSE. Isto se deu devido à falta de um procedimento padrão de controle dos dados, pois enquanto alguns técnicos do Centro utilizavam o sistema Gesuas⁵, outros optavam por anotações em prontuários físicos. Soma-se a isso a ausência de uma cultura institucional de registro, visto que muitos atendimentos deixaram de ser documentados ou foram descritos de maneira sucinta. A elevada rotatividade da equipe do CREAS agravou essa situação, pois grande parte do conhecimento acumulado sobre os adolescentes permanecia restrita à memória dos técnicos. Assim, quando os contratos temporários dos mesmos expiravam, perdia-se esse conjunto de conhecimentos não sistematizados.

Diante desse contexto, o trabalho de campo assumiu contornos mais complexos do que inicialmente previsto. A expectativa inicial de conhecer alguns aspectos das trajetórias dos adolescentes e jovens atendidos no CREAS e elegíveis para participação na pesquisa, por meio da concessão de entrevistas, deu lugar à necessidade de, por um período oito semanas, colaborar na organização das informações disponíveis sobre os adolescentes e jovens atendidos no Centro.

³ Ressalta-se que, nesses encontros, não houve qualquer abordagem relacionada à pesquisa e que os adolescentes que participaram dos encontros não participaram da pesquisa, inclusive porque, à época do início da pesquisa, já haviam concluído o cumprimento das medidas socioeducativas.

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV), conforme Parecer Consubstanciado nº 7.840.683.

⁵ O Gesuas é versão *online* do prontuário do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Trata-se de um *software* desenvolvido para a rede socioassistencial com o objetivo de unificar informações sobre famílias e usuários, possibilitando o registro, o acompanhamento e a integração dos atendimentos entre os diferentes níveis de proteção. O município de Viçosa adquiriu esse recurso e o disponibilizou aos equipamentos que compõem a rede municipal de assistência social.

No entanto, a permanência continuada no equipamento não ficou restrita a essa organização, pois também permitiu a observação do cotidiano institucional e das ações da equipe técnica e dos usuários do serviço. Além disso, as constatações, a partir da organização dos dados sobre os adolescentes e jovens atendidos no CREAS exigiu interlocuções com outros atores que compõem atuam na execução de medidas socioeducativas em Viçosa, como representantes do Ministério Público⁶, dos Conselhos Municipais e gestores de diferentes áreas da administração pública.

Assim, essa etapa do trabalho de campo ultrapassou a lógica estrita da coleta de informações, constituindo-se como uma experiência desenvolvida no interior das relações institucionais, permitindo a estreita articulação com as dinâmicas do serviço e com as demandas do atendimento socioeducativo. Esse período de permanência cotidiana no CREAS, que perdurou durante 24 semanas pode ser compreendido como aquilo que Brandão (2007, p. 13) denomina como um tempo de “contaminação” com o local. Conforme o autor, esse tempo é da ordem do sentir: sentir como o lugar se organiza, como as pessoas se relacionam e como o próprio pesquisador vai sendo gradualmente envolvido por aquele contexto. Considera-se que esse tipo de entrada no campo favoreceu a construção de vínculos e de relações de confiança com os técnicos que atuam no serviço, criando condições mais adequadas para a observação das dinâmicas institucionais e interpessoais e, especialmente com os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A proposta de trabalho de reorganização e acompanhamento dos adolescentes e jovens em medidas socioeducativas em meio aberto foi construída em diálogo com a coordenação do CREAS, que designou o advogado do equipamento para acompanhar esse processo,

⁶ Em relação especificamente à interlocução com o Poder Judiciário, destaca-se que o CREAS alegou que recebia com frequência ofícios solicitando informações sobre o andamento dos casos e a elaboração dos Planos Individuais de Atendimento (PIA), muitas vezes com prazos incompatíveis com as condições de trabalho da equipe. Esse problema estava associado à desorganização dos registros e ao acúmulo de casos sem acompanhamento regular. Assim, com o objetivo de apresentar o trabalho que vinha sendo desenvolvido, os esforços de reestruturação do serviço e as dificuldades enfrentadas pela equipe técnica, foi realizada, em 6 de novembro de 2025, uma reunião com a Promotora de Justiça responsável pelo acompanhamento dos processos de medidas socioeducativas. Nessa reunião, a Promotora se colocou à disposição para auxiliar na interlocução com a gestão municipal e afirmou que adotaria as providências cabíveis junto à administração municipal, no sentido de cobrar o cumprimento de suas responsabilidades. Informou, ainda, que já estavam agendadas reuniões voltadas à discussão do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, ressaltando a importância do estabelecimento de fluxos mais claros de atendimento entre os diferentes atores envolvidos. Essa interlocução contribuiu para ampliar a segurança da equipe no trato das solicitações judiciais e para qualificar a comunicação com o Judiciário, o que se refletiu na adequação dos prazos estabelecidos nos ofícios posteriores, que passaram a considerar de forma mais realista as condições concretas do serviço.

considerando sua familiaridade com o funcionamento do serviço e com os fluxos institucionais. O plano foi posteriormente apresentado e discutido com a equipe técnica, composta por psicólogas e assistentes sociais, que avaliou positivamente a proposta. Os profissionais também expressaram apreensão quanto ao possível aumento da carga de trabalho, especialmente diante do volume de casos pendentes. Diante disso, a coordenadora destacou que o objetivo não era ampliar a demanda, mas retomar acompanhamentos, incluindo casos antigos ainda sem finalização formal.

Após o alinhamento dos aspectos institucionais e formais envolvidos na reorganização do serviço de MSE, teve início a etapa de operacionalização do plano de trabalho no cotidiano do CREAS. A proposta foi estruturada de modo progressivo, com definição das etapas a serem desenvolvidas, buscando a retomada do acompanhamento socioeducativo e a viabilização do trabalho de campo da pesquisa. O primeiro passo consistiu na retomada do contato com os adolescentes formalmente vinculados às medidas socioeducativas em meio aberto, com o objetivo de restabelecer o vínculo com o serviço. Em seguida, foram realizados atendimentos voltados à orientação sobre a MSE, esclarecendo sua finalidade, funcionamento e responsabilidades envolvidas. A partir desse contato, os adolescentes e os jovens foram encaminhados para a equipe de referência, responsável pela elaboração ou atualização do Plano Individual de Atendimento (PIA) e pelo acompanhamento da medida.

Reitera-se que, o trabalho de campo foi assumido como algo que ultrapassou a dimensão de levantamento de dados, sendo entendido como uma experiência relacional que produziu conhecimentos. A dimensão intensa de subjetividade dessa experiência não se colocou em oposição ao rigor metodológico, mas integrou o próprio método, uma vez que a observação participante, o envolvimento pessoal e a atenção às dimensões subjetivas do campo são reconhecidas como dados da prática científica (Brandão, 2007).

Dado o volume e a diversidade das informações produzidas nessa experiência tornou-se necessário o registro das atividades realizadas, das reuniões acompanhadas, das conversas informais e dos atendimentos observados em um caderno de campo. Neste caderno, mais do que uma compilação de registros descritivos, ele se constituiu numa forma de elaboração das experiências vividas, permitindo articular a imersão cotidiana no CREAS às reflexões produzidas ao longo do processo investigativo e em relação às análises das entrevistas realizadas posteriormente. Conforme argumenta Magnani (1997), esse instrumento de pesquisa registra a experiência tal como é vivida no contexto da pesquisa e, ao mesmo tempo, inaugura um primeiro movimento de distanciamento analítico. No caso desta investigação, os registros realizados no campo possibilitaram preservar o contexto das situações observadas, das

interações estabelecidas e das afetações produzidas, ao passo que, no momento posterior de análise, esses mesmos registros permitiram retomar o “lá” do campo a partir do “aqui” da reflexão teórica.

Cabe destacar que à medida que a inserção no campo se intensificava, as demandas que surgiam do cotidiano do CREAS tornaram-se numerosas e, por vezes, sobrepostas, o que representava um risco em relação ao foco da pesquisa, uma vez que a participação nas rotinas do serviço, o contato frequente com a equipe e com os usuários e a identificação de problemas estruturais do atendimento socioeducativo criaram um cenário no qual havia o risco de a investigação ser absorvida pelas urgências do dia a dia institucional. Nesse contexto, o caderno de campo, além de operar como dispositivo mediador entre a experiência e a análise, foi fundamental na organização desse conjunto de demandas, ao permitir a sistematização das informações produzidas e a definição de prioridades da pesquisa.

A imersão no campo e os registros no caderno de campo embasaram a elaboração do capítulo III e a contextualização dos relatos biográficos dos participantes da pesquisa, analisados no capítulo IV. Além disso, a aproximação da pesquisadora com o CREAS foi imprescindível para a seleção dos participantes – dada a singularidades dos mesmos –, bem como para o aprimoramento do roteiro das entrevistas e a criação de condições favoráveis à realização das entrevistas.

A identificação dos adolescentes e jovens vinculados às medidas socioeducativas em Viçosa (MG), exigiu o cruzamento de informações dos registros digitais e dos prontuários físicos. Também foi verificada a situação de cada caso, o que permitiu classificar a execução das medidas em: (i) regular ou em andamento, (ii) em situação de evasão e (iii) em fase de finalização.

O Quadro 1 mostra os resultados desse mapeamento, apresentando a caracterização dos adolescentes quanto à idade, sexo, bairro de residência, tipo e duração da medida socioeducativa, bem como a situação em relação a essa medida em novembro de 2025.

Quadro 1 – Adolescentes e jovens vinculados ao serviço de MSE em Viçosa (MG), no ano de 2025.

Identificação	Sexo	Idade	Bairro	MSE	Duração MSE	Situação MSE
Jovem 1	MASC	19	Centro	PSC	3 meses/5h semanais	REGULAR
Jovem 2	MASC	21	Sagrada Família	PSC	2 meses/4h semanais	EVADIDO
Adolescente 3	MASC	17	COHAB Benjamim Cardoso	PSC	4 meses/5h semanais	REGULAR
Jovem 4	MASC	20	Nova Viçosa	LA	6 meses	EVADIDO
Adolescente 5	MASC	17	Bom Jesus	PSC	5 meses/5h semanais	FINALIZAÇÃO
Jovem 6	MASC	19	Nova Viçosa	PSC	duração não indicada	REGULAR
Adolescente 7	MASC	15	Santo Antônio	PSC	duração não indicada	REGULAR
Jovem 8	MASC	20	São Sebastião	PSC	4 meses /7h semanais	EVADIDO
Jovem 9	MASC	20	Bom Jesus	PSC/LA	PSC – 6 meses/ 6h semanais LA – 6 meses	FINALIZAÇÃO
Jovem 10	MASC	18	São José do Triunfo	PSC/LA	PSC – 6 meses/ 8h semanais LA – 6 meses	LICENÇA MÉDICA
Jovem 11	MASC	18	Nova Era	LA	6 meses	EVADIDO
Jovem 12	FEM	20	João Braz	PSC	3 meses/5h semanais	FINALIZAÇÃO
Jovem 13	FEM	18	Boa Vista	PSC	duração não indicada	REGULAR
Adolescente 14	MASC	17	Nova Viçosa	PSC	2 meses/5h semanais	EVADIDO
Jovem 15	MASC	18	Conceição	PSC	3 meses/7h semanais	REGULAR
Jovem 16	MASC	22	Bom Jesus	LA	6 meses	EVADIDO
Jovem 17	MASC	20	Fátima	PSC/LA	PSC – 4 meses/ 6h semanais LA – 6 meses	EVADIDO
Jovem 18	MASC	18	União	PSC/LA	PSC – 6 meses/8h sem LA – 6 meses	REGULAR
Adolescente 19	MASC	16	Bom Jesus	PSC/LA	PSC – 6 meses/ 6h semanais LA – 6 meses	REGULAR
Jovem 20	MASC	20	Fátima	PSC	6 meses/7h semanais	REGULAR
Jovem 21	MASC	20	Amoras	LA	6 meses	EVADIDO
Jovem 22	MASC	22	Bom Jesus	PSC/LA	PSC – 3 meses/ 8h semanais LA – 6 meses	EVADIDO
Jovem 23	MASC	20	Sagrado Coração	LA	6 meses	REGULAR

Fonte: Controle de atendimentos CREAS - Viçosa, elaborado pela autora, 2025.

Os dados indicaram que, em novembro de 2025, 23 adolescentes e jovens tinham vínculo ativo com o serviço de MSE, dentre os quais 21 eram do sexo masculino e duas, do sexo feminino. Desse total, nove encontravam-se em situação de evasão; 10 estavam com a medida em andamento, ou seja, em situação regular de cumprimento; três se encontravam em

situação de conclusão da carga horária estabelecida, aguardando a finalização processual pelo Judiciário e um adolescente estava afastado por licença médica.

Com relação às idades dos adolescentes e jovens, os dados indicaram que em novembro de 2025, cinco tinham idades entre 15 e 17 anos e 18 jovens cujas idades variaram entre 18 e 22 anos. Cabe destacar a ausência de uniformidade nos documentos institucionais do CREAS, nos quais foram empregados os termos “adolescente” e “jovem” para se referir aos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas no município de Viçosa. A variação nos recortes etários adotados no CREAS Viçosa foi observada também em pesquisas e documentos de instituições e organismos internacionais.

Enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS, [s.d.]) define adolescência como o período entre 10 e 20 anos, diferentes agências do sistema da Organização das Nações Unidas adotam a categoria ampliada de população jovem para o grupo de 10 a 24 anos. Nesse enquadramento, distinguem-se os adolescentes (10 a 19 anos) e os jovens (15 a 24 anos), faixas etárias que se sobrepõem parcialmente, especialmente entre 15 e 19 anos, de acordo com as classificações adotadas por esses organismos internacionalmente. (ONU BR, 2015). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define adolescente como aquele com idade entre 12 e 18 anos incompletos, faixa etária também contemplada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Nessa pesquisa optou-se por considerar a definição do ECA com relação à faixa etária dos adolescentes, ou seja, de 12 a 18 anos incompletos e como jovens, aqueles que têm idade de 18 anos ou mais.

Os dados coletados por meio da análise documental no CREAS e aqueles relativos aos registros no caderno de campo, além de viabilizar o conhecimento dos adolescentes e jovens atendidos no CREAS, subsidiaram a elaboração do capítulo III.

1.2 A seleção e o acesso aos participantes da pesquisa

A seleção dos adolescentes baseou-se nos seguintes critérios: estar em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade - PSC e/ou Liberdade Assistida - LA), residir na cidade de Viçosa (MG) e encontrar-se matriculado na educação básica, ou ter mantido vínculo escolar nos últimos dois anos. Nesse processo de seleção buscou-se contemplar a heterogeneidade das condições sociais e culturais presentes no grupo de adolescentes atendidos no CREAS, incluindo adolescentes provenientes de diferentes escolas e etapas da educação básica, residentes em distintos bairros da cidade, de diferentes sexos/gêneros e pertencimento étnico-racial.

Como já mencionado, do total de 23 adolescentes e jovens cadastrados no CREAS Viçosa (MG), apenas 10 se encontravam em atendimento, isto é, em situação regular. A sistematização das informações sobre os adolescentes formalmente vinculados às medidas socioeducativas em meio aberto, seria possível iniciar o contato com os possíveis participantes da pesquisa. Entretanto, o elevado número de casos de evasão e a fragilidade do vínculo com o CREAS inviabilizavam um contato inicial dirigido diretamente à participação na pesquisa. Para superar esse obstáculo, foi elaborado o plano de reorganização do acompanhamento das MSE no município, voltado à reaproximação com o equipamento e ao efetivo acompanhamento das medidas. Essa articulação permitiu que a aproximação com os jovens ocorresse a partir de uma proposta institucional, criando condições mais favoráveis para a apresentação da pesquisa e para o convite à participação.

Dessa forma, somente após a retomada e fortalecimento do vínculo institucional foi possível apresentar a pesquisa e realizar o convite à participação. Essa opção metodológica buscou evitar uma abordagem invasiva, reconhecendo que o convite à pesquisa deveria ocorrer em um momento no qual o jovem já estivesse minimamente ligado ao serviço e inserido no acompanhamento socioeducativo. Conforme problematiza Brandão (2007), adotar uma atitude imediata de pesquisa tende a resultar em interações superficiais, nas quais se acessa apenas um “verniz” da realidade, pois os sujeitos tendem a se proteger daquilo que percebem como uma invasão. Dessa forma, a operacionalização do plano viabilizou a reestruturação do acompanhamento socioeducativo, como também criou condições para o desenvolvimento do trabalho de campo da pesquisa, respeitando o tempo, a condição e a disponibilidade de cada adolescente.

A tentativa de reestabelecer o contato com os adolescentes e jovens iniciou-se por meio de ligações telefônicas e mensagens via WhatsApp, partindo de informações disponíveis nos registros cadastrais, dirigidas àqueles que se encontravam em situação regular e evadidos. Contudo, não houve retorno às tentativas de contato com os nove adolescentes em situação de evasão. Nesses casos, a continuidade do trabalho demandaria a realização de busca ativa nos endereços informados nos prontuários, o que se mostrou inviável, uma vez que o CREAS não dispõe de veículo exclusivo, o que dificulta a organização de atividades fora da unidade. Além disso, esse tipo de ação exigiria um investimento de tempo incompatível com o cronograma da pesquisa, impondo-se como um limite para a execução dessa etapa do trabalho.

Dessa forma, o universo inicialmente mapeado de adolescentes vinculados às medidas socioeducativas, após a exclusão dos casos de evasão sem retorno, daqueles em fase de finalização e da situação de licença médica, passou a ser de apenas dez adolescentes em situação

regular de acompanhamento. A definição final dos entrevistados exigiu ainda a incorporação de elementos oriundos da observação de campo e das interlocuções com a equipe técnica do CREAS. Isso porque algumas famílias se encontravam em contextos de alta vulnerabilidade, casos em que a participação na pesquisa poderia gerar riscos adicionais. Desse modo, além dos critérios previamente estabelecidos, foram consideradas as indicações da equipe para resguardar a segurança e o bem-estar dos adolescentes e jovens. Ao final desse processo, foram selecionados os cinco possíveis participantes, como destacado no Quadro 2.

Quadro 2 - Caracterização dos adolescentes selecionados para o estudo em situação regular

Identificação	Sexo	Idade	Bairro	Escolaridade	MSE	Duração MSE
Adolescente 3	MASC	17	COHAB Benjamim Cardoso	EF 6º ano incompleto	PSC	4 meses/5h semanais
Jovem 15	MASC	18	Conceição	EM (incompleto – 1º ano)	PSC	3 meses 7h semanais
Jovem 18	MASC	18	União	EM (incompleto – 1º ano)	PSC/LA	PSC – 6 meses/ 8h semanais LA – 6 meses
Jovem 20	MASC	20	Fátima	EM (cursando)	PSC	6 meses/7h semanais
Jovem 23	MASC	20	Sagrado Coração	EF (incompleto – 7º ano)	LA	6 meses

Fonte: Controle de atendimentos CREAS - Viçosa, elaborado pela autora, 2025.

O primeiro grupo de potenciais participantes da pesquisa era composto por um adolescente e quatro jovens, cujas características correspondiam aos critérios estabelecidos para participação. O contato com eles ocorreu por meio de encontros presenciais previamente agendados no CREAS, sempre com a presença do advogado do equipamento, responsável por fazer a mediação inicial. Na sequência, eram prestados esclarecimentos sobre realização da pesquisa. Em dois casos, (Jovens 15 e 20), eles cumpriam a medida de PSC no CREAS, o que facilitou a aproximação, uma vez que minha presença no equipamento já lhes era familiar. Nessas situações, o convite à participação na pesquisa ocorreu de forma mais acessível e foi prontamente acolhida, com manifestação favorável desses jovens.

No entanto, embora o Jovem 15 tenha manifestado concordância em participar da pesquisa, a entrevista não pôde ser realizada. Posteriormente, ele foi afastado do cumprimento da medida socioeducativa em razão do adoecimento de um familiar idoso, cuja condição demandava acompanhamento contínuo. Foram realizadas três tentativas de agendamento, que

não se concretizaram em virtude dessa situação. Diante desse contexto, e em respeito às circunstâncias familiares envolvidas, decidiu-se não dar prosseguimento às tentativas de realização da entrevista.

Em outros dois casos (Adolescente 3 e Jovem 18), eles cumpriam a medida de PSC em instituições externas ao CREAS, o que exigiu uma dinâmica distinta de aproximação. Em um desses casos, (Jovem 18), houve a realização de três encontros presenciais no CREAS, uma vez que ele se encontrava em acompanhamento mais frequente com a equipe, por também cumprir a medida de LA. Somente no terceiro encontro foi feito o convite para participação na pesquisa. Na ocasião, foram apresentados os objetivos do estudo, esclarecendo-se que se tratava de uma investigação sobre a trajetória escolar, sem foco no ato infracional ou na medida socioeducativa. O jovem demonstrou interesse inicial, fez questionamentos sobre a pesquisa, mas optou por não participar, afirmando, em tom descontraído, que “não era bom aluno” e que poderia “atrapalhar” o trabalho. Diante disso, foram prestados esclarecimentos quanto ao caráter não avaliativo da pesquisa e à ausência de juízos de valor sobre sua trajetória escolar, ressaltando-se o interesse em compreender aspectos que pudessem contribuir para o aprimoramento das práticas educativas. Ainda assim, a recusa foi respeitada, em consonância com os princípios éticos da pesquisa.

No outro caso (Adolescente 3), ele mantinha um contato menos frequente com o CREAS, o que tornava as oportunidades de encontro mais espaçadas e menos previsíveis. Apesar disso, quando o convite à participação na pesquisa foi apresentado, houve aceitação imediata. No entanto, por se tratar de um adolescente de 17 anos, a participação estava condicionada à autorização de um responsável legal, o que foi um obstáculo à sua inclusão na pesquisa. Embora a participação familiar seja preconizada tanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), essa diretriz não se materializava no CREAS, o que impediu a obtenção do consentimento necessário e, conseqüentemente, a efetivação da participação do adolescente no estudo.

A exigência do consentimento formal de um responsável legal para a participação de adolescentes em pesquisas tem sido problematizada. Borges e Dell’Aglío (2017) destacam que a obrigatoriedade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por um adulto pode dificultar a realização de pesquisas com adolescentes ou mesmo inibir sua participação, sobretudo quando os temas investigados dizem respeito a aspectos delicados da experiência juvenil, como uso de drogas, comportamentos de risco ou sexualidade. Nessas situações, a necessidade de envolver os pais ou responsáveis pode gerar constrangimento e desinteresse por parte dos adolescentes, que evitam expor determinadas vivências na esfera

familiar. As autoras ressaltam a importância de se discutir a autonomia do adolescente e sua maturidade psíquica e cognitiva para a tomada de decisão quanto à participação em pesquisas. Considerando que muitos adolescentes possuem vida pessoal relativamente autônoma, seria razoável problematizar a exigência irrestrita do TCLE parental em determinados contextos, reconhecendo o adolescente como sujeito capaz de decidir sobre sua participação em investigações científicas (Borges; Dell’Aglío, 2017).

No caso do último participante em potencial (Jovem 23), ele cumpria a medida de LA e, em razão das características dessa modalidade, não mantinha presença frequente no CREAS. Além disso, ele trabalhava em período integral, o que restringia sua disponibilidade para a participação na pesquisa. Desse modo, foi realizado um encontro presencial de apresentação, no qual o convite à participação foi formulado e aceito.

Assim, os participantes da pesquisa foram dois jovens (Jovem 20 e 23). Após a obtenção dos consentimentos livres e esclarecidos, deu-se início à realização das entrevistas. Estas ocorreram na Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa (UFV), opção que se mostrou mais adequada, tanto do ponto de vista ético, quanto metodológico. A escolha desse espaço teve como objetivo garantir um ambiente reservado, silencioso e propício à preservação da privacidade dos participantes. Soma-se a isso a possibilidade de que o próprio ambiente institucional do CREAS gerasse constrangimentos ou inibição nos adolescentes durante a entrevista. Além disso, a realização das entrevistas no espaço universitário buscou-se favorecer uma aproximação dos participantes com o contexto da universidade, ampliando as experiências de circulação e reconhecimento desse ambiente como um espaço possível em suas trajetórias.

1.3 As entrevistas

O roteiro das entrevistas junto aos dois jovens em cumprimento de medidas socioeducativas contemplou: (a) dados pessoais e familiares; (b) trajetórias escolares dos adolescentes (nas diferentes etapas da educação básica; tipos de estabelecimentos de ensino frequentados; acompanhamento parental da escolarização; conciliação entre estudo e trabalho etc); (c) sentidos atribuídos às experiências escolares (nos diferentes estabelecimentos frequentados e conforme a etapa da escolarização) e (d) dimensões do capital social dos adolescentes (levando-se em conta o bairro de residência, a cidade, as práticas culturais, as práticas esportivas e de lazer e suas implicações no engajamento estudantil).

Optou-se, nessa pesquisa, pela definição de traços pertinentes de análise (Passeron, 1995). Esses traços correspondem a elementos analíticos previamente definidos que orientam a leitura sociológica das biografias. Nessa pesquisa, os traços pertinentes de análise foram: a

construção das trajetórias escolares dos jovens; os sentidos atribuídos às experiências estudantis e a constituições e as redes de sociabilidade dos participantes da pesquisa, o que se deu com base na literatura consultada, no problema de pesquisa e na análise preliminar dos dados de pesquisa.

Esses traços foram construídos progressivamente a partir do material empírico, em função do problema de pesquisa, operando como eixos analíticos que orientaram a interpretação dos retratos sociológicos. Tal procedimento permitiu articular a singularidade das trajetórias biográficas a dimensões socialmente estruturadas da experiência escolar, sem reduzir os retratos à mera ilustração de categorias previamente estabelecidas. Por fim, foi realizada a recapitulação dos principais pontos de análise da biografia escolar de cada jovem, sintetizando os elementos centrais identificados ao longo do processo de interpretação dos retratos.

A opção pela definição dos traços pertinentes da análise decorreu da busca de uma maior inteligibilidade dos dados empíricos sobre as trajetórias e experiências estudantis dos participantes da pesquisa e embasou-se em Passeron (1995); Vianna (1998) e Lacerda (2006). Conforme Passeron (1995, p. 206), a definição dos traços pertinentes da análise é essencial para evitar o que ele descreve como “utopia biográfica”. Para esse autor, se se considera, na análise de biografias, que “nada é insignificante” (Passeron, 1995, p. 206), ou seja, que tudo na experiência singular é pertinente e passível de descrição, emerge um problema metodológico: se tudo é considerado pertinente para descrição, o mundo é indescritível (Passeron, 1995). Nesse caso, o trabalho sociológico torna-se uma impossibilidade, uma ilusão, dado que é impossível capturar a totalidade da experiência humana. Uma alternativa é considerar, na análise sociológica dos relatos biográficos, os traços pertinentes da análise, previamente estabelecidos e orientados por uma problemática de pesquisa evitando-se, assim, o risco do desaparecimento do problema teórico.

A definição de traços pertinentes da análise de biografias individuais não implicou, contudo, na fragmentação das trajetórias, pois esses traços foram analisados de modo entrelaçado e interdependentes entre si e com outros elementos que constituem a vida social. Essa perspectiva ampliada e relacional da análise das biografias individuais, que considera a interdependência entre indivíduo e sociedade, vincula-se às formulações de Norbert Elias. Para este autor, as pessoas constituem “teias de interdependência ou configurações” (Elias, 2015, p. 15). Assim, o indivíduo é compreendido como parte de teias de interdependência, nas quais as relações sociais moldam disposições, percepções e comportamentos. Portanto, o indivíduo existe na relação de interdependência com o outro, e essa relação é particular e varia conforme o meio social em que ele está inserido.

A utilização da noção de interdependência na reconstituição das biografias escolares dos adolescentes possibilitou uma aproximação de como os jovens participantes da pesquisa se inserem nos processos sociais e como essas configurações sociais influenciam e restringem os seus comportamentos e as suas percepções.

1.4 A análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e registradas em áudio. A seguir procedeu-se à transcrição das mesmas, resultando, em cerca de 30 páginas cada entrevista. Esse material se constituiu no *corpus* dessa pesquisa, a partir do qual foram construídos os retratos sociológicos dos dois jovens participantes da pesquisa, apresentados no capítulo IV.

A escolha do dispositivo teórico-metodológico – retratos sociológicos de Lahire (2004) –deveu-se à possibilidade de, por meio de narrativas orais e outras manifestações de um ator social, reconstruir o patrimônio de disposições desse ator, com o intuito de compreender como o social é por ele incorporado (Dias; Gauche, 2021).

Integrando a tradição disposicionalista da ação, Lahire (2004) leva em conta o passado incorporado pelos atores individuais, na análise das suas práticas. Em sua obra, esse autor (Lahire, 2004) destaca a heterogeneidade dos patrimônios individuais de disposições e a combinação singular das disposições e competências que os indivíduos adquirem nos diversos contextos ao longo do seu processo de socialização (Lima Júnior; Massi, 2015). Para Lahire (2004, p. 27):

[...] falar em disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição.

Sobre as disposições, Lahire (2004) destaca que (i) toda disposição tem uma gênese que, pode-se esforçar para situar ou para reconstruir; (ii) a noção de disposição supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente, mas proíbe sua dedução a partir de um único acontecimento; (iii) disposição é o produto incorporado de uma socialização passada e só se constitui a partir da repetição de experiências relativamente semelhantes; (iv) a disposição não deve ser geral, transcontextual e ativa em todos os momentos da vida dos atores; (v) a disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ser, sentir e agir que se ajusta às diferentes situações encontradas; (vi) o problema da natureza e da organização do patrimônio individual das disposições deve ser estudado por meio do trabalho empírico (Lahire, 2004).

A pluralidade de contextos de socialização e interação nas sociedades contemporâneas, profundamente diferenciadas e constituídas por múltiplos e heterogêneos universos, conforme Lahire (2004), é um forte indicativo da improbabilidade dos casos de socialização homogênea.

Assim:

Cada indivíduo é o “depositário” de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais” (Lahire, 2004, p. 10)

O patrimônio disposicional, segundo Lahire (2004), é funda-se em elementos heterogêneos, resultantes de diferentes tipos de socialização (familiar, sociabilidades, trabalho, escola, etc.). Este quadro de plurisocialização potencializa a incorporação de disposições dissonantes e sincréticas, compondo um repertório diverso que se expressa em práticas e hábitos variados, ativados de acordo com as situações vividas (Costa *et al.*, 2008).

Conforme Lahire (2004, p. 11), o indivíduo é definido pelo “conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes”. Nesse sentido, diferentes elementos culturais podem se articular de forma harmônica ou coexistir de maneira tensa, combinando-se ou entrando em contradição, ao longo das trajetórias. Cada indivíduo é, portanto, o produto de uma “mistura bastante sutil de disposições variadas” e que não apresentam nenhum “vínculo de necessidade lógica” entre si, ou seja, “o que salta aos olhos é a configuração relativamente heterogênea que cada patrimônio individual de disposições constitui” Lahire (2004, p. 323).

Assim, para abordar a singularidade das trajetórias modeladas socialmente, o processo de produção dos retratos sociológicos deve esclarecer: (a) “[...] o grau de extensão e heterogeneidade dos universos, grupos ou indivíduos frequentados” (Lahire, 2004, p. 26); (b) “[...] a variação diacrônica das disposições, em função dos momentos no percurso biográfico e a variação sincrônica das disposições, em função dos contextos” (Lahire, 2004, p. 26); e (c) as crises ou tensões que podem ser reveladoras de contradições ou defasagens entre as disposições incorporadas (Lahire, 2004). Ao adotar os retratos sociológicos, como dispositivo metodológico nessa pesquisa, buscou-se identificar as marcas do social no individual, estabelecendo-se uma ponte entre a singularidade das experiências dos jovens em conflito com a lei e seus contextos de socialização.

Concebendo as disposições como produtos incorporados de experiências socialmente situadas, múltiplas e não necessariamente coerentes, Lahire (2004) aponta para a importância de um dispositivo analítico capaz de apreender empiricamente essa pluralidade. O retrato sociológico é esse dispositivo, pois trata-se de um modelo teórico-metodológico que busca

captar a forma como um conjunto de fatores externos e internos ao indivíduo se combinam, de forma simultaneamente regular e inesperada, instituindo um determinado coeficiente de singularidade, espelhando, de forma relacional, dimensões estruturais, institucionais e biográficas (Costa *et al.*, 2008). A possibilidade de apreender as variações individuais não como desvios ou exceções a um modelo explicativo geral, mas como o resultado da interação entre uma pluralidade de disposições incorporadas e de combinações singulares de inserções e inter-relações socialmente situadas, tornam o retrato sociológico particularmente fecundo para a análise dos percursos escolares.

Dessa forma, na elaboração dos retratos sociológicos, os percursos devem ser interpretados a partir da diversidade de contextos de socialização e das posições que os indivíduos ocupam nas relações que estabelecem, bem como das atividades nas quais investem, dada a submissão do patrimônio de disposições a diferentes forças de influência.

Nessa perspectiva, a ativação de determinadas disposições em contextos escolares específicos decorre da interação entre forças internas, constituídas ao longo das socializações passadas, e forças externas, relacionadas aos elementos do contexto que podem constranger ou solicitar aspectos distintos dos sistemas disposicionais dos estudantes (Costa *et al.*, 2008).

É a partir dessas contribuições que se justifica a adoção do retrato sociológico como estratégia teórico-metodológica nesta pesquisa, cujo foco recai sobre a análise das trajetórias escolares de adolescentes em MSE. Dado o desafio de destacar a produção social do indivíduo e demonstrar que o social não se reduz ao coletivo, estando também presente nas características mais singulares de cada pessoa, foram incluídas o máximo de variáveis possível para tornar cada retrato o mais significativo no conjunto estudado. Dessa forma, nas entrevistas realizadas, pretendeu-se captar a pluralidade de disposições dos jovens, a partir das matrizes socializadoras: a família, a escola, o universo do trabalho, as redes sociais, as instituições culturais, esportivas, religiosas etc.

Ainda que se reconheça que o uso dos retratos sociológicos, como proposto por Lahire (Lahire, 2004), seja promissor nessa pesquisa como dispositivo metodológico e que esse autor apresente críticas à noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, especialmente quanto ao caráter homogêneo que estaria implícito, segundo Lahire, na ideia de que um sistema de disposições que formaria o *habitus*, foi feita a operacionalização dessa última noção na pesquisa, no estudo das trajetórias escolares dos dois jovens participantes da pesquisa. Isso ocorreu pelo reconhecimento de que o *habitus*, um sistema de disposições (modos de pensar, sentir e agir), conforme Bourdieu (2009), embasa as escolhas dos agentes, suas tomadas de posição, decisões e suas ações e media as relações entre o agente e a sociedade. Nas palavras de Bourdieu (2002,

p. 33) “[...] o todo social não se opõe ao indivíduo. Ele está presente em cada um de nós, sob a forma do *habitus*, que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem”.

Dessa forma, na análise dos relatos biográficos, foram levados em conta o passado incorporado pelos participantes da pesquisa, seus processos de socialização, que constituíram suas disposições a pensar, sentir e agir – o *habitus* –, valorizando-se, os sentidos que eles atribuem às suas ações e experiências estudantis.

Na análise sociológica das biografias escolares dos participantes da pesquisa, também foi considerado, conforme Bourdieu (1996), que os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade. Buscou-se, na operacionalização do conceito de *habitus* na pesquisa “escavar as categorias implícitas através das quais as pessoas montam continuamente o seu mundo vivido” (Wacquant, 2017, p. 216), realizando uma aproximação das disposições originais e adquiridas ao longo das trajetórias e experiências escolares, por meio da socialização familiar e escolar e das relações de amizade.

1.5 Os sentidos atribuídos às experiências estudantis

Os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa às suas experiências estudantis foram analisados com base no conceito de “sentido atribuído” de Max Weber (1999) e “experiência” de Walter Benjamin (1987).

No que se refere ao sentido atribuído, Weber enfatiza a importância da interpretação subjetiva das ações sociais, ou seja, compreender o sentido que a ação tem para o sujeito. Por ação social entende-se “uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso” (Weber, 1999, p. 3). Em Weber, o sentido é constitutivo da ação, ou seja, a ação só se torna compreensível devido à sua completa dependência desse sentido (Menezes; Cruzoé, 2022). Sob essa perspectiva, a atribuição de sentido é o processo pelo qual os indivíduos interpretam e dão significado às suas ações e às ações dos outros. A operacionalização do conceito weberiano de sentido, em termos metodológicos, possibilitou a apreensão da dimensão subjetiva das trajetórias e experiências escolares dos adolescentes, favorecendo para um quadro interpretativo mais completo.

O estudo dos sentidos atribuídos pelos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto às suas experiências, poderá contribuir para o aprofundamento do debate sobre a garantia do direito à educação no contexto da justiça juvenil, pois essa investigação propõe uma escuta qualificada dos participantes da pesquisa, reconhecendo a

importância de considerar suas experiências, expectativas e vínculos sociais na formulação de estratégias que promovam inclusão e permanência escolar.

O uso da noção de “experiência” de Walter Benjamin (1987), fundamenta-se no entendimento de que a experiência transcende o acúmulo de eventos ou informações e está profundamente enraizada nas experiências comunitárias e nas narrativas pessoais e coletivas. Para Benjamin, a experiência (*Erfahrung*) refere-se ao tipo de sabedoria resultante do encontro das práticas individuais com horizonte de sentido fornecido pela vida comunitária, distinguindo-se da mera vivência (*Erlebnis*), que se estabelece nas sociedades capitalistas modernas, e que se constitui como um momento privado (Fávero; Doro, 2018). Na operacionalização dessa noção na pesquisa considerou-se que as experiências estudantis dos jovens que se engajaram em atos infracionais não são episódios isolados, mas parte de um tecido narrativo mais amplo, que envolve a construção de sentidos complexos. Assim, nesta pesquisa, foi superada uma abordagem factual, valorizando-se a complexidade das narrativas individuais. Assim, em relação do *corpus* constituído pelas entrevistas buscou-se analisar como as experiências escolares foram vividas, narradas e interpretadas pelos jovens participantes da pesquisa.

Antes de finalizar a apresentação do percurso metodológico, cabe explicitar uma reconfiguração do desenho inicial da pesquisa, relacionada à exclusão das entrevistas com os familiares dos jovens participantes. Embora essa etapa estivesse prevista no projeto, as contingências do trabalho de campo estabeleceram obstáculos para sua realização. A experiência no CREAS mostrou que a participação das famílias no acompanhamento das medidas socioeducativas era pouco frequente, o que dificultava o estabelecimento de contato e a criação das condições necessárias para a realização das entrevistas. Diante desse cenário, a inclusão dos familiares revelou-se inviável no tempo e nas condições concretas da pesquisa. Optou-se, assim, por concentrar a análise nos retratos sociológicos dos jovens, considerando a relevância da dimensão familiar em suas trajetórias, mas reconhecendo os limites impostos pelo campo à sua apreensão direta.

O conjunto de escolhas teóricas, metodológicas e analíticas discutidas ao longo deste capítulo evidencia um caminho marcado por contingências, reconfigurações e intensas trocas no interior do campo empírico. Esse processo exigiu ajustes contínuos durante a pesquisa, implicando deslocamentos e redefinições que impactaram tanto a produção dos dados quanto as possibilidades de análise. Trata-se, portanto, de um percurso no qual tais escolhas foram sendo construídas em diálogo permanente com o campo, resultando os dados empíricos

analisados nos capítulos III e IV. No capítulo II, a seguir, é apresentado e discutido o referencial teórico utilizado na produção dessa dissertação.

CAPÍTULO II

JUSTIÇA JUVENIL BRASILEIRA, ADOLESCÊNCIA, CONDUTA INFRACIONAL E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este capítulo traça o panorama da justiça juvenil brasileira, permitindo a identificação dos estereótipos historicamente associados à infância e à adolescência no país. Na sequência, discute a relação entre a adolescência e o ato infracional. Posteriormente, aborda a centralidade da educação na execução das medidas socioeducativas, buscando destacar as relações entre as trajetórias e experiências escolares dos adolescentes e a conduta infracional.

2.1 Justiça Juvenil Brasileira: da indiferença à proteção integral

As narrativas construídas em torno da delinquência juvenil refletem a complexa interseção de elementos jurídicos, sociais, culturais e econômicos, que formam um quadro em constante transformação. O termo "delinquente" nem sempre esteve associado diretamente ao comportamento criminoso. Algumas condutas englobadas sob a ideia de delinquência não caracterizam atividades criminais propriamente ditas, mas expressam uma reação do mundo adulto diante das atitudes e comportamentos dos adolescentes.

O campo jurídico buscou superar a imprecisão do termo, restringindo sua aplicação. Essa delimitação foi formalizada no Segundo Congresso das Nações Unidas para a Prevenção da Criminalidade e Tratamento dos Infratores, realizado em 1955, que limitou o uso do termo "delinquência juvenil" aos casos que envolvem a violação de leis criminais (Martins; Braga, 2024, p. 5). Dessa forma, o comportamento delinquente passou a ser compreendido como a violação de leis, sendo definido por critérios jurídicos, uma vez que decorre da transgressão de normas codificadas (Pacheco, 2009).

Utilizado primeiramente no campo jurídico, o termo teve seu significado modificado conforme o período histórico e o contexto social em que foi empregado. No caso brasileiro, a compreensão da delinquência juvenil e as formas de intervenção estatal passaram por transformações ao longo do tempo, refletindo mudanças nas concepções de infância e adolescência, bem como nas políticas públicas voltadas para esses grupos. Conforme apontam estudos sobre a evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente no país, como o de Lima *et al.* (2017), o tratamento legal conferido a esse público seguiu três importantes linhas de orientação: partiu da indiferença entre os séculos XVI ao século XIX (1501 a 1900),

passando para o modelo tutelar, a partir da primeira metade do século XX (1901 a 1950), até alcançar, na segunda metade do século XX, a fase da proteção integral e prioritária.

Do ponto de vista legal, até o início da década de 1920, os procedimentos de punição utilizados para pessoas de até 17 anos seguiam os parâmetros utilizados para os adultos. Foi nesse período de profundas mudanças sociais, econômicas e demográficas que emergiu a justiça juvenil brasileira, marcada por um debate crescente sobre a necessidade de abordar a criminalidade cometida por jovens de maneira distinta da aplicada aos adultos (Lima *et al.*, 2017). De acordo com Oliveira (1999), as críticas à falta de diferenciação de tratamento baseavam-se na premissa de afastar as crianças dos locais considerados focos de contágio, o que implicava na remoção das ruas para aplicação de medidas preventivas e corretivas sob responsabilidade de instituições públicas.

Fundamentado neste pressuposto, foi aprovado, em 12 de outubro de 1927, o Primeiro Código de Menores. Este código possuía um cunho intervencionista, uma vez que, vistos numa escala crescente de periculosidade, os “menores” deveriam ser alvo de uma ação do Estado, “caracterizada pelo intervencionismo direto e implantação de ações de isolamento em instituições totais, intermediadas pelo Juizado de Menores” (Pereira Júnior, 1992, p. 18). Embora não oferecesse uma proteção integral à criança e ao adolescente, limitando-se apenas àqueles em situação irregular, o legislador brasileiro passou a refletir sobre a condição desses grupos no país (Lima *et al.*, 2017). Neste momento, a ideia de correção está atrelada ao caráter assistencialista, justificando o processo de encarceramento de crianças e adolescentes, com o propósito de corrigi-los e reintegrá-los à sociedade.

Dentre as políticas sociais na área da infância e da juventude com características assistencialista e punitiva, destaca-se o Serviço de Assistência a Menores (SAM), inaugurada sob o autoritarismo de Vargas, em 05 de novembro de 1941. Conforme Oliveira (1999), o SAM representou a ressonância deste assistencialismo e consolidou, no campo da proteção a crianças e adolescentes, a política de bem-estar social em sentido amplo. Posteriormente, durante o governo militar, houve uma reformulação na proposta de atendimento a crianças e adolescentes, surgindo a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que institui a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) (Pereira Júnior, 1992).

A criação da FUNABEM insere-se no contexto da ideologia de segurança nacional, momento em que as políticas sociais estavam subordinadas a esse projeto político. O aumento da desigualdade social decorrente do crescimento econômico, aliado à visibilidade crescente de crianças e jovens nas ruas dos grandes centros urbanos, sustentou a elaboração da Lei nº 4.513/1964, por meio da qual a FUNABEM foi instituída com o propósito de atender os

chamados “menores” em situação de desvalimento social, fossem ou não associados a práticas consideradas delituosas (Santos; Melo, 2024). Baseado nos preceitos que nomeiam a figura do delinquente, em 10 de outubro de 1979, foi aprovado o Novo Código de Menores, reiterando a associação pobreza-marginalidade e a ideia de defesa social (Oliveira, 1999).

Seguindo as diretrizes nacionais, em Viçosa, as instituições voltadas ao acolhimento de crianças e adolescentes pobres estruturaram-se nos dispositivos da Política Nacional do Bem-Estar do Menor. A unidade local da FUNABEM foi criada pela Lei nº 4.513 de 1º/12/1964 e desativada em 1990 pelo governo federal (Campos, 2007). Contudo, sua implantação não inaugurou a atuação governamental nesse campo no município. Desde 1918, funcionava, na antiga Fazenda da Vargem, em Novo Silvestre, uma instituição pública criada pelo Decreto-Lei nº 12.983, onde eram ofertados ensino técnico-agrícola de 1º grau, cursos supletivos e formação ética, física e intelectual, em regimes de internato, semi-internato e externato. Na década de 1940, essa instituição passou a denominar-se Escola Agrícola Arthur Bernardes (EAAB) e, em 1964, foi incorporada ao aparato estatal como unidade local da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Assim como nas demais unidades nacionais, a finalidade socioeducativa da FUNABEM de Viçosa estava respaldada no ajustamento social por meio do trabalho. Como analisam Santos e Melo (2024), o ensino de ofícios manuais é uma das intencionalidades educativas mais evidentes na proposta da Fundação, sustentado pela ideia de que o trabalho funcionaria como mecanismo de recuperação dessas crianças e adolescentes, pois isso os dignificaria e traria retorno social e financeiro para o Estado, além de garantir o controle desses indivíduos e a manutenção da ordem. No caso de Viçosa, essa lógica nacional se materializava em práticas pedagógicas que enfatizavam a formação moral e disciplinar, estruturando rotinas que articulavam educação formal e atividades laborais.

Essa dinâmica foi identificada por Campos (2007) em pesquisa com crianças e adolescentes que viveram na FUNABEM de Viçosa entre 1964 e 1989. A autora os caracteriza como “meninos trabalhadores”, pois, além das atividades educativas e pedagógicas, também eram inseridos em relações próprias do mercado de trabalho. As narrativas coletadas revelam uma rotina rigidamente estruturada: aqueles que trabalhavam pela manhã estudavam no período da tarde, e vice-versa, organizando o cotidiano em turnos que conciliavam trabalho e escolarização. Segundo Campos (2007, p. 89), as relações laborais estabelecidas na Fundação reproduziam o rigor encontrado nas fábricas, com horários determinados, regras claramente delimitadas, pagamento em dinheiro e até desconto pelas horas não trabalhadas.

A autora observa ainda que essa “pedagogia do trabalho”, centrada no ensino de ofícios industriais ou agrícolas, operava simultaneamente como mecanismo de ajuste social e como forma de exploração legal da mão de obra infantil. As memórias dos antigos internos reforçam essa compreensão, descrevendo atividades intensas, cansativas e, muitas vezes, perigosas, nas quais crianças e adolescentes lidavam com instrumentos que colocavam em risco sua integridade física (Campos, 2007, p. 53). Esse cenário evidencia como a lógica institucional estava ancorada em práticas disciplinadoras e em uma concepção assistencial-punitiva voltada ao ajustamento social pelo trabalho.

Entretanto, a partir do final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980, esse modelo passou a ser crescentemente contestado. O aprofundamento das discussões sobre a promoção e proteção de crianças e jovens em risco resultaram em diversas normas e diretrizes internacionais sobre justiça juvenil, com destaque para os Direitos da Criança, proclamados em 1989, pelas Nações Unidas (Carvalho, 2017). No Brasil, esta mudança de paradigma na área da justiça juvenil é marcada pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que a população infanto-juvenil passa a ser tratada em sua totalidade, devendo ter seus direitos garantidos. Desde então, as ações do governo e da sociedade devem garantir condições de vida com dignidade, e não mais intencionar o controle e repressão de crianças e adolescentes empobrecidos, uma vez que devem ser combatidas as condições precárias e o desrespeito a seus direitos de existência (Pereira Júnior, 1992).

O ECA dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, estabelece os direitos fundamentais da população infantojuvenil, as políticas de atendimento e as medidas protetivas e socioeducativas, garantindo a exigibilidade dos direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade. As medidas de proteção são aplicáveis sempre que os direitos da criança e do adolescente forem ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou em razão de sua conduta (Brasil, 1990). Já as medidas socioeducativas são aplicáveis sempre que verificada a prática de ato infracional por adolescente, ou seja, àqueles que possuem entre 12 e 18 anos de idade, ou excepcionalmente, nos casos previstos em Lei, às pessoas entre 18 e 21 anos de idade (Brasil, 1990). Conforme a gravidade do ato e as circunstâncias individuais do adolescente, a autoridade competente poderá aplicar as seguintes medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional (Brasil, 1990).

A advertência consiste em uma admoestação verbal formalizada por escrito. A medida da obrigação de reparar o dano implica no ressarcimento material do dano ou por outra forma

de compensação à vítima. A Prestação de Serviço à Comunidade envolve a realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por até seis meses, em entidades assistenciais, hospitais, escolas ou programas comunitários, atribuídas conforme as aptidões do adolescente e com jornada máxima de oito horas semanais. A liberdade assistida é adotada para acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, com a designação de uma pessoa capacitada para esse fim, pelo prazo mínimo de seis meses e sujeita a revisão periódica (Brasil, 1990). As medidas descritas acima não são privativas de liberdade, sendo executadas em meio aberto.

Já as medidas de restrição ou de privação de liberdade englobam dois regimes. A semiliberdade permite atividades externas, como escolarização e profissionalização, sem prazo determinado, podendo ser determinado desde o início ou como transição para o meio aberto. Já a internação é aplicada em casos de atos infracionais graves, com prazo máximo de três anos, sujeita a avaliação periódica e demais direitos assegurados ao adolescente durante o período de internação (Brasil, 1990). Em razão do princípio da excepcionalidade, a medida de internação somente é possível nas hipóteses previstas no art. 122 do ECA, ou seja, quando o ato infracional for praticado com grave ameaça ou violência contra a pessoa; quando houver o reiterado cometimento de outras infrações graves; ou caso haja o descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta

Cabe destacar que a aplicação das medidas socioeducativas não tem caráter punitivo, mas o propósito de responsabilizar o adolescente pelo ato cometido, levando em consideração sua capacidade de cumprimento, as circunstâncias e a gravidade da infração. Neste sentido, o atendimento socioeducativo deve respeitar a sua condição peculiar de desenvolvimento, contemplando dimensões como a saúde física e emocional, conflitos próprios da adolescência e aspectos culturais. A responsabilização deve ser suscitada por meio das intervenções técnicas e da inserção do adolescente em atividades/serviços que promovam uma reflexão crítica sobre as suas escolhas e, conseqüentemente, o permita projetar novos percursos, além daqueles relacionados à trajetória infracional (Brasil, 2016).

A política de atendimento socioeducativo delineada pelo ECA foi, posteriormente, acrescida por um conjunto de parâmetros, normativas e proposições, sendo detalhada por meio da Resolução nº. 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que editou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e pela - Lei 12.594/12, que instituiu o SINASE (Marques *et al.*, 2015). O SINASE consiste em um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de natureza jurídica, política, pedagógica, financeira e administrativa, abrangendo desde a apuração do ato infracional até a execução das medidas socioeducativas. Esse sistema

nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público (Brasil, 2006).

Orientado por normativas nacionais e internacionais de proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, o SINASE clarifica as bases e princípios sob os quais se ancoram as medidas socioeducativas, fornecendo diretrizes para a organização e funcionamento das instituições de atendimento. Os princípios norteadores que o constituem incluem o respeito aos direitos humanos; a responsabilidade compartilhada da Família, Sociedade e Estado pela promoção e defesa dos direitos da juventude; a prioridade absoluta para a criança e o(a) adolescente; a legalidade; o respeito ao devido processo legal, entre outros (Brasil, 2006).

Os avanços nas legislações e na regulamentação dos serviços do sistema socioeducativo representam uma mudança de paradigma na concepção de criança e adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e destinatários da proteção integral, a ser garantida pelo Estado, sociedade e família. Embora o ECA tenha trazido mudanças substanciais em termos de conteúdo, abordagem e gestão, essas transformações ainda permanecem predominantemente no âmbito jurídico e político-conceitual, sem alcançar plenamente os seus destinatários. Para além da formalização normativa, o desafio está em efetivar esses princípios no cotidiano das políticas públicas.

2.2 Adolescência e ato infracional

Devido à relação indissociável entre indivíduo e sociedade, o adolescente só pode ser compreendido no contexto social em que está inserido. A forma como se define e se vivencia essa fase da vida está diretamente relacionada às relações sociais, uma vez que as condições históricas e culturais distintas produzem diferentes representações da adolescência, como também transformações na própria interioridade desses sujeitos (Salles, 2005). Desse modo, a definição do termo adolescência é construída a partir das relações estabelecidas em cada época, que se modificam ao longo da história, de acordo com as mudanças na organização social.

A formulação do conceito de adolescência é um fenômeno contemporâneo à emergência e à consolidação da sociedade moderna em fins do século XVIII, no mundo europeu ocidental. As transformações sociais ocorridas nesse período alteraram a forma de compreender essa etapa da vida. Conforme descreve Ariès (1986), elementos como o fortalecimento da escola como instituição formadora, a separação dos papéis sociais entre adultos e crianças, e a retirada progressiva dos jovens do mundo do trabalho foram centrais para o processo de redefinição da infância e da adolescência.

A distinção entre crianças e adultos fez com que a adolescência começasse a ser percebida como um período à parte do desenvolvimento humano. O maior interesse pela adolescência na sociedade moderna impulsionou a formação de um conjunto de saberes, que procuravam principalmente conhecer e estabelecer um padrão de normalidade no desenvolvimento intelectual, fisiológico e até mesmo moral, a fim de definir uma identidade própria (Adorno, 1999). Sob a influência de um paradigma racional, voltado para a busca de leis universais e explicações científicas, a adolescência passa a ser caracterizada como uma etapa do desenvolvimento humano, composta de momentos de particular complexidade, uma vez que corresponde à transição entre a infância e a fase adulta.

Tal concepção é bastante difundida, estando presente na mídia, nos textos acadêmicos e jurídicos, orientando, por exemplo, a legislação específica para a infância e adolescência no Brasil. Contudo, essa definição homogênea da adolescência tende a apagar a diversidade de experiências vividas por sujeitos concretos. Como aponta Lahire (2007), ao caracterizar o período exclusivamente por traços que diferenciam os adolescentes de crianças e adultos, acaba-se produzindo um retrato fictício da juventude, que privilegia os elementos mais visíveis e deixa na sombra dimensões estruturantes de suas vidas. Essa perspectiva simplifica a complexidade do que é ser adolescente em contextos sociais diversos, desconsiderando os múltiplos fatores sociais, econômicos, culturais e familiares que compõem suas trajetórias.

Dessa forma, a constituição da figura do adolescente moderno típico desconsidera a complexidade das trajetórias juvenis e os múltiplos contextos que as conformam. Como alerta Bourdieu (1983), as classificações baseadas na idade funcionam como dispositivos normativos que impõem limites, produzindo uma ordem na qual cada sujeito deve ocupar um lugar definido. Ao se referir aos jovens como um grupo coeso, com interesses comuns e vinculados à faixa etária, corre-se o risco de naturalizar diferenças socialmente construídas, mascarando as desigualdades estruturais que conformam suas experiências. Em oposição a essa concepção, Lahire (2007) defende que compreender sociologicamente crianças e adolescentes exige uma análise das redes de interdependência nas quais estão inseridos — família, grupo de pares, escola — e aos efeitos combinados dos múltiplos contextos de socialização que configuram suas disposições e trajetórias.

Na sociologia, a noção de socialização designa “o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma” (Dubet; Martuccelli, 1997, p. 241). Trata-se de um processo constante que se realiza a partir das relações sociais, transformando um ser biológico em um ser social típico de uma determinada sociedade. Conforme destaca Lahire

(2007), a infância e a adolescência têm particular importância nesse processo de conformação social dos indivíduos, pois é nesta época que ocorrem a socialização primária e as primeiras etapas da socialização secundária, períodos constitutivos das primeiras disposições mentais e comportamentais que irão marcar os sujeitos de maneira muito duradoura.

O estágio primário de socialização é o processo pelo qual um indivíduo, ainda na infância, torna-se membro da sociedade. Nessa etapa, a família assume, quase que exclusivamente, o papel de agente socializador, sendo responsável por introduzir a criança no universo social e cultural no qual está inserida (Berger; Luckmann, 2004). Por sua vez, a socialização secundária é o processo posterior à socialização primária que introduz o indivíduo, já socializado, em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (Berger; Luckmann, 2004). Trata-se, portanto, da incorporação de conhecimentos, normas e valores específicos a contextos institucionais distintos, como a escola, o trabalho e outras esferas da vida social.

Contudo, a reconfiguração das estruturas sociais na modernidade alterou esse processo de construção da identidade social dos indivíduos. Ao analisar a particularidade do processo de socialização contemporâneo, Setton (2005) constata que a partir da emergência de novos modelos de socialização, outras instâncias passaram a compartilhar a responsabilidade pela formação da subjetividade e das representações que os sujeitos constroem sobre si e sobre o mundo. O enfraquecimento das instituições tradicionais, como a família e a escola, somado à força da cultura de massa e à ampla circulação de informações, favoreceu o surgimento de diferentes formas de mediação social.

Assim, na contemporaneidade, a socialização se dá em um espaço plural de múltiplas referências identitárias, no qual diferentes instâncias como a família, a escola, os grupos de pares e os meios de comunicação, oferecem ao indivíduo uma variedade de esquemas de percepção e ação (Setton, 2009). Ainda que essas instâncias atuem com lógicas próprias e, por vezes, conflitantes, é o sujeito quem tece as redes de sentido que conferem alguma unidade à sua socialização. Dessa forma, é no interior dessas múltiplas esferas de existência que o indivíduo constrói formas singulares de agir, pensar e sentir (Setton, 2009).

Nesse contexto marcado pela pluralidade de valores e de instâncias formadoras, torna-se fundamental considerar como essas dinâmicas se expressam de maneira particular na adolescência. Essa etapa da vida é composta por socializações múltiplas e, muitas vezes, contraditórias, que resultam da influência simultânea da família, da instituição escolar e do grupo de pares, frequentemente vinculado às indústrias culturais e aos meios audiovisuais direcionados à juventude (Lahire, 2007). Nesse processo, o adolescente nem sempre reproduz os comportamentos observados em seu entorno, mas constrói suas próprias formas de ser e agir

a partir das configurações sociais específicas nas quais está inserido (Lahire, 2007). Suas ações, portanto, devem ser compreendidas como respostas relacionais às interações cotidianas que, ainda que de forma não intencional, delineiam os limites do possível em termos de condutas, representações e preferências.

Essa concepção relacional das instâncias de socialização permite a análise das práticas socializadoras a partir de suas dimensões econômica, moral, estética e política, as quais são fundamentais para a constituição de um *habitus* (Setton, 2009). O *habitus* pode ser visto como uma síntese dos estilos de vida e dos gostos que orientam a forma como percebemos o mundo e nele nos comportamos, sendo produto de nossa socialização. Dessa forma, o indivíduo é socialmente constituído em seus mínimos detalhes: os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as escolhas profissionais são todos reflexos do *habitus* (Nogueira; Nogueira, 2002).

Esse sistema de disposições emerge e se desenvolve fundamentalmente na infância, por meio de uma dialética relacional com o ambiente ao redor, tornando-se como uma lente pela qual o indivíduo enxerga, compreende e interpreta o mundo (France *et al.*, 2013). Nesse sentido, o *habitus* é ao mesmo tempo estruturado por múltiplas forças sociais e estruturante, pois confere coerência e sentido a diversas atividades ao longo da vida (Wacquant, 2006). Contudo, não se trata de normas rígidas e detalhadas de ação, mas de princípios de orientação que estão em contínua construção, uma vez que precisam ser adaptados pelos sujeitos às variadas experiências (France *et al.*, 2013).

No entanto, as experiências individuais tendem a reproduzir a estrutura social, pois a maioria das pessoas busca confirmar o *habitus*, encontrando circunstâncias semelhantes àquelas que originalmente moldaram suas disposições incorporadas (France *et al.*, 2013). Esse processo não ocorre de forma mecânica, mas configura-se como uma relação dinâmica “entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 20). Em razão dessa coerência implícita entre a ação individual e expectativas de classe, o *habitus* orienta o indivíduo a valorizar práticas e oportunidades já familiares ao seu grupo social, em detrimento daquelas percebidas como estranhas ou improváveis.

A dinâmica de reprodução social se expressa nas trajetórias juvenis marcadas pelo engajamento infracional, o que torna a noção de *habitus* relevante para a compreensão dos processos que envolvem a conduta infracional de adolescentes. Como demonstrado na pesquisa de France *et al.* (2013), jovens socializados em contextos de pobreza e exclusão acabam incorporando disposições ajustadas às condições objetivas de existência de seus territórios,

onde a criminalidade, muitas vezes, aparece como uma prática “normal” e até mesmo funcional no cotidiano. Nessas situações, a proximidade com atividades ilícitas não decorre, necessariamente, de uma escolha racional e isolada, mas de um *habitus* constituído em meio a relações sociais atravessadas por desigualdades estruturais, onde oportunidades legais de mobilidade social são percebidas como restritas ou inacessíveis.

Os resultados do estudo sinalizam que “a “posição” social e ecológica desses jovens é, ao mesmo tempo, estruturante e limitadora de suas oportunidades e “escolhas” em relação à mobilidade social ou mesmo à possibilidade de se afastarem do crime” (France et al., 2013, p. 11). Essa condição restringe o reconhecimento de outras trajetórias de desenvolvimento pessoal, tornando menos acessíveis os caminhos que fogem às experiências habituais do grupo social de pertencimento. Como apontado por Araújo e Oliveira (2014), certas possibilidades podem ser descartadas antes mesmo de serem exploradas, não por ausência de capacidades, mas pela falta de referências empíricas, vividas ou observadas, que deem sentido e legitimidade ao investimento em caminhos considerados improváveis.

No entanto, *habitus* não é destino (Setton, 2002). O conceito parte da relação dialética entre sujeito e sociedade, na qual as ações, escolhas e aspirações individuais não são simples reprodução das estruturas sociais. Ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e participam ativamente da construção da história (Setton, 2002). Nesse processo, o indivíduo pode ser levado a traçar suas próprias diretrizes de forma cada vez mais consciente e reflexiva, possibilitando a transformação da estrutura social. Conforme afirma Martins (2002), esse poder de reflexão e de conhecimento do mundo social torna-se um vigoroso instrumento de libertação, pois permite explicitar o jogo com o qual estamos envolvidos, a posição que nele ocupamos e o poder de atração que exerce sobre nós.

No caso dos jovens capturados pelo Sistema de Justiça, esse posicionamento possibilita uma visão que desnaturaliza as lógicas de reprodução que os mantêm em trajetórias marcadas pela marginalização, criando condições para que eles esbocem outra maneira de viver, não mais inteiramente ligadas às violências e infrações cometidas. Nessa perspectiva, a condição de risco e vulnerabilidade, bem como os condicionamentos objetivos do *habitus*, não são determinantes do desenvolvimento, mas pontos de partida para compreender como certas características individuais influenciam, e são influenciadas, por suas interações sociais, escolhas e possibilidades de futuro (Araújo; Oliveira, 2014).

Compreender a adolescência como um processo heterogêneo, constituído por múltiplas socializações e experiências, permite romper com leituras estigmatizantes que estabelecem uma

relação direta entre adolescente e ato infracional. O *habitus*, forjado nas interações concretas com a família, a escola, o território, o sistema de justiça, orienta disposições que podem se traduzir em condutas infracionais. No entanto, tais trajetórias não devem ser consideradas como destinos inevitáveis. Ao reconhecer que o *habitus* não opera de modo determinista, torna-se possível identificar fissuras nos processos de reprodução, abrindo espaço para a construção de outros projetos de vida. Em vez de reforçar categorias homogêneas como “adolescente infrator”, é preciso considerar os percursos singulares, marcados por tensionamentos, resistências e tentativas de reconfiguração de si e do mundo.

A instituição escolar, como espaço privilegiado de socialização, ocupa lugar importante na construção de sentidos, oportunidades e fronteiras para os adolescentes. O exame das relações entre educação escolar e envolvimento infracional permite compreender de que maneira as experiências escolares contribuem para a reprodução de estigmas ou, ao contrário, para a construção de vínculos, reconhecimento e reinvenção de trajetórias. É a partir dessa perspectiva que a próxima seção se dedica a discutir os efeitos da escolarização na vida de adolescentes em conflito com a lei, considerando tanto as práticas que reforçam exclusões quanto aquelas que abrem brechas para outras possibilidades de existência.

2.3 Educação escolar e conduta infracional de adolescentes

A educação pode ser compreendida como a ação formativa exercida pelas gerações adultas sobre os membros mais jovens de uma sociedade, para que estes desenvolvam disposições físicas, intelectuais e morais consideradas essenciais tanto pelas exigências do conjunto da sociedade quanto pelas particularidades do meio ao qual estão inseridos (Durkheim, 2011). A escola é uma instituição importante neste processo, ficando encarregada da formação moral, social e profissional dos indivíduos em sintonia com a ordem do sistema social (Setton, 2005).

Ao preparar os indivíduos para a vida em sociedade, a escola exerce uma função integradora e normativa, voltada à coesão social e à transmissão dos valores coletivos. No entanto, essa reprodução de valores sociais e culturais implica também a reprodução das relações sociais (Bourdieu; Passeron, 1992). A escola, portanto, não é neutra, ela opera como instrumento de manutenção da hegemonia das classes mais bem classificadas em dada formação social, atuando na reprodução e legitimação das desigualdades (Bourdieu; Passeron, 1992).

Longe de representar um espaço onde todos os alunos competem em condições igualitárias, a escola atua sobre as bases dos privilégios sociais. Essa instituição representa e cobra dos estudantes, basicamente, “os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos

dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (Nogueira; Nogueira, 2002, p.18). Essa dinâmica favorece os indivíduos pertencentes a essas classes, uma vez que os conteúdos, comportamentos e disposições exigidos pela instituição escolar já fazem parte de seu repertório social e cultural. Isso porque cada estudante carrega uma bagagem socialmente herdada, e mais ou menos valorizada no espaço educativo. Tal bagagem é composta por componentes objetivos, externos ao indivíduo, que podem ser mobilizados em favor do sucesso escolar: o capital econômico, associado ao acesso a bens e serviços; o capital social, vinculado às redes de relações e influências da família; e o capital cultural em sua forma institucionalizada, que se expressa nos títulos escolares (Nogueira; Nogueira, 2002).

Assim, os estudantes das camadas populares, cujas trajetórias pouco dialogam com os códigos culturais legitimados pela instituição escolar, enfrentam dificuldades para responder às expectativas acadêmicas, o que os coloca em posição de desvantagem no processo educativo. Os percursos de ruptura escolar, recorrentes entre esses estudantes, resultam das tensões entre as exigências escolares de aprendizagem e comportamento e as lógicas sociais, familiares e juvenis que orientam seus processos de socialização (Millet; Thin, 2006). Como a escola tende a desconsiderar as desigualdades de origem e a tratar todos os alunos como se partilhassem das mesmas condições, o fracasso escolar é frequentemente interpretado como uma falha individual. Essa perspectiva estigmatiza os estudantes das camadas populares e contribui para a naturalização das desigualdades (Patto, 1999). Ao reforçar a lógica de exclusão, a escola amplia o distanciamento entre os ideais de democratização do ensino e a realidade vivida pelas classes populares.

A ampliação do acesso à escola, intensificada pelos processos de massificação do ensino, não eliminou essas assimetrias de base. Entendida como o movimento de ampliação das taxas de escolarização e de prolongamento das trajetórias educativas, especialmente a partir do pós-Segunda Guerra Mundial, a massificação escolar promoveu a incorporação de públicos socialmente diversificados ao sistema de ensino, ainda que de modo desigual. No contexto mais recente dessas transformações, alguns autores identificam a ocorrência de uma “segunda massificação”, marcada pela diversificação dos percursos formativos, pelo embaralhamento relativo das hierarquias escolares e pela presença de novos repertórios culturais trazidos pelos chamados “novos públicos” (Nogueira, 2021, p. 8). Esse cenário não implica o fim dos mecanismos de distinção, mas sua reconfiguração: surgem novas formas de capital cultural como competências informacionais, digitais e estratégicas e novos critérios de excelência escolar, associados à capacidade de orientação no interior de sistemas educacionais cada vez mais complexos. Desse modo, a expansão quantitativa do acesso convive com processos

renovados de diferenciação interna e de produção de desigualdades de trajetórias e resultados escolares.

Nesse contexto de reconfiguração da escola de massas, as promessas de democratização do ensino convivem com novos mecanismos de diferenciação e hierarquização escolar. Fica evidente uma contradição: ao mesmo tempo em que a instituição escolar promove o discurso da educação para todos, realiza uma seleção vinculada à origem social dos estudantes (Moreira *et al.*, 2020). Ao ignorar as desigualdades estruturais que afetam as trajetórias escolares, a escola acaba por contribuir para a exclusão sistemática das camadas populares. Esse processo segregativo fica mais evidente na relação da escola com os adolescentes envolvidos com a criminalidade. Nesses casos, ela exerce uma ação de expulsão desses jovens e, para os que ainda estão vinculados, impõe formas de exclusão no interior do ambiente escolar. (Moreira *et al.*, 2020)

Essa relação entre aspectos do processo de escolarização e o engajamento infracional na adolescência é amplamente evidenciada pela literatura especializada. Estudo sobre o tema, realizado por Silva e Bazon (2015), aponta que a experiência escolar desses adolescentes infratores é marcada por insucessos ou por aspectos negativos, dentre os quais destacam-se o baixo desempenho acadêmico, as relações conflituosas com colegas e professores e as punições escolares reiteradas e severas. Esse contexto faz com que muitos adolescentes abandonem os estudos como uma alternativa para buscar outras oportunidades de sucesso, mesmo que isso envolva caminhos não convencionais, como a prática de atos ilícitos (Silva; Bazon, 2015). Os resultados das pesquisas também ressaltam que os problemas escolares são anteriores à prática de atos infracionais, aspecto que deve ser considerado na condução de estudos neste campo.

Em revisão de literatura mais recente, Machado, Zappe e Dias (2021) buscaram conhecer as trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei antes, durante e depois da internação no sistema da justiça juvenil. Os resultados descrevem a falta de vinculação e engajamento do adolescente com o contexto escolar como um fator determinante para o desenvolvimento de situações de conflito com a lei. As pesquisas analisadas pelas autoras evidenciam que essas trajetórias são caracterizadas por um distanciamento progressivo da escola, o que frequentemente culmina na evasão escolar, considerada o estágio final do processo de desengajamento. Essa tendência é confirmada por dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), os quais apontam que 57% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade já estavam fora da escola no momento da apreensão, corroborando a premissa de que a desvinculação escolar é um dos preditores para o cometimento de atos infracionais.

Ao analisar as dificuldades de acesso e permanência na escola de adolescentes autores de atos infracionais, Cardoso e Fonseca (2019) identificaram que, na maioria dos casos, a escola contribui para a reprodução de uma identidade estigmatizada, frequentemente representada pela figura do “aluno-problema”, resultado de falhas no processo de ensino-aprendizagem e das relações fragilizadas com professores. Assim, a discriminação e a rejeição sofrida no contexto escolar reforçam a exclusão e aumentam a condição de vulnerabilidade desses adolescentes. A ausência de uma postura integrativa e protetiva por parte da escola faz com que ela reincida em práticas expulsivas e estigmatizantes, reproduzindo hierarquias e lógicas do poder vigentes (Moreira et al., 2020).

Mas, embora a escola, muitas vezes, esteja comprometida com a reprodução da condição de exclusão, a educação ainda continua sendo apontada como um dos fatores de proteção frente à violência, especialmente no que se refere ao cometimento de atos infracionais. Algumas pesquisas (Gallo; Williams, 2008; Silveira et al., 2012; Trindade, 2002) apontam que a frequência regular à escola formal é um fator importante na redução do engajamento de adolescentes em condutas infracionais. Ao promover a socialização e ajudar os adolescentes a vislumbrar um futuro promissor, o contexto escolar pode ser um importante fator de proteção, sobretudo quando o estudante percebe positivamente sua relação com a escola e apresenta um bom desempenho (Silveira et al., 2020).

A importância da frequência à escola e a participação em atividades pedagógicas para o afastamento da criminalidade e a reintegração social do adolescente em conflito com a lei é explicitada pela legislação que orienta o atendimento a esse público. Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) destacam esse aspecto, estabelecendo que o cumprimento da medida socioeducativa deve assegurar o acesso à educação formal.

A concepção pedagógica que orienta as medidas socioeducativas também reafirma a centralidade da educação para o alcance dos objetivos socioeducativos, uma vez que ela promove o acesso a direitos, a leitura crítica da realidade, a apropriação e a produção de conhecimento para a transformação social (Brasil, 2023). Dessa forma, a educação é assumida em conceito amplo, sendo a escolarização um dos seus eixos. Essa compreensão é compartilhada pelas Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar durante o cumprimento de medidas socioeducativas, que definem a escolarização como uma estratégia de inserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos (Brasil, 2016).

Como evidenciado, as normativas nacionais que direcionam a política de atendimento socioeducativo notabilizam a educação como um de seus pilares, considerando-a como um

importante fator de prevenção contra a prática de atos infracionais na adolescência. Nesse sentido, o ambiente escolar configura-se como um espaço crucial para a implementação de ações preventivas e de enfrentamento da delinquência juvenil, contribuindo para o desenvolvimento saudável durante a adolescência. Conforme destacado por Silveira *et al.* (2020), as ações de prevenção devem focar no acesso e na permanência dos adolescentes na escola, visando estabelecer e manter expectativas positivas em relação ao seu futuro acadêmico e profissional. Além disso, é essencial que as medidas socioeducativas incluam estratégias para o retorno e a permanência dos adolescentes no ambiente escolar, estimulando a construção de perspectivas favoráveis em relação ao estudo e ao trabalho.

Para além das normativas nacionais, a inegável importância da educação na promoção da dignidade humana e da transformação social também é afirmada em compromissos internacionais, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos é um dos eixos fundamentais dos ODS, reconhecendo seu papel vital na promoção do desenvolvimento humano, na redução da desigualdade, na erradicação da pobreza e na construção de sociedades mais sustentáveis (ONU BR, 2015).

Esse reconhecimento do papel central da educação para o desenvolvimento humano, não faz dela o único caminho para a superação dos problemas sociais, como também é inadequado afirmar que a falta dela, por si só, determine a prática de condutas violentas. O que se pode afirmar é que embora a educação escolar destinada às camadas populares atue na reprodução da exclusão social, ela ainda se configura como elemento importante para se coibir, ou pelo menos diminuir, as chances de adolescentes se envolverem com o mundo do crime. Portanto, a permanência na educação formal dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo pode representar uma chance de ruptura com trajetória infracional.

A capacidade da escola de promover uma formação voltada para a construção de uma autonomia alternativa ao ato infracional está relacionada às formas como o Estado atua frente aos adolescentes em conflito com a lei. Afinal, para aqueles que ingressam no sistema socioeducativo, o cotidiano passa a ser também regulado por normas jurídicas, práticas institucionais e representações produzidas pelo campo da justiça. Assim, compreender os sentidos atribuídos à escolarização nesse contexto exige considerar o percurso histórico da justiça juvenil brasileira e as diferentes concepções de infância e adolescência que a permeiam. É o que se pretende examinar a seguir, por meio de um breve resgate das transformações que

marcaram a relação entre juventude, crime e Estado, da indiferença punitiva à doutrina da proteção integral.

A seguir, é abordado o atendimento socioeducativo em Viçosa (MG), que oferece um recorte concreto dessa complexa tarefa de transformar garantias legais em práticas efetivas de cuidado, responsabilização e promoção de direitos.

CAPÍTULO III

ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E CONTEXTO

EDUCACIONAL LOCAL DE VIÇOSA (MG)

Neste capítulo são apresentados e analisados os elementos que compõem o atendimento socioeducativo em Viçosa (MG). Inicialmente, são explicitadas a organização do serviço de medidas socioeducativas, a estrutura da rede socioassistencial e a configuração atual do CREAS, bem como os dados relativos aos atendimentos realizados. Contudo, a análise não se restringe aos adolescentes formalmente inseridos no cumprimento de medidas, uma vez que esse contingente representa apenas parte das ocorrências envolvendo a prática de atos infracionais no município. Assim, o exame é ampliado para o conjunto de adolescentes de 12 a 17 anos apontados como autores, coautores ou suspeitos nos registros oficiais, o que permite delinear o perfil dos envolvidos, considerando gênero, raça, idade e escolaridade, e conhecer de forma mais abrangente a configuração desse contexto. Por fim, são destacadas as escolas frequentadas e os territórios de residência, elementos que ajudam a compreender como a distribuição espacial da cidade e as dinâmicas educacionais locais se articulam às trajetórias desses adolescentes e jovens.

3.1 O serviço de medidas socioeducativas com os adolescentes e jovens engajados em atos infracionais em Viçosa (MG)

Viçosa, localizada na zona da mata mineira, tem uma população estimada em 76.430 habitantes. A esse contingente acrescenta-se aproximadamente 16 mil estudantes vinculados às instituições de ensino superior, caracterizados como “população flutuante” e não considerados como residentes nas estatísticas oficiais (Paula; Faria, 2020). Do total de moradores nativos, 17.121 estão na faixa etária de 0 a 19 anos. Em termos socioeconômicos, em 2021, o salário médio mensal na cidade era equivalente a três salários mínimos (IBGE, 2023). Esses indicadores demográficos e socioeconômicos são fundamentais para a construção da política de assistência social, pois orientam a estruturação da rede socioassistencial, garantindo o adequado atendimento aos usuários e o direcionamento eficiente dos recursos.

Seguindo os critérios de classificação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), Viçosa corresponde a um município de médio porte, ou seja, àqueles com população entre 50.001 a 100.000 habitantes (Brasil, 2005). Quanto à gestão, enquadra-se na tipificação plena, o que implica na responsabilidade de oferecer tanto os serviços de proteção básica quanto

os de proteção especial, além da obrigação de instalar Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) em seu território (Brasil, 2012). Por meio da Lei nº 1.712, de 2005, Viçosa aderiu ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Em consonância com essa adesão, ao longo de 2007, foram implantados dois CRAS e, no ano seguinte, foi inaugurado o CREAS, proporcionando atendimento especializado para indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade (PMV, 2022).

A implantação do CREAS representou um marco para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto em Viçosa. Conforme estabelecido pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, disposta na Resolução CNAS nº 109/2009, cabe a este equipamento oferecer o serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de prestação de serviços à comunidade (PSC), determinadas judicialmente. O Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de MSE em Meio Aberto (Brasil, 2016), recomenda que o fluxo de atendimento para este serviço considere as seguintes etapas: inicia-se pela aplicação de uma das medidas socioeducativas em meio aberto, pelo Poder Judiciário, que em seguida encaminha as determinações judiciais ao órgão gestor da Assistência Social, que, por sua vez, encaminha os adolescentes aos CREAS.

É importante ressaltar que em Viçosa não há uma vara de justiça com competência exclusiva na matéria de infância e juventude, ela opera de maneira cumulativa com a vara criminal. Embora as varas cumulativas estejam previstas no código de organização judiciária, um estudo recente do Conselho Nacional de Justiça (2022) evidencia a importância das varas de justiça com competência exclusiva em infância e juventude. Acredita-se que, dessa forma, os profissionais do Poder Judiciário possam atuar de maneira mais especializada e menos sobrecarregada. Os dados apresentados no relatório do CNJ sugerem resultados mais favoráveis de varas com competência exclusiva na matéria de infância e juventude, uma vez que essas unidades são mais céleres no tratamento dos processos.

Após o encaminhamento pelo Poder Judiciário, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) assume o acolhimento dos adolescentes e jovens e de suas famílias, dando início ao serviço de medida socioeducativa. Esse processo se fundamenta no atendimento especializado, na escuta qualificada, no acompanhamento dos adolescentes, dos jovens e de suas famílias de forma integrada aos demais serviços socioassistenciais e às políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte e lazer (Brasil, 2016). Além disso, visa contemplar tanto a responsabilização quanto a proteção social do adolescente autor de ato

infracional, possibilitando o acesso aos direitos, serviços e a oportunidade de ressignificação de valores que contribuam para interromper a trajetória infracional.

As ações municipais de atendimento socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei são guiadas pelo Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, documento que propõe a revisão periódica da estrutura e funcionalidade dos serviços, estabelecendo metas para a superação das dificuldades identificadas na execução das medidas. O Plano de Atendimento Socioeducativo do Município de Viçosa – MG (2014) destaca a ausência de uma equipe completa para o serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto como um obstáculo significativo, que tem impactado na qualidade dos atendimentos e, conseqüentemente, dificultado a qualidade do serviço prestado e o conseqüente avanço dos adolescentes dentro da medida socioeducativa.

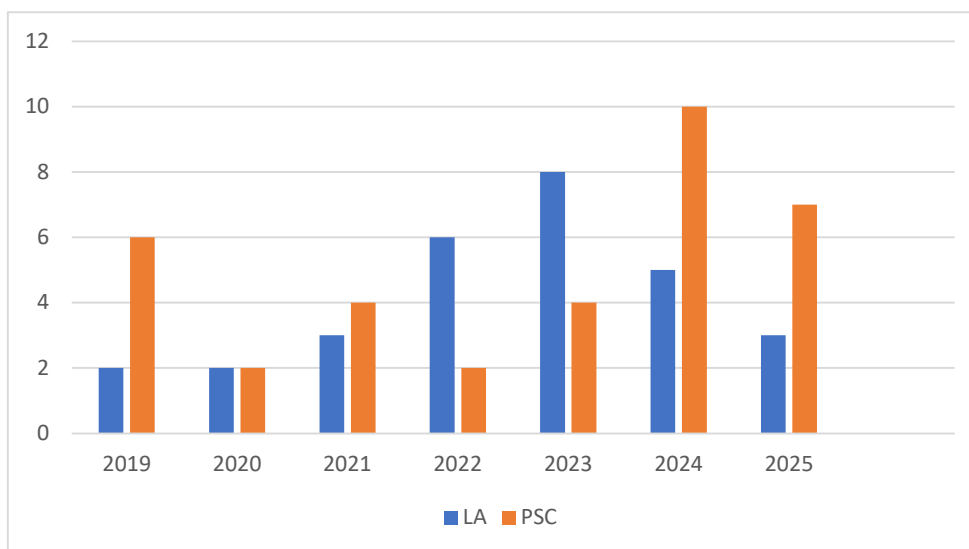
A composição da equipe é imprescindível para a qualidade da prestação de serviços da rede socioassistencial, por isso a formação da equipe de referência do CREAS deve seguir os parâmetros exigidos pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS (Brasil, 2012), devendo ser, no mínimo, composta por um coordenador; um assistente social; um psicólogo; um advogado; dois profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários); e um auxiliar administrativo.

Além das normativas nacionais, a Lei Municipal nº 2.694, de 2018, que atualiza a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Assistência Social, estabelece que a equipe de referência do CREAS de Viçosa deve ser formada por um coordenador, um advogado, quatro assistentes sociais, quatro psicólogos, três técnicos de nível médio, dois assistentes administrativos e um auxiliar de serviços gerais. A equipe atual conta com um coordenador, um advogado, duas assistentes sociais, duas psicólogas e um técnico de nível médio. No entanto, desses profissionais, somente o advogado é servidor efetivo, enquanto os demais servidores atuam sob contratos temporários. Essa instabilidade contratual gera alta rotatividade de profissionais, impactando na qualidade do serviço, uma vez que enfraquece os vínculos construídos e compromete a continuidade dos acompanhamentos.

De acordo com o Caderno de Orientações Técnicas para o Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (Brasil, 2016), os municípios de médio porte, como Viçosa, devem constituir uma equipe técnica de referência para este serviço, principalmente quando a demanda ultrapassar 10 adolescentes. Conforme o controle de atendimentos, fornecido pelo CREAS - Viçosa, entre 2019 e 2025, um total de 64 adolescentes recebeu acompanhamento no município. Desses, 29 (45,3%) estavam em Liberdade Assistida (LA), enquanto 35 (54,7%) cumpriram a medida de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), conforme mostrado no

Gráfico I, a seguir. Esses dados ressaltam a importância da estruturação adequada do serviço para atender eficazmente às necessidades socioeducativas dessa população.

Gráfico 1 – Tipo de MSE por ano de execução, CREAS Viçosa – MG



Fonte: Controle anual de atendimentos CREAS – Viçosa (MG).

Em relação às características dos adolescentes e jovens atendidos pelo CREAS de Viçosa (MG,) no período de 2019 a 2025, observa-se uma predominância do sexo masculino, que representa 82,8% dos casos. Quanto à faixa etária, a maioria dos adolescentes se concentra entre 19 e 20 anos (45%), seguida por aqueles com 17 e 18 anos (31%). Já os adolescentes com 21 anos representam 14% dos atendidos, enquanto 10% têm entre 15 e 16 anos de idade. Esses dados revelam uma tendência à aplicação tardia das medidas socioeducativas no município, com expressiva incidência após os 18 anos, apesar do ECA prever esse encaminhamento como medida excepcional.

Ainda que os dados dos atendimentos realizados pelo CREAS de Viçosa (MG) forneçam um importante panorama sobre os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, eles revelam apenas uma fração da realidade local. O número de adolescentes oficialmente encaminhados pelo Poder Judiciário para o cumprimento de MSE representa um contingente reduzido se comparado à totalidade de registros envolvendo a prática de atos infracionais no município. De acordo com o levantamento estatístico⁷, fornecido pela Superintendência de Informações e Inteligência Policial, do 4º Departamento da Polícia Civil do

⁷ As informações estatísticas apresentadas neste levantamento foram extraídas do Sistema Integrado de Defesa Social (SIDS), utilizando os registros do banco de dados dos Eventos de Defesa Social (REDS).

Estado de Minas Gerais, entre 2019 e 2025, 814 adolescentes de 12 a 17 anos foram apontados como autores, coautores ou suspeitos de atos infracionais no município.

Em relação à tipificação desses registros, foram identificadas 47 naturezas distintas, com a predominância de atos infracionais análogos ao tráfico ilícito de drogas, totalizando 292 ocorrências (35,8%). Em seguida, destacam-se o roubo, com 68 ocorrências (8,3%); averiguação de atitude suspeita, pessoal ou veicular, com 64 registros (7,8%); o furto, com 59 (7,2%); vias de fato ou agressão, com 54 ocorrências (6,6%); lesão corporal, com 51 (6,2%); cumprimento de busca e apreensão de objetos, pessoas e/ou animais, com 45 (5,5%); ameaças, com 44 registros (5,4%) e o uso e consumo de drogas, com 43 (5,2%).

Quanto ao perfil dos envolvidos nos registros de atos infracionais no município, 83,5% são do sexo masculino, 63,5% se autodeclaram pretos ou pardos, 61,4% têm entre 15 e 17 anos e, dos que informaram a escolaridade, 42,3% não concluíram o ensino fundamental. Esses dados revelam um conjunto de características muito semelhantes às verificadas nas estatísticas nacionais sobre o sistema socioeducativo (Brasil, 2019; Brasil, 2023). A recorrência desses marcadores sociodemográficos — gênero, raça, idade e escolaridade — no contexto local e nos levantamentos em âmbito nacional aponta para a existência de um padrão sistemático entre os adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais.

O pertencimento ao sexo masculino da maior parte dos adolescentes envolvidos na prática de atos infracionais, é um dado que é observado de forma expressiva também nas estatísticas nacionais. Algumas investigações sobre o tema apontam que ser do sexo masculino pode representar um fator de risco para o cometimento de atos infracionais (Bordin, Offord, 2000; Formiga, Aguiar, Omar, 2008; Dias, Oliveira-Monteiro, Aznar-Farias, 2014; Nardi, Hauck Filho, Dell'aglio, 2016). Entretanto, como alerta Zaluar (2004, p. 366), a associação entre masculinidade e violência não pode ser feita de maneira simplista ou unidimensional. Embora alguns jovens possam se envolver em comportamentos antissociais como uma forma de demonstrar que “são homens”, é fundamental reconhecer os diversos fatores sociais e culturais que interferem nessa dinâmica. Dessa forma, a investigação crítica sobre o sexo dos adolescentes engajados na prática de atos infracionais exige a análise das construções sociais de gênero, especialmente no que se refere à associação entre masculinidade, violência e criminalização na adolescência. O relatório SINASE 2023 aborda este tema, reconhecendo que o sistema socioeducativo é permeado por concepções de gênero que tomam o masculino como ponto de referência, no qual predominam significados e concepções de gênero naturalizantes e deterministas, contexto que contribui para “converter as adolescentes em alvos de dispositivos

mais acirrados de exclusão social, preconceito e desrespeito” (Oliveira; Costa; Camargo, 20218, p. 74).

A reduzida quantidade de adolescentes meninas em cumprimento de medida socioeducativa, associadas às desigualdades de gênero, produz uma invisibilidade dessas adolescentes, sendo necessário investir em um atendimento mais equitativo para todos(as) os(as) adolescentes envolvidos(as) no sistema.

Ampliando as discussões para diversidade de gênero e sexual no sistema socioeducativo, a não discriminação de gênero está contemplada no ECA, em seu art. 35, inciso VIII. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo também prevê a garantia do “direito à sexualidade e o respeito à identidade de gênero e orientação sexual dos socioeducandos” (Brasil, 2019, p. 37). Em 2020, a Resolução nº 348, promulgada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), estabeleceu as diretrizes e procedimentos a serem seguidos pelo Poder Judiciário no tratamento da população LGBTQIA+ em atendimento criminal e socioeducativo, a fim de coibir segregações e/ou violações de direitos desses adolescentes (Brasil, 2023). No município de Viçosa, a situação relacionada à diversidade de gênero e sexualidade dos adolescentes em medida socioeducativa ainda carece de dados específicos, sendo necessária a realização de um levantamento para melhor compreender o contexto local e, assim, orientar políticas atentas às particularidades presentes nas diversas identidades de gênero

A presença majoritária de adolescentes negros no sistema socioeducativo é outro dado que exige atenção, indicando a necessidade de debate sobre a questão racial. As discussões devem partir do reconhecimento de que o racismo é inerente à socioeducação, em razão da própria constituição da sociedade brasileira (Ortegal, 2019). Enquanto elemento estruturante da formação social do país, o racismo molda relações de poder e exclusão, atravessando instituições, inclusive aquelas responsáveis pela execução das medidas socioeducativas, bem como políticas públicas (Pereira *et al.*, 2025).

Diante do racismo estrutural na sociedade brasileira, torna-se essencial compreender como essas dinâmicas impactam o funcionamento do sistema socioeducativo e investir em estratégias para seu enfrentamento. A persistente negação de realidades racistas no interior das instituições sociais brasileiras dificulta os avanços no debate sobre a questão racial e no enfrentamento ao racismo (Brasil, 2023). Superar essas dificuldades requer que a variável raça deixe de ser tratada como um dado sociodemográfico utilizado para fins classificatórios, e passe a ser compreendida em sua dimensão política e histórica. Como argumentam Pereira *et al.* (2025), a raça, enquanto mecanismo de hierarquização, classificação e dominação, também carrega o potencial de mobilizar reações antirracistas, à medida que torna visíveis as dinâmicas

de preconceito e discriminação. Desvendar os mecanismos de dominação racial que configuram a realidade socioeducativa constitui, portanto, um caminho para a produção de conhecimento comprometida com a justiça social e a equidade racial.

Com relação à distribuição etária dos adolescentes em conflito com a lei na cidade de Viçosa, os dados evidenciam a maior incidência de ingresso no sistema socioeducativo no final da adolescência. Estudo realizado por Sanches e Gouveia-Pereira (2010) aponta que o envolvimento em comportamentos ilícitos e de experimentação tende a aumentar com a idade, indicando uma associação positiva entre o avanço etário e a ocorrência de práticas desviantes durante a adolescência. A recorrência desse padrão em diferentes contextos destaca a importância de aprofundar as investigações sobre a influência da idade no engajamento infracional.

3.2 As escolas frequentadas pelos adolescentes de Viçosa (MG) que cometeram atos infracionais

Os dados relativos à escolaridade evidenciam outro traço persistente entre os adolescentes em conflito com a lei: a baixa inserção e permanência no sistema educacional. A recorrência da baixa escolaridade nos diferentes levantamentos aponta para um elo importante entre processos de ruptura escolar e o engajamento infracional. No caso de Viçosa, quase metade dos adolescentes envolvidos em atos infracionais não havia concluído o ensino fundamental, o que revela uma desvinculação precoce da escola. Entretanto, sabe-se que a evasão escolar não ocorre de forma repentina, mas configura-se como o desfecho de um processo contínuo de afastamento do estudante em relação à escola, influenciado por fatores intra e extraescolares (Ramos, 2024). Assim, a ruptura escolar dos estudantes que ocorreu no ensino fundamental provavelmente teve início dos anos finais dessa etapa da escolarização básica.

A concorrência entre as instituições de ensino frequentadas também parece ter produzido seus efeitos nestes casos. Como aponta Ben Ayed (2012), a lógica competitiva entre os estabelecimentos escolares⁸ contribui para converter desigualdades sociais em desigualdades escolares, reforçando o vínculo particularmente forte entre origem social, oportunidades de escolarização e destinos escolares. A ampliação do acesso à escola, por meio da universalização

⁸ Sobre a lógica competitiva entre estabelecimentos escolares, Nogueira e Lacerda (2014) destacam que a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala e a produção de *rankings* têm contribuído para a consolidação de dinâmicas concorrenciais no campo educacional. A busca por melhores posições nos indicadores de desempenho tende a reorientar práticas pedagógicas, processos de seleção e a construção da imagem pública das escolas, reforçando disputas por prestígio e diferenciação entre as instituições.

do ensino fundamental, por exemplo, fez com que a seleção social concentrada no ingresso ao sistema educativo cedesse lugar a processos de desigualdades mais difusos e contínuos ao longo do percurso escolar. Para Ben Ayed (2012) dentre as formas de intensificação e agravamento das desigualdades encontra-se a segregação escolar, pois são reunidos, em determinados estabelecimentos, estudantes com perfis sociais, étnico-raciais e territoriais semelhantes, o que afeta as condições de exercício do trabalho docente e gera a reprodução social.

A elevada segmentação do sistema educacional brasileiro tem sido indicada em diferentes estudos sobre desigualdades educacionais, nos quais o destino escolar dos estudantes se associa fortemente à “escolha” do estabelecimento de ensino (Alves; Franco, 2008).

A existência de um efeito estabelecimento, isto é, que há elementos na escola que podem colaborar para o desenvolvimento dos estudantes e promover o aprendizado (Bressoux, 2011) também tem sido indicada em vários estudos. Além da eficácia global, definida pela capacidade de uma escola elevar o nível médio de seus alunos, há uma eficácia diferencial, muitas vezes denominada “equidade”, caracterizada pela capacidade de uma escola igualar os níveis dos alunos (Bressoux, 2011). No entanto, a distribuição desse efeito da escola é desigual, ou seja, depende do tipo de estabelecimento frequentado.

Mensurar a eficácia das escolas, considerando a proficiência dos alunos em avaliações estandardizadas é tarefa complexa, pois é mais adequado o uso de dados longitudinais, que permitem controlar a influência da aprendizagem anterior dos alunos no cálculo de efeito das escolas. No contexto brasileiro, embora tenha havido ampliação da produção de dados educacionais e aperfeiçoamento das avaliações sistêmicas, essas bases ainda apresentam limitações para a estimação direta do efeito das escolas e da eficácia escolar (Alves; Franco, 2008). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, um indicador de qualidade da educação que combina dados de desempenho e fluxo escolar oferece parâmetros comparativos sobre o desempenho dos estabelecimentos escolares e colabora para a compreensão da posição das escolas frequentadas por jovens em cumprimento de MSE na hierarquia dos estabelecimentos do contexto local de Viçosa, mas não pode ser tomado como o único parâmetro ou dissociado da consideração do nível socioeconômico do alunado de cada estabelecido.

Entretanto, diante da disponibilidade dos dados do IDEB, foi elaborada a Tabela 1, a seguir, que mostra os resultados alcançados pelas escolas frequentadas pelos participantes da pesquisa ao longo do período em que frequentaram os estabelecimentos. Para fins de comparação, acrescenta-se a Tabela 2 com as médias estadual e nacional no mesmo período.

Tabela 1 - IDEB das escolas frequentadas pelos participantes da pesquisa

Médias e Metas do IDEB (Viçosa), por etapa da educação básica, dos estabelecimentos públicos	2015	2017	2019	2021	2023
	IDEB/Meta	IDEB/Meta	IDEB/Meta	IDEB/Meta	IDEB/Meta
Centro Mun. Ed. Dr. Januário de Andrade Fontes	4,8/	6,4/5,1	6,4/5,4	5,7/5,6	6,7/-
Escola Estadual Madre Santa Face	7,1/7,1	7,2/7,2	6,9/7,4	6,7/7,6	6,4/-
Escola Municipal Ministro Edmundo Lins	4,7/4,5	4,7/4,8	4,6/5,0	-	4,3/-
Escola Estadual Santa Rita (Fund.II)	3,7/5,1	-/5,4	4,6/5,6	5,4/5,9	4,6/-
Escola Estadual Santa Rita (Ensino Médio)	-	3,7/-	-	-	4,5/-
Escola Estadual Alice Loureiro	-	-	3,7/-	-/4,0	-
Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres	-	4,2/-	4,3/4,4	-/4,6	4,5/-

Fonte: INEP/MEC. Elaboração própria, 2025.

Tabela 2 - Médias do IDEB no Brasil e em Minas Gerais

Médias E Metas do IDEB (Nacional e Estadual), por etapa da educação básica, dos estabelecimentos públicos	2015	2017	2019	2021	2023
	IDEB/Meta	IDEB/Meta	IDEB/Meta	IDEB/Meta	IDEB/Meta
Média Nacional Anos Iniciais	5,3/5,0	5,5/5,2	5,7/5,5	5,5/5,8	5,7/-
Média Nacional Anos Finais	4,2/4,5	4,4/4,7	4,6/5,0	4,9/5,2	4,7/-
Média Estadual Anos Iniciais	6,1/5,9	6,3/6,1	6,3/6,4	5,9/6,6	6,1/-
Média Estadual Anos Finais	4,6/4,8	4,5/5,0	4,7/5,3	5,1/5,6	4,7/-
Média Municipal Anos Iniciais	6,0/5,3	6,3/5,9	6,2/6,1	5,7/6,4	6,3/-
Média Municipal Anos Finais	4,4/4,4	4,2/4,7	4,6/5,0	5,2/5,2	4,8/-
Média Ensino Médio	-	4,7/-	4,9/4,9	4,4/5,1	5,3

Fonte: INEP/MEC. Elaboração própria, 2025.

Os indicadores evidenciam um padrão das escolas frequentadas pelos jovens durante as diferentes etapas da escolarização. Nos anos iniciais do ensino fundamental, predominam instituições com IDEB mais elevado e resultados mais estáveis ao longo das edições avaliativas, situando-se, em vários casos, em patamar igual ou superior à média municipal. Já nos anos finais e no ensino médio, observa-se maior presença de escolas com indicadores mais baixos, metas não atingidas em diferentes ciclos e maior oscilação de desempenho. A movimentação entre estabelecimentos de ensino em descenso quanto ao IDEB dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e o fato de que os adolescentes se engajaram em práticas infracionais em idade mais elevada na cidade de Viçosa, mostra o funcionamento da segregação escolar. É possível constatar, observando o fluxo entre estabelecimentos dos participantes da pesquisa, processos de segmentação escolar e distribuição desigual das oportunidades educacionais, nos quais estudantes de origem social mais vulnerável e no caso de adolescentes engajados em atos infracionais que há uma tendência a se concentrarem em estabelecimentos

que ocupam as posições menos favoráveis na hierarquia dos estabelecimentos na cidade de Viçosa. Embora o IDEB não permita estabelecer relação causal entre qualidade institucional e percurso individual, os dados oferecem evidências contextuais para compreender o ambiente escolar em que se desenvolveram as trajetórias analisadas. Cabe destacar que os indicadores contribuem para caracterizar o contexto escolar em que se desenvolveram as trajetórias escolares dos participantes da pesquisa, mas eles não esgotam os fatores que incidem sobre os percursos educacionais dos jovens em cumprimento de MSE. As condições materiais de vida e as exigências de inserção econômica precoce também desempenham papel decisivo nesses percursos. Como observa Ramos (2024), estudantes em contextos de maior vulnerabilidade enfrentam condições que ampliam as chances de abandono, sendo o ingresso precoce no mercado de trabalho, muitas vezes sob formas precarizadas de ocupação, um dos principais motivadores da evasão.

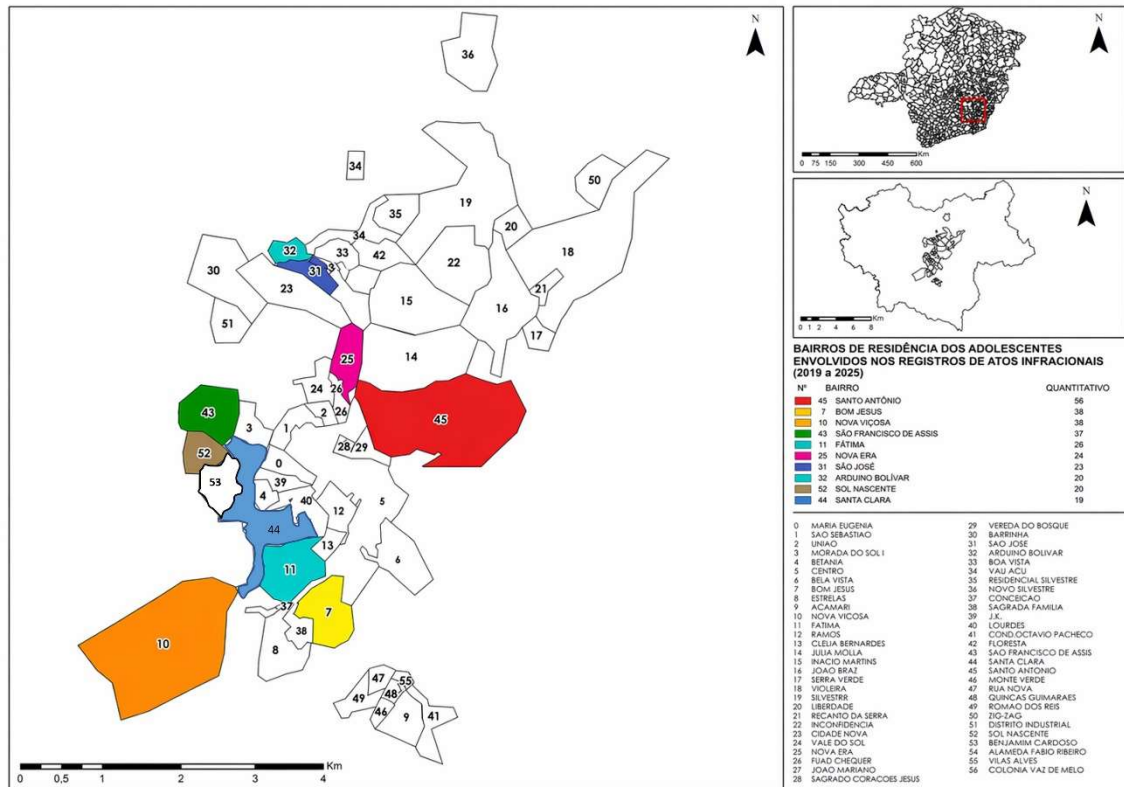
Ao investigar a transição da escola para o trabalho de jovens em conflito com a lei, France (2013) destaca a importância desse momento, que simboliza tanto a entrada na vida adulta quanto a possibilidade de superar experiências escolares negativas, abrindo caminho para novas oportunidades de vida. Para esses jovens, o trabalho remunerado representa uma alternativa ao ensino formal, além de uma chance de mobilidade social e afastamento da criminalidade. Contudo, o autor ressalta que conquistar um emprego é um desafio para aqueles que ocupam a base da estrutura social, pois o fraco capital cultural e escolar e as experiências no universo infracional fazem com que eles não sejam valorizados no mercado de trabalho. Assim, obter e manter um emprego, bem como sustentar o afastamento das práticas infracionais, constitui um processo contínuo e instável, que exige esforços permanentes desses jovens em um contexto social que tende a responsabilizá-los individualmente, mesmo diante das barreiras estruturais.

3.3 Locais de residência em Viçosa de adolescentes engajados na prática de atos infracionais: segregação urbana e escolar

Além das barreiras educacionais e laborais, o espaço onde os adolescentes vivem compõe o quadro de condicionantes de suas trajetórias. O local de residência pode revelar dinâmicas de segregação urbana ao mostrar como grupos sociais se distribuem no território a partir de seu *status* socioeconômico. Nesse sentido, a análise dessa variável possibilita compreender como a configuração urbana de Viçosa influencia as oportunidades, o acesso a recursos e às escolas e as perspectivas de mobilidade social desses jovens.

Os dados sobre o local de residência dos 189 adolescentes que cometeram atos infracionais no período de 2019 a 2025 não foram registrados de forma adequada e, portanto, em 135 casos não são conhecidos os endereços e em 54, os dados foram considerados inválidos. Assim, a análise dessa variável baseia-se nos 625 registros válidos, entre os quais se destacam o bairro Santo Antônio, com 56 residentes, seguido de Bom Jesus e Nova Viçosa, com 38 casos cada e São Francisco de Assis, com 37. Na sequência aparecem o distrito de São José do Triunfo, com 28 registros, o bairro de Fátima, com 26, Nova Era, com 24, São José, com 23, Arduino Bolívar e Sol Nascente, com 20 cada, e Santa Clara, com 19. A Figura 1 apresenta a distribuição espacial desses locais de residência no município.

Figura 1 – Bairros de residência entre adolescentes envolvidos em atos infracionais em Viçosa (MG)

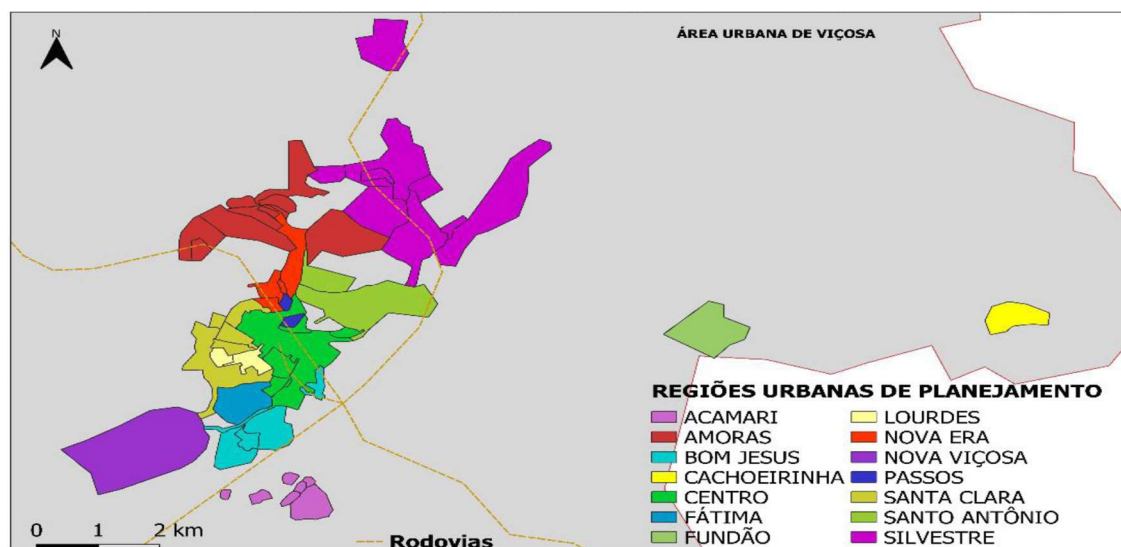


Fonte: Abrantes, Barbosa e Alberto (2021, p. 4) (Adaptado).

Segundo Cruz (2014), o território de Viçosa é composto por quatro distritos e 55 bairros. A área urbana está organizada em 14 Regiões Urbanas de Planejamento (RUP), denominadas:

Centro⁹, Acamari¹⁰, Bom Jesus¹¹, Nova Viçosa¹², Fátima¹³, Lourdes¹⁴, Santa Clara¹⁵, Passos¹⁶, Santo Antônio¹⁷, Nova Era¹⁸, Amoras¹⁹ e Silvestre²⁰, Fundação²¹ e Cachoeirinha²². A Figura 2 apresenta essa divisão territorial, permitindo visualizar a localização dos bairros em que foi mais recorrentes os registros de cometimento de atos infracionais por adolescentes em Viçosa (MG).

Figura 2 - Regiões Urbanas de Planejamento de Viçosa (MG)



Fonte: Gomes *et al.* (2021, p. 248).

⁹ Integrada pelos bairros: Ramos, Clélia Bernardes, Belvedere e Centro. Este último limitado pelas ruas: Gomes Barbosa, Ladeira dos Operários, José Antônio Rodrigues, Dos Estudantes, av. P. H. Rolfs (da linha férrea até a esquina com a Av. Castelo Branco), Av. Marechal Castelo Branco, (até o trevo do Belvedere), Geninho Lentine, Dr. Milton Bandeira, Dona Gertrudes, Tenente Kummel, av. Bueno Brandão e Floriano Peixoto.

¹⁰ Integrada pelos bairros: Romão dos Reis, Rua Nova, Acamari, Vila Alves, Jardim do Vale, Quinta Dos Guimarães, Monte Verde e Otávio Pacheco.

¹¹ Integrada pelos bairros: Bom Jesus, Bela Vista, Sagrada Família, Estrelas e Conceição.

¹² Integrada pelos bairros: Nova Viçosa e Posses.

¹³ Integrada pelo Bairro de Fátima.

¹⁴ Integrada pelos bairros: Betânia, Santa Clara (parte baixa, limitada pela av. JK até a rua Joaquim Andrade), Lourdes e Al. Fábio Ribeiro Gomes.

¹⁵ Integrada pelos bairros: JK, Santa Clara (parte alta), Maria Eugênia, Coelhas e São Sebastião.

¹⁶ Integrada pelos bairros: Fuad Chequer, Sagrado Coração (Rebenta Rabicho) e pela área limitada pela Rua dos Passos (do Hospital S.J. Batista até a esquina com a Dona Gertrudes), Rua Dr. Brito, Santana, Álvaro Gouveia e Dr. José N. Vaz de Melo.

¹⁷ Integrada pelos bairros: Julia Molar, Sto Antônio (do Belvedere até o trevo de Coimbra).

¹⁸ Integrada pelos bairros: Nova Era, Vale do Sol e União (Morro do Café).

¹⁹ Integrada pelos bairros: Barrinha, Cidade Nova, Arduino Bolívar (Amoras), Laranjal (São José), Boa Vista, Vau-Açú, Inácio Martins e Floresta.

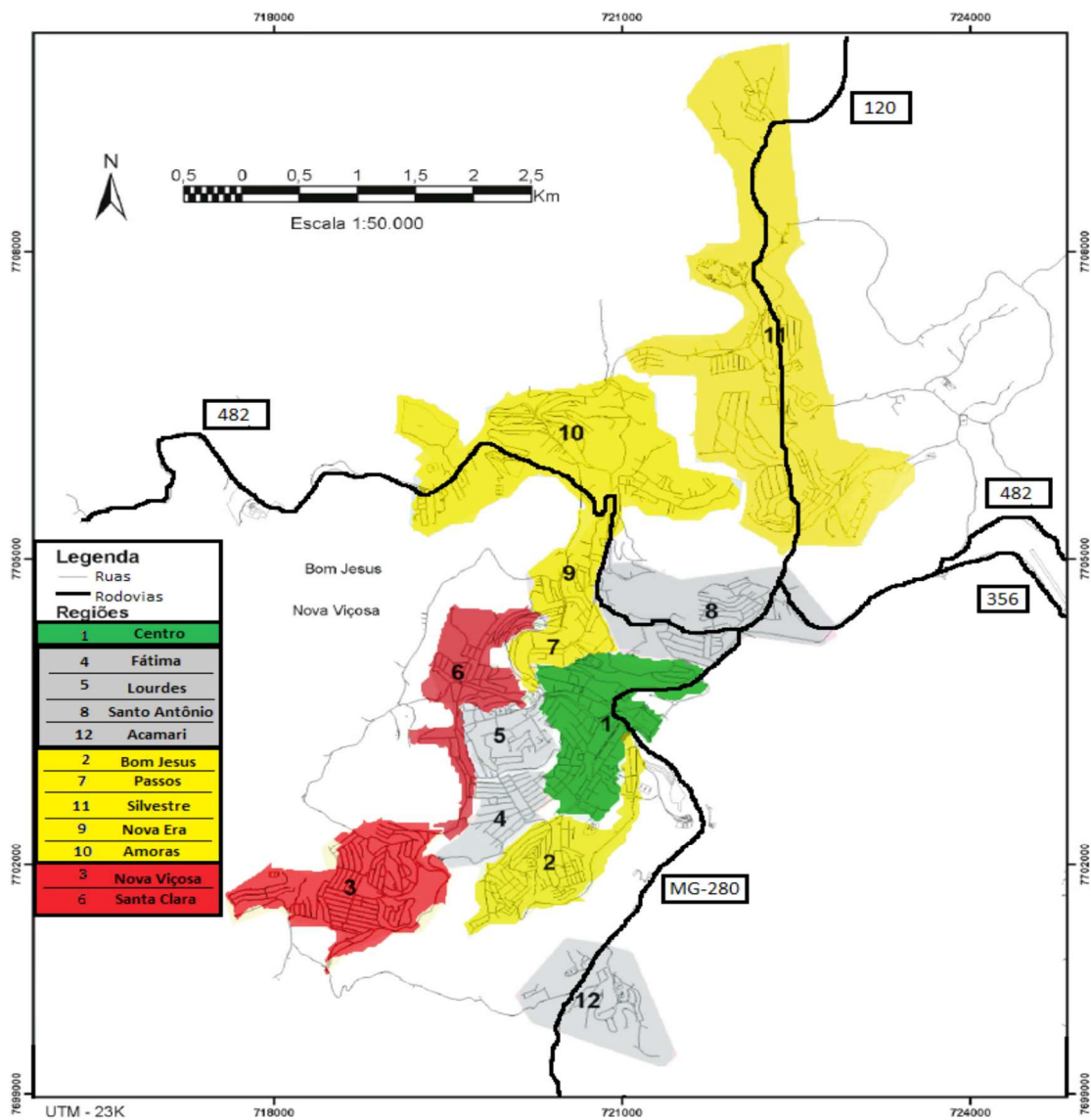
²⁰ Integrada pelos bairros: Liberdade, João Brás, Violeira, Recanto da Serra, Parque do Ipê, Inconfidentes, Silvestre e Novo Silvestre.

²¹ Integrada pelo distrito de São José do Triunfo.

²² Integrada pelo distrito de Cachoeira de Santa Cruz.

De acordo com Bastos Filho *et al.* (2019) desenvolveram um índice de segregação socioespacial para as regiões de Viçosa, construído a partir de variáveis como distância em relação ao centro, déficit habitacional, acessibilidade, dados socioeconômicos, infraestrutura, educação, saúde, vulnerabilidade familiar e emprego. Com base nesses indicadores, as regiões foram classificadas em quatro categorias: não segregado socioespacialmente (cor verde), baixa segregação socioespacial (cor cinza), média segregação socioespacial (cor amarela) e alta segregação socioespacial (cor vermelha), conforme representado na Figura 3.

Figura 3 - Índice de Segregação Socioespacial de Viçosa (MG)



Fonte: Bastos Filho *et al.* (2019, p. 720).

Relacionando o índice de segregação socioespacial com os locais de moradia dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, observa-se que os bairros mais recorrentes se

situam majoritariamente em áreas classificadas como de média segregação socioespacial, como Santo Antônio e Bom Jesus, e alta segregação socioespacial, como Nova Viçosa e Santa Clara. Essa concentração dialoga com o entendimento de que a segregação espacial perpetua estruturas discriminatórias, pois pode restringir o acesso a recursos e serviços disponíveis localmente, especialmente para os pobres, além de diminuir os ganhos das interações sociais (Santos *et al.*, 2021). Sob essa perspectiva, o espaço urbano não apenas reflete as condições sociais, mas também as influencia, contribuindo para a manutenção das desigualdades. Como observa Negri (2008), a distribuição desigual dos grupos sociais no território atribui ao espaço um papel ativo na reprodução dessas disparidades, na medida em que expressa o acesso desigual que cada segmento social possui para ocupar determinadas áreas da cidade.

A segregação espacial afeta a vida das pessoas para além da dimensão econômica, produzindo efeitos na sociabilidade entre os indivíduos, uma vez que interfere, por exemplo, nas oportunidades de emprego, no acesso à saúde e nas possibilidades de interação social. Nas áreas periféricas, a precariedade das relações de trabalho, a persistência da pobreza e a produção de desigualdades estruturais alimentam processos de estigmatização e medo, fatores que podem aumentar o envolvimento em atividades ilegais que resultam em violência (Santos *et al.*, 2021).

Em Viçosa, estudo realizado por Gomes *et al.* (2021) evidencia que a distribuição da violência está associada a marcadores sociais como idade, cor, sexo, local de residência e situação socioeconômica. O levantamento aponta que os roubos tendem a se concentrar nas áreas de maior renda, enquanto as taxas mais elevadas de homicídios se verificam nas regiões com menor renda *per capita* e maior segregação socioespacial. Os resultados mostram que as desigualdades presentes na configuração urbana de Viçosa influenciam na ocorrência da violência e também expõem determinados grupos de jovens a contextos de maior vulnerabilidade e risco.

Partindo da análise da estrutura do serviço socioeducativo, dos atendimentos realizados e dos registros de atos infracionais em Viçosa, é possível perceber que as condições de vida dos adolescentes em conflito com a lei são marcadas por desigualdade e exclusão. Esses elementos se articulam a um conjunto mais amplo de vulnerabilidades sociais, econômicas e territoriais, que influenciam suas oportunidades e perspectivas. No capítulo IV, cujos dados que embasaram as discussões foram biografias escolares de dois jovens que praticaram atos infracionais, serão abordadas as trajetórias escolares e as experiências estudantis construídas no contexto local de Viçosa (MG).

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM VIÇOSA (MG)

Neste capítulo são analisados os relatos biográficos de dois jovens em cumprimento de MSE em Viçosa (MG) produzidos em entrevistas realizadas no âmbito dessa pesquisa. As análises são apresentadas dois retratos sociológicos, buscando-se evidenciar a complexidade e a multiplicidade de situações vividas, associadas à pluralidade de disposições constituídas.

Os retratos sociológicos construídos se aproximam da proposta de Bernard Lahire (2004), sem corresponder a uma aplicação literal desse dispositivo metodológico, configurando-se como uma apropriação orientada por esse referencial, ajustada às particularidades do campo empírico e aos objetivos da pesquisa. Trata-se daquilo que Lopes (2012) denomina como uso “aplicado” dos retratos sociológicos, no qual sua elaboração está subordinada à produção de respostas a problemas de pesquisa específicos.

Considerando essa especificidade, Lopes (2012) propõe algumas etapas para a elaboração dos retratos, que envolvem a construção de um roteiro de entrevista biográfica ajustado aos objetivos da pesquisa e atento às diferentes esferas da vida do entrevistado; a realização de duas ou três sessões de entrevista, com o objetivo de favorecer a reflexividade; a organização e edição das entrevistas de forma que preserve a centralidade do relato em primeira pessoa; e a construção do retrato como articulação entre as narrativas e interpretação sociológica. O formato final de apresentação deve ainda permitir diferentes níveis de leitura, por meio de um título interpretativo, um resumo do percurso e um corpo detalhado do retrato (Lopes, 2012). É sob essa perspectiva que se organizam os retratos sociológicos elaborados neste trabalho.

4.1 Entre descontinuidades e recomposições, a permanência do vínculo com a escola

Pedro²³, é um jovem com 20 anos na época da entrevista. Ele nasceu em Viçosa e sempre residiu no bairro de Fátima. Sobre os bairros de Viçosa, Lacerda (2020, p. 4) destaca que:

Em Viçosa, o alto do Bairro Santo Antônio, o Bairro Sagrado Coração de Jesus e o Bairro Nova Viçosa, são os lugares em que o IDH intraurbano é mais baixo. O extremo sul do bairro Nova Viçosa é a área mais pobre da cidade de Viçosa [...]. Outros bairros que se caracterizam pela homogeneidade socioeconômica com padrões baixos são o Romão dos Reis e o Bom Jesus (Abreu *et al.*, 2011). [...] excluindo-se o centro, as áreas onde se localizam os

²³ Para garantir o anonimato dos participantes, os nomes utilizados neste trabalho são fictícios. Foram adotados nomes correspondentes ao gênero.

condomínios fechados e os bairros: Ramos e Clélia Bernardes, os demais bairros de Viçosa se caracterizam pela presença de segmentos com padrões sociais médios e baixos, os quais possuem áreas distintas onde se concentram moradores com padrões sociais elevados e outras áreas onde se concentram moradores pobres, como é o caso do Bairro de Fátima. Essa coexistência em determinados bairros de áreas com padrões sociais diferenciados faz com que, em Viçosa, também se observe o fenômeno da proximidade territorial e distância social, como ocorre na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo (Lacerda, 2021, p.3).

Pedro autodeclara-se pardo. Ele tem um irmão quatro anos mais velho, com quem mantém convivência regular e uma irmã por parte de pai, com a qual não se relaciona. Pedro reside com os avós maternos e um tio. Eles migraram para Viçosa provindos de Aracruz, no Espírito Santo, após o avô ser aprovado em concurso público da Universidade Federal de Viçosa. Quando os avós se instalaram na cidade de Viçosa, a mãe de Pedro permaneceu no Espírito Santo, mas após engravidar tomou a decisão de também mudar para Viçosa, onde poderia contar com o apoio da família de origem, o que se deu aproximadamente seis meses após a vinda dos avós.

Assim, desde que nasceu, Pedro reside com os avós maternos, com quem mantém convivência contínua e estreita. Quando questionado sobre suas relações familiares e sobre as figuras que ocupam lugar de referência em sua vida, Pedro afirma: “Meu avô, né? Teria sido meu pai. Minha avó teria sido minha mãe. Ficou nessa daí, assim”.

No que se refere à figura paterna, Pedro relata ausência total de contato e de informações, mencionando apenas saber da existência de uma irmã por parte de pai, com quem nunca manteve vínculo. Ao falar sobre o pai, sua fala é curta e direta: “Ah, meu pai! eu não sei nada”, indicando a inexistência de relação.

Em relação à mãe, embora reconheça o vínculo biológico, Pedro descreve uma relação marcada pela ausência de convivência e de laços afetivos. Ele disse: “Minha mãe, eu não tenho contato, assim, de filho com minha mãe não, entendeu? Ela não é bem minha mãe. Ela é minha mãe por ser minha genitora, mas agora de convivência, assim, nada não”.

A valorização da escolarização aparece de forma recorrente na dinâmica familiar de Pedro, particularmente no núcleo constituído pelos avós maternos. Ambos os avós concluíram o ensino médio, o que, no caso do avô, esteve diretamente associado à aprovação em concurso público, possibilitando estabilidade profissional e melhores condições materiais para a família. A avó materna, concluiu a educação básica e se dedica ao trabalho doméstico e aos cuidados familiares. Ao comentar essa configuração, Pedro recorre a uma leitura geracional e cultural, afirmando: “Minha avó, assim, como era aquela família mais antiga, pessoal mais antigo, que

é a tradição, o homem trabalha, a mulher fica em casa com o pessoal”, situando essa divisão de papéis de gênero como parte de um modelo familiar herdado.

A mãe de Pedro concluiu o curso de graduação em Pedagogia. Atuou como professora e, atualmente, exerce a função de supervisora pedagógica em uma escola do município. Além da atuação profissional na área educacional, é descrita como uma pessoa bastante ativa na vida política local, integrando conselhos e representando o município em eventos de âmbito nacional. O irmão mais velho de Pedro apresenta um percurso escolar marcado por dificuldades, reprovações e abandono da escola ainda no primeiro ano do ensino médio. A coexistência dessas experiências escolares distintas no interior da mesma família compõe um quadro no qual a escolarização é valorizada.

Pedro ingressou na escola na educação infantil e contou, nos primeiros anos de sua trajetória, com forte acompanhamento do avô. O percurso escolar inicial de Pedro foi marcado por bom desempenho acadêmico, durante os anos iniciais do ensino fundamental, embora pontuado por episódios de indisciplina. A partir dos anos finais do ensino fundamental, sucessivas mudanças de instituição, reprovação escolar e alterações comportamentais passaram a compor sua experiência escolar. No ensino médio, dificuldades de acesso à escola, reprovação do 1º ano e a entrada no sistema de medidas socioeducativas, com períodos de internação, produziram descontinuidades em sua trajetória escolar. Assim, nesse período, a confluência de fatores familiares, institucionais e socioeducativos tensionaram a permanência de Pedro na escola, ao mesmo tempo em que evidencia uma postura recorrente de responsabilização e esforço individual para seguir vinculado à escola. Atualmente ele se encontra em fase de conclusão do ensino médio.

Sobre as práticas familiares de leitura e escrita, o avô materno novamente figura como a principal referência para Pedro. Ele destacou o hábito de leitura do avô: “Meu avô lê demais. Tem muito hábito de leitura. Gosta de ler, de... de escrever, pô. Você tem que ver”. Ele também chamou a atenção para a escrita como prática cotidiana do avô, mencionando a existência de cadernos nos quais o avô registrou, ao longo dos anos, acontecimentos e histórias da vida familiar. Segundo o jovem, esses cadernos reúnem escritos sobre a trajetória dos filhos e demais familiares, configurando-se como um acervo pessoal produzido de forma contínua. A presença desses registros escritos no cotidiano familiar confere visibilidade e valor à escrita como prática social, integrando o ambiente doméstico e compondo um elemento importante para os processos de socialização vivenciados por Pedro.

A valorização da escrita no âmbito familiar não se restringia à observação das práticas do avô, mas se desdobrava em atividades compartilhadas com os netos durante os anos iniciais

do ensino fundamental. Ao rememorar esse período, Pedro relata que o avô costumava propor momentos lúdicos de aprendizagem, especialmente por meio de exercícios de ditado: “eu lembro que chegava eu e meu irmão, a gente brincava... como que é o nome da brincadeira? Que uma pessoa fala a palavra e você tem que escrever ela de forma certa?”. Ao mencionar essa prática, ele completa: “ditado, isso. A gente brincava demais de ditado na época”. Essas atividades, vivenciadas como brincadeiras, inseriam a escrita em um contexto afetivo e cotidiano, reforçando sua presença como prática social compartilhada no interior da família.

Em relação ao acompanhamento escolar, Pedro avalia que a preocupação e a orientação da família estiveram mais presentes nos anos iniciais do ensino fundamental, enfraquecendo-se progressivamente ao longo do tempo. Ele relaciona o distanciamento do avô ao fato de que um episódio ocorrido, referindo-se a um problema de saúde mental vivido pelo avô. Segundo o jovem, nesse período o avô enfrentou um quadro de depressão, chegando a tentar suicídio, situação que produziu impactos profundos na dinâmica familiar e no cotidiano doméstico.

Pedro descreve essa fase como de maior afastamento e ausência de acompanhamento escolar e supervisão do avô, especialmente no que se refere aos limites e à organização do cotidiano. Ele disse: “Teve uma parte da minha vida que teve problema familiar, com o meu avô, foi nos 12. Quando foi nos 12, aí eu já, né, fiquei bem de canto”. A partir desse momento, ele identifica uma ampliação de sua autonomia, vivida de forma precoce e pouco regulada, como evidencia ao narrar que não havia cobrança quanto aos horários de chegada ou circulação na rua, algo que também era notado por outros jovens de sua convivência. Menciona ainda que, entre os 14 e 16 anos, permanecia por longos períodos em outras cidades sem que a família tivesse conhecimento.

Os efeitos desses episódios são narrados por Pedro não apenas em termos de organização familiar, mas também como uma mudança em seu modo de agir e de se relacionar. Ao falar sobre esse período, afirma: “Mas eu lembro que um trem que eu ficava falando muito comigo mesmo, que é a pessoa que eu mais amo, tentou morrer sem nem lembrar de mim, por que eu vou ter que ficar lembrando dos outros?”. A partir dessa experiência, ele identifica transformações em seu comportamento, descrevendo-se como mais “violento, agressivo e mal-educado”. Esses relatos permitem situar o enfraquecimento do acompanhamento familiar e da regulação cotidiana como parte de um contexto mais amplo de desorganização temporária das referências adultas, com repercussões tanto na sua atitude face aos estudos quanto na sua vida em geral.

O relato sugere que o adoecimento do avô não foi plenamente compreendido pelo jovem, sendo interpretado a partir de sua posição na rede de relações familiares. A insuficiência

de explicações e mediações sobre o ocorrido contribuiu para que o evento fosse entendido como uma forma de desconsideração do vínculo entre ambos, produzindo um sentimento de abandono presente em sua fala. Esse deslocamento de sentido se insere em um contexto de fragilização da regulação familiar e ajuda a compreender a mudança observada em sua conduta, que se expressa tanto nas dificuldades escolares quanto no envolvimento em práticas infracionais.

Sobre suas redes de sociabilidades, o fato de Pedro ter vivido sempre no mesmo bairro contribuiu para a construção de vínculos duradouros com a comunidade. Ele relata manter “amigos de infância lá até hoje”, indicando a continuidade de relações estabelecidas desde a infância. Até aproximadamente os 10 anos de Pedro, o irmão mais velho desempenhou papel fundamental na mediação de suas redes de sociabilidades, ampliando seu acesso a espaços e a outros grupos para além da família e da escola. Sobre esse período, Pedro recorda: “Aí, nessa época, ele me levava pra sair com ele também, já [que eu] não tinha tanto colega. Então, a gente fazia de tudo. A gente andava de skate lá no bairro, a gente jogava bola nos lugares, assim, entendeu?”. Acompanhado do irmão, Pedro destaca que suas redes de sociabilidade permaneciam circunscritas ao território do bairro, afirmando que “ainda a gente ficava naquela bolha, não chegava a descer até o centro”, o que revela uma circulação espacial relativamente limitada nesse momento.

Na transição para os anos finais do ensino fundamental, a mudança de escola implicou também um afastamento de seus amigos, exigindo a construção de novos vínculos. Pedro relata dificuldades iniciais de integração no novo grupo, descrevendo-se, à época, como um “menino nerd”, o que teria dificultado sua inserção entre os colegas. As primeiras amizades nesse novo contexto escolar foram estabelecidas de forma gradual e contingente. Ao narrar como fez seu primeiro amigo, nesse novo estabelecimento escolar, ele disse:

Eu estava na mesa sozinho, assim, brincando de skate de dedo, né? Não estava tendo aula, o pessoal ainda não tinha chegado. Aí virei pra trás, e um menino perguntou pra mim: nossa, você gosta de skate também? Falei, gosto. Era o M., o primeiro amigo que eu fiz.

Além de estabelecer nova amizade, Pedro retomou vínculos com um adolescente já conhecido, com o qual convivia no bairro. Ele relata: “Aí eu conheci o M., porém, passou um tempo, do nada, passou uma semana, assim, eu vi o Y também”. Sobre essa relação, acrescenta: “O Y eu já conhecia ele da rua, quando eu andava de skate, aí meu irmão já andava de skate com o Y, então a gente já era amigo, né?”, evidenciando novamente a mediação exercida pelo irmão em sua rede de sociabilidade. Pedro destacou que esses amigos eram mais velhos, tendo, à época, cerca de 15 ou 16 anos, enquanto ele tinha aproximadamente 12.

Ao mencionar essas amizades, Pedro as caracteriza como “más influências” e as associa ao período em que teve início os comportamentos que classifica como inadequados. Segundo o jovem, “foi aí que eu comecei a conhecer ‘uns trezinhos’ errados, já comecei a ficar mais bagunceirinho assim”. Ele seguia frequentando a escola com regularidade e mantendo os estudos. Os relatos de Pedro relativos a esse período permitem compreender a ampliação das sociabilidades juvenis (o processo de constituição de sua rede de socialibilidade) como ambivalente, marcado simultaneamente por pertencimento, experimentação e tensões com as normas escolares e familiares.

Aproximadamente aos 17 anos, Pedro disse que passou a adotar uma postura de isolamento em sala de aula, evitando interações com os colegas. Segundo ele, “era um cara que eu não conversava com ninguém dentro da sala de aula”. Esse comportamento causou estranhamento na comunidade escolar, especialmente quando o comparavam à imagem de um aluno considerado agitado anteriormente. Ele disse: “as pessoas até ficavam meio com dúvida se eu estava ficando muito triste ou algo do tipo”, ao que ele próprio contrapõe a interpretação de que se tratava de uma escolha consciente e não de retraimento emocional.

Ao explicar os motivos desse isolamento, Pedro aponta para um desencontro entre suas experiências de vida e os temas que circulavam entre os colegas, afirmando não ter interesse em se aproximar daquela “galera”, uma vez que já se encontrava inserido, há algum tempo, em uma trajetória infracional: “eu pensava, nossa, é muito diferente os assuntos, porque eu também já tinha inserido um tempo a minha vida no crime e tudo mais”. Esse isolamento também estava ligado a uma preocupação ética em relação aos outros jovens, associada ao receio de exercer uma influência negativa. Sobre isso, afirma: “posso ser uma má influência com esses meninos, né? Porque na época eu já fumava maconha, no uso frequente e tudo mais”.

Atualmente, Pedro relata manter um círculo de amizades bastante restrito, composto por poucos amigos que residem próximos à sua casa. Ao falar sobre essas relações, destaca o vínculo afetivo e a confiança estabelecida, afirmando: “Ah, os meninos que eu mais amo, que se for falar em melhor amigo, seria o ML ali mesmo [referindo-se ao bairro de residência] e o C, né?”. Essa configuração de sua rede de sociabilidade sugere um reposicionamento em relação às amizades, marcado por vínculos construídos ao longo do tempo e considerados seguros.

Sobre suas práticas culturais, esportivas e de lazer nessa época, Pedro revela experiências que ampliaram, ainda que de forma gradual e mediada, seus repertórios de circulação e apropriação nos espaços da cidade. As primeiras experiências nesse sentido estão fortemente ancoradas no bairro e na convivência com o irmão mais velho, que desempenhava

um papel de articulador das brincadeiras e no acesso a outros jovens. Em relação a esse período, Pedro descreve atividades realizadas nos espaços públicos do território: “A gente andava de skate lá no bairro, a gente jogava bola nos lugares, assim, entendeu? Na praça, no bairro de Fátima, que eles até estão reformando agora. A gente brincava lá o dia inteiro, a noite inteira”.

Na infância, parte das experiências culturais e esportivas estavam associadas à escola. Ao rememorar esse período, Pedro recorda uma visita ao Museu Arthur Bernardes, realizada no contexto de atividades escolares na Escola Madre Santa Face. A experiência ganhou novos contornos quando, em conversa com o irmão, descobriu a possibilidade de frequentar o espaço para além das mediações institucionais da escola. Sobre esse episódio, declara:

A gente estava na rua, só eu e meu irmão. Não sei se era um dia de sábado, ou algum dia que não teve aula, algo do tipo. Aí eu lembro que eu comentei e ele falou: Ih, aquele museu lá você pode ir quando você quiser, até sem escola. Falei: mentira! A gente foi lá, depois a gente entrou junto, nós dois, andou lá, foi bacana.

A partir dessa experiência, o museu, assim como outros equipamentos culturais, passou a integrar o circuito de lazer compartilhado entre os irmãos. Pedro relata que frequentavam também o cinema e espaços localizados no *campus* da Universidade Federal de Viçosa. Essas práticas contrastam com um momento anterior de sua infância, quando as saídas se restringiam majoritariamente ao bairro e eram mediadas principalmente pelo irmão.

A presença do avô materno nas atividades de lazer aparece como um elemento importante na ampliação dos deslocamentos, uma vez que, segundo Pedro, quando saía acompanhado do avô, os passeios incluíam com maior frequência o *campus* da UFV e visitas à casa da bisavó. Segundo Pedro, “no final de semana já era sempre uma rotina assim”, indicando certa regularidade nessas práticas.

Com relação às práticas esportivas, Pedro disse que o futebol ocupava um lugar de destaque em suas experiências de lazer na infância, o qual é descrito como uma atividade frequente. Sobre a prática de esportes coletivos com seus amigos, ele afirmou: “Toda hora que tivesse chance, eu ia jogar futebol. Até hoje venho na UFV, que eu jogo a bola com meu amigo D.”. Pedro, em seu relato biográfico, chama a atenção para o modo como o esporte se associa à manutenção de vínculos específicos e duradouros, ao mesmo tempo em que, segundo ele, muitas vezes apenas os dois comparecem para jogar: “tem vezes que não aparece ninguém, só nós dois. Só um contra um mesmo”. Ao afirmar que compreendeu que “eu e o D. vem pela presença um do outro”, Pedro sugere que a prática esportiva opera como um espaço de encontro, pertencimento e continuidade relacional, reforçando laços construídos no bairro e funcionando como elemento de estabilidade em meio às discontinuidades que marcam outras esferas de sua

vida, ao mesmo tempo em que parece indicar certo isolamento com relação à ampliação da rede de sociabilidade e estigmas em relação a ele.

De modo geral, as experiências de circulação por espaços culturais e institucionais contribuíram para a familiarização com ambientes que extrapolavam os limites do bairro, produzindo vivências de pertencimento e apropriação da cidade. Ainda que não se traduzam de forma direta em sucesso escolar, tais práticas compõem um conjunto de recursos relacionais e culturais que dialogam com o engajamento estudantil, ampliando referências e modos de relação com o conhecimento e com os espaços educativos. No entanto, esta circulação parece não ter beneficiado Pedro, pois sua rede de relação e os rumores sobre seus atos infracionais contribuíram para a produção de marcas de desaprovação social.

Sobre suas atividades laborais, Pedro relata que a primeira experiência se deu quando ele tinha aproximadamente nove anos de idade. Nessa época ele acompanhou o irmão mais velho, então com cerca de treze anos, na venda de picolés no bairro. Ele destacou que a motivação para essa atividade não estava associada à vulnerabilidade econômica, mas por um movimento de imitação e de convivência com o irmão: “eu fui no embalo do meu irmão. Meu irmão já querendo viver e eu querendo só tá fazendo alguma coisa”. Esse primeiro trabalho aparece para Pedro como uma experiência exploratória e relacional, marcada pelo desejo de experimentar alguma forma de autonomia e circulação no território. Ele destacou o baixo retorno financeiro dessa iniciativa, ao afirmar: “a gente começou a vender picolé ali e tudo mais. Só que, Nossa Senhora, você ganha muita ‘mixariazinha’, né!? Ganhava muita pouca coisa”. Apesar disso, avalia essa experiência de forma positiva, indicando que “era bom, a gente conseguia comprar nossas balas, foi tranquilo”. Questionado sobre a posição da família em relação a essa prática, disse que ela foi naturalizada e aceita, afirmando que “nunca achou problema, não”.

A segunda experiência de trabalho de Pedro se deu quando ele cursava o 1º ano do ensino médio, por meio de sua inserção no Programa Jovem Aprendiz. Segundo ele, a oportunidade chegou por intermédio de informações de sua mãe, que tomou conhecimento do projeto e viabilizou seu ingresso. Ao recordar esse período, ele disse que, inicialmente, percebeu a oportunidade como positiva: “eu consegui até arrumar um negócio que na época era o Jovem Aprendiz”. Nas primeiras semanas, as atividades se concentravam no Centro Tecnológico de Desenvolvimento Regional de Viçosa (CENTEV)²⁴, o que, segundo ele,

²⁴ O CENTEV é um órgão da UFV, implantado em 2001, cuja missão é promover a criação e o desenvolvimento de novos negócios e empresas de base tecnológica na cidade de Viçosa. Sua localização é na BR 120 a 6,5km do centro da cidade. O tempo de deslocamento é 32 min de transporte público; 1h 23min a pé e 28 min a pé.

tornava sua rotina viável: “nas primeiras semanas, era só lá no CENTEV. Então ficava tranquilo, dava tempo de eu ir em casa e tudo mais”. Entretanto, essa dinâmica se alterou quando a participação no programa Jovem Aprendiz passou a exigir a alternância entre os dias de formação e a inserção prática no mercado de trabalho, que, no seu caso, ocorreu em um supermercado. Pedro descreve as distâncias percorridas diariamente, a intensificação da rotina e o cansaço associado aos deslocamentos:

Eu saía do [Escola Estadual] Alice Loureiro por volta de meio dia, onze e meia. Pegava um ônibus ali na frente da praça do Silvestre. Vinha pra cá, pro bairro de Fátima, de ônibus, né? De ônibus não, que ele deixava ali na rodoviária, no ponto ali. Aí eu vinha andando até a minha casa aqui, almoçava. Já tomava um banho, né? Eu tinha que conseguir fazer tudo em torno de quarenta minutos. Aí eu fazia assim e descia de novo pra pegar o ônibus pra eu poder ir lá pra CENTEV. Pra eu poder fazer o curso de jovem aprendiz

É no contexto descrito por Pedro que surgiram os conflitos decorrentes de atrasos na chegada ao CENTEV, os quais ele atribui exclusivamente aos problemas no transporte público, ressaltando que se tratava de pequenos atrasos. Ele relata ter sido constantemente questionado pela coordenação do programa, cuja postura ele descreve como marcada por desconfiança e antipatia pessoal. Ele disse: “ela comentou que já não ia muito com a minha cara”.

Pedro relata que tentava justificar seus atrasos e ressaltava seu empenho cotidiano: “com todo o respeito, eu saio cedo da escola, venho pro serviço, quero voltar cedo pra casa do serviço daqui”. Ele disse que chegou a sugerir mudanças que facilitassem a conciliação entre escola como a transferência escolar. Porém, em uma reunião da qual participou sua mãe, a coordenação do programa e a supervisão do supermercado, quando avaliações de sua participação foram avaliadas de modo discordante: enquanto a coordenação do programa apontava problemas, o supervisor do supermercado “super me elogiou”, afirmando que nunca houvera atrasos.

Apesar das tentativas de mediação para a sua permanência no trabalho, Pedro disse que a decisão pelo desligamento parecia já tomada. Ao recordar esse episódio, expressa indignação e sensação de injustiça: “eu achei que aquilo lá foi muita sacanagem comigo”. O desligamento do Programa Jovem Aprendiz é narrado como um momento de ruptura, marcado pela frustração diante do esforço empreendido para conciliar trabalho e escola: “eu saio correndo de casa todo dia de manhã cedo. Venho trabalhar. Vou pra escola. Tenho que dar atenção na escola”, o que indicia novamente a produção de um estigma. Poucos dias após esse desligamento, o jovem relata ter sido apreendido. Ele inseriu essa apreensão em uma sequência de acontecimentos que aprofundaram a descontinuidade em sua trajetória escolar e profissional naquele momento.

4.1.1 O fluxo entre estabelecimentos escolares na cidade de Viçosa

O ingresso de Pedro na escola ocorreu na educação infantil, em uma escola particular situada no bairro onde ele sempre residiu. A escolha dessa escola estava associada à proximidade de sua residência, o que facilitava o deslocamento e a rotina familiar. Ele permaneceu nessa escola dos três até os seis anos de idade e guarda recordações afetivamente positivas desse período, destacando que ainda mantém contato com pessoas que ainda trabalhavam nessa escola de educação infantil e que também são moradoras do bairro. Ao descrever essa etapa de sua escolarização, Pedro faz referência ao importante papel do seu avô:

Eu ia na creche ali do... chama Primeiros Passos [instituição privada de educação infantil]. Ali no bairro de Fátima mesmo. Aí eu lembro que até meu avô que me levava lá, pô. Gostava demais da creche. Lembro que quando a gente é muito jovem, a gente não gosta de sair de perto da família, aí o pessoal da escola precisava ficar me distraindo. Ficava vendo os caminhões, tudo mais.

Segundo Pedro, a adaptação à escola se consolidou rapidamente: “Aí depois ele [referindo-se ao avô] ia sair, assim, sumia. Nem percebia. Só lembrava na hora dele me buscar de novo”, indicando tanto o vínculo com o ambiente escolar, que se tornou um espaço seguro e familiar, quanto a presença do avô que o levava e buscava na escola e que colaborou com seu processo inicial de adaptação.

Após a conclusão da educação infantil, Pedro foi matriculado uma escola pública estadual que oferecia os anos iniciais do ensino fundamental e se localizava no centro da cidade de Viçosa. Ele frequentou esse estabelecimento – a Escola Estadual Madre Santa Face, do 1º ao 5º ano. A escola dessa escola estava relacionada ao seu prestígio e notoriedade no contexto educacional local. A visibilidade do lugar ocupado por essa escola na hierarquia dos estabelecimentos públicos da cidade se dá pelos bons e estáveis resultados alcançados nas avaliações standardizadas. Sobre o período que frequentou essa escola, Pedro destacou a convivência positiva com os colegas e os professores, especialmente nos primeiros anos, avaliando sua experiência escolar de forma favorável. Segundo ele, os anos iniciais foram caracterizados por tranquilidade no comportamento e na relação com a escola: “Eu fui tranquilo, assim, do 1º até o 3º, 4º, né!? Aí depois eu fui bagunceiro demais. Aí eu comecei a bagunçar um bocado. Mas desde então... não era não, do 1º até o 3º era tranquilo”.

A indisciplina passou a ocorrer, segundo Pedro, no 4º ano do ensino fundamental, momento em que identifica uma mudança em sua postura escolar. Ele alega, com certa relativização e dúvida, que isso se deu devido ao problema de relacionamento com uma professora: “Aí eu lembro que... aí começou a ter a professora S. lá, né? Aí eu não sei porque

eu comecei a fazer bagunça, não sei se era por causa dela...”. Após mencionar essa professora ele refaz seu relato afirmando: “a culpa é nossa, mesmo” e, se justifica seu comportamento dizendo que “era muito novo”. Pedro parece, ao mesmo tempo, preservar a imagem da professora e sinalizar, ainda que de modo indireto, a assimetria própria da relação pedagógica, na qual sua pouca idade demandaria maior habilidade adulta na condução dos conflitos. Esse modo de narrar parece indicar que ele reconhece um mal-estar nessa relação, mas encontra dificuldades em formulá-lo de maneira explícita, passando a atribuir à sua própria imaturidade as práticas de indisciplina na escola.

Referindo-se ainda aos anos iniciais do ensino fundamental, Pedro destacou uma dificuldade específica em seu processo de escolarização: a aprendizagem da letra cursiva. Ele menciona um descompasso em relação aos seus colegas, afirmando que “teve uma certa dificuldade maior que o pessoal quando foi começar a ter de aprender a fazer letra cursiva”. Parece que a percepção desse descompasso frente ao aprendizado dos colegas estava relacionada à estratégia adotada por uma professora que foi retirá-lo das aulas de educação física, atividade pela qual demonstrava grande entusiasmo, para que permanecesse em sala treinando a escrita cursiva. Em seu relato Pedro destaca o caráter punitivo da medida e a sensação de injustiça: “eu não podia ir porque eu tinha que ficar treinando letra cursiva lá. Eu ficava bravo com isso daí”. A associação entre a dificuldade de aprendizagem e a privação de uma atividade valorizada por ele produziu sentimento de mal-estar em suas experiências escolares naquele momento.

A intervenção de outra professora, ainda no quarto ano, cuja atuação é lembrada de forma positiva e afetiva, colaborou para que Pedro aprendesse a letra cursiva. Pedro menciona nominalmente essa docente, assim como a professora que o alfabetizou no primeiro ano, indicando a importância de ambas em seu percurso escolar. Especificamente sobre a professora do quarto ano, ele considera que a atuação da mesma fez com que ele fosse efetivamente orientado na aprendizagem da letra cursiva, ainda que em um contexto de comparação com os colegas e de certa tensão em sala de aula, uma vez que lhe era permitido utilizar letra de forma quando os demais já escreviam em cursiva.

Eu lembro, essa época era a época da professora P. Não sei porquê, mas eu não esqueço o nome dela, e da professora que ensinou eu a ler no primeiro ano lá, a R. Lembro dela até hoje. E a P., do quarto ano, que já estava me ensinando a fazer letra cursiva. Eu lembro só dessa época, assim, que eu já tinha um problema pra desenvolver a letra cursiva, né? Ela passava trabalhos, negócio assim, dentro de aula. Os meninos todos iam fazendo, assim, escrevendo letra cursiva. Eu, pra fazer com letra palito, eu fazia muito mais, sabe? Daí os meninos, os colegas meus, ficavam até bravos. Falaram, ah, por que é que pode letra palito, e eu não?

Os efeitos do acompanhamento dessa professora fizeram com que o progresso de Pedro fosse reconhecido por outra professora, que avaliou sua escrita cursiva como bem desenvolvida. A manifestação desse reconhecimento aparece, para ele, como um marco de superação dessa dificuldade. Seu relato parece indicar que a aprendizagem da letra cursiva não estava vinculada apenas ao treino, mas à presença de uma mediação pedagógica que combinou orientação, tempo e validação de seus avanços.

Depois, igual ela falou, no tanto que eu progredi quando eu cheguei no quinto ano, né? Foi outra professora. Aí eu já não lembro o nome da professora do quinto ano, não. Quando eu cheguei no quinto ano, ela falou: nossa, a letra cursiva, até que tá muito bem desenvolvida.

Ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, Pedro descreve uma mudança no acompanhamento familiar de sua trajetória escolar. Se, nos primeiros anos, o avô aparecia como a principal figura de mediação com a escola, esse papel passa progressivamente a ser assumido pela mãe, sobretudo nos momentos em que a instituição acionava a família em função de questões disciplinares. Ao tratar desse período, ele disse: “Quando foi coisa pra resolver, assim, da [E.E.] Madre Santa Face, era minha mãe”.

Questionado sobre os motivos que levavam a escola a convocar sua mãe, Pedro disse que era seu comportamento em sala de aula, descrevendo-se como um aluno agitado. Ele menciona episódios recorrentes de indisciplina, caracterizados por conversas excessivas, discussões e atitudes que ele próprio reconhece como inadequadas: “era motivo de eu tá fazendo bagunça, por eu ser muito bocudo, assim, porque eu discutia demais, também”. A essa dimensão verbal e relacional soma-se a percepção de um traço comportamental, ao afirmar que “era muito agitado”, especialmente quando se comparava aos demais colegas.

A passagem do acompanhamento escolar do avô para a mãe como principal interlocutora da escola sinaliza uma redistribuição das responsabilidades no interior da família, como também mostra uma inflexão na forma como as questões escolares passam a ser tratadas, deslocando-se de uma proximidade cotidiana para uma lógica mais reativa, acionada sobretudo diante de conflitos. Esse acompanhamento pontual vai se configurando ao longo do tempo e ajuda a compreender, a partir dos relatos de Pedro, como o envolvimento familiar com o percurso escolar dos filhos vai se alterando à medida que os alunos avançam em suas etapas de escolarização, sem considerar a singularidade de cada caso.

Ao concluir o 5º ano, Pedro foi transferido para a Escola Estadual Santa Rita, escolhida por ser a instituição mais próxima de sua residência que ofertava os anos finais do ensino fundamental. Observa-se, nesse caso, que a escolha da escola se considerando aquela que está melhor posicionada na hierarquia dos estabelecimentos no contexto educacional local não se

efetivou nesse caso. De modo geral, o alunado que conclui o quinto ano na E. E. Madre Santa face é matriculado no 6º ano é matriculado na E. E. Effe Rolfs, instituição bem posicionada na hierarquia local e que se localiza no *campus* da UFV.

Pedro se percebe, remorando seu ingresso no 6º ano, como um “menino nerd”, mantendo traços de investimento nos estudos e certa distância de comportamentos transgressores. No entanto, é nesse período que ele se aproxima de colegas mais velhos, alguns deles com histórico de repetências, conhecidos do bairro de Fátima. A ampliação de sua rede de sociabilidade se intensifica no ano seguinte, quando, já no 7º ano, passa a dividir a mesma turma com o irmão mais velho, que havia acumulado reprovações ao longo de seu percurso escolar.

Pedro destaca a convivência cotidiana com o irmão e com os amigos (do irmão e dele próprio), ressaltando o fato de estarem “na mesma sala”, o que intensificou os vínculos e ampliou o tempo de exposição às mesmas dinâmicas relacionais dentro e fora da escola. Essa proximidade favoreceu uma mudança progressiva em seu comportamento, percebida pela sua família, de acordo com os relatos, como um deslocamento em relação ao modo como Pedro vinha se comportando até então. A mãe passa a identificar sinais de transformação associados às companhias e às influências exercidas pelo grupo de pares. É a partir dessa percepção que a família intervém de forma mais direta em seu percurso escolar, buscando interromper a continuidade dessas influências por meio da mudança de escola, conforme ele relata: “minha mãe já estava vendo uma mudança de comportamento minha, do meu irmão, por questão das influências”.

Diante das constatações familiares com relação ao comportamento do Pedro, a família opta por transferi-lo para a Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, onde ele cursou o 7º ano do ensino fundamental. Cursando esse ano, Pedro reconhece seu comportamento agitado e indisciplinado, mas ressaltou que ainda mantinha vínculos com os estudos: “já estava começando a ser aluno bagunceiro e tudo mais, mas mesmo assim, estudava, tudo tranquilo”. Nessa época, seu irmão mais velho abandonou a escola.

Pedro, apesar de não indicar os fatores que levaram o irmão ao abandono escolar, associou esse desfecho às diversas repetências, afirmando que o irmão “repetiu demais”. Sobre o percurso escolar do irmão, Pedro disse que ele frequentou o Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da UFV na educação infantil, cursou o ensino fundamental, até o 6º ano, na Escola Estadual Effe Rolfs e no 7º ano se transferiu para a Escola Estadual Santa Rita, quando, antes mesmo de concluir esse ano de escolaridade abandonou a escola.

A experiência de Pedro na Escola Municipal Ministro Edmundo Lins foi marcada pela intensificação de dificuldades de aprendizagem, culminando em sua primeira reprovação, que

ocorreu em função do desempenho insuficiente em matemática. Esse episódio é vivido pelo jovem como uma experiência de frustração, sobretudo por exigir a repetição de um ano já cursado, num momento em que sua motivação para prosseguir os estudos começava a se fragilizar. Apesar das dificuldades vivenciadas, Pedro permaneceu nessa escola a conclusão do ensino fundamental.

Na transição para o ensino médio, sob alegação de que as regras do zoneamento escolar assim determinavam, Pedro foi encaminhado para a Escola Estadual Alice Loureiro, instituição localizada no bairro Novo Silvestre, a escola mais distante de sua residência na cidade de Viçosa. Ele disse que o deslocamento diário impactou de forma negativa sua rotina, exigindo maior investimento de tempo e energia para o acesso à escola:

Aí isso daí me desanimou demais no primeiro ano. Eu já estava tendo que... Eu tinha que sair daqui de casa, né? Do bairro de Fátima. E a primeira vez eu tinha que andar até a rodoviária, né? Pegar um ônibus e chegar lá no... Na Alice Loureiro, eu chegava, era por volta das 7:50 todos os dias. Ah, eu vou ser bem sincero, o negócio começou a me desanimar muito de estudar, porque eu nunca conseguia chegar no primeiro horário de aula.

Segundo Pedro, a distância entre a escola na qual passou a cursar o ensino médio e o local de sua residência se configurou como um elemento central de desmotivação em relação ao prosseguimento dos estudos. A distância entre a escola e sua residência e seu ingresso no Programa Jovem Aprendiz contribuíram para o enfraquecimento de seu engajamento com as atividades escolares, tornando o ensino médio uma etapa vivida com menor identificação e crescente sensação de desgaste. Pedro disse que, juntamente com sua família buscou alternativas que possibilitassem sua permanência no ensino médio. Ele disse que conversou com o diretor, na tentativa de encontrar uma solução que minimizasse os efeitos do deslocamento em sua rotina. A alternativa da escola, que lhe causou estranhamento a autorização para que ele chegasse sempre no segundo horário. Pedro evidencia, ao abordar essa “solução”, sua insatisfação e disse que ela colaborou para reforçar seu desânimo em relação à escola.

Dentre as ações de sua família para conseguir a transferência para um estabelecimento de ensino médio mais próximo de sua residência, ele disse que sua mãe, engajada em movimentos de participação política no município, buscou intervir junto à rede de ensino, para viabilizar a mudança de escola: “ela ficou tentando correr atrás, mas não deu certo”. Porém, a permanência de Pedro na Escola Estadual Alice Loureiro foi mantida. A mãe, embora reconhecesse as dificuldades enfrentadas pelo filho, recusava a possibilidade de retorno à Escola Estadual Santa Rita, instituição da qual já havia solicitado sua transferência

anteriormente em função das amizades do filho consideradas prejudiciais. Assim, a autorização para chegar no segundo horário passou a ser a única opção. Ao refletir sobre essa decisão, Pedro disse que sua mãe, diante das circunstâncias: “não é que ela concordou [com a chegada do filho na escola no segundo horário], né? Mas é que não estava conseguindo arrumar outra escola, né? E ela não queria me colocar na [E.E] Santa Rita. Ali, não”.

A situação vivenciada por Pedro no ensino médio evidencia que a permanência de Pedro nessa etapa da educação básica foi sustentada por um conjunto de esforços individuais e familiares, realizados em um contexto de escassez de respostas institucionais. Mais do que uma estratégia efetiva de permanência, a solução encontrada pela escola operou como um paliativo, contribuindo para o aprofundamento do desânimo do jovem, ainda que não tenha produzido, naquele momento, a ruptura formal da escolarização.

No período em que cursava o 1º ano do ensino médio, Pedro ingressou no sistema socioeducativo, permanecendo por 45 dias em medida de internação na cidade de Belo Horizonte. Durante esse período, manteve-se vinculado a atividades escolares no interior da unidade, afirmando que “estudava lá dentro”, portanto, a escolarização continuou a fazer parte de sua rotina mesmo em contexto de privação de liberdade. Ao relatar essa experiência, Pedro destacou o contraste entre suas expectativas e a forma como o processo educativo se efetivava na instituição socioeducativa. Em diálogo com o diretor da unidade, ele expressou uma percepção crítica acerca do nível das atividades propostas, consideradas por ele excessivamente simplificadas. Ele disse que perguntou aos gestores da Unidade se os conteúdos trabalhados teriam validade para o prosseguimento dos estudos, ou seja, se ele concluiria o 1º ano do ensino médio. Apesar das sinalizações positivas recebidas na Unidade, esse reconhecimento não se concretizou. Ele disse:

Eu lembro que o diretor do presídio era o C., né? Ele falava...Ah, você é um menino inteligente, mas chega aqui você não faz [as atividades], não quer saber. Então eu falei: oh C., com todo o respeito, as coisas que vocês dão para resolver aqui, alguns [adolescentes] meio que têm dificuldade, mas porque não têm nenhum estudo. Mas, pô, aqui é coisa muito fácil. Você acha que isso daqui vai valer pra eu passar de ano, não sei o quê? Aí ele falou, vai, não sei o quê. Acabou que não valeu. Eu acabei repetindo no Alice Loureiro.

Assim, Pedro foi reprovado no 1º ano do ensino médio. Esse desfecho aparece, em seu relato, como profundamente frustrante, na medida em que invalida o investimento realizado durante o período de internação. A reprovação, nesse contexto, não decorreu de um afastamento voluntário da escola, mas da ausência de articulação entre a rede de ensino regular e o sistema socioeducativo. Cabe destacar que tanto no período de internação, quando após retornar a Viçosa, Pedro não abandonou a escola, iniciando novamente o 1º ano do ensino médio na E. E.

Alice Loureiro, mas sem concluí-lo. Os relatos de Pedro mostram um padrão recorrente em sua trajetória, isto é, manter-se vinculado à escola, ainda que em condições adversas.

No ano letivo seguinte, Pedro realizou nova transferência escolar, passando a frequentar a Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT) para cursar o 1º ano do ensino médio. Entretanto, sua permanência nessa instituição foi breve, não chegando a completar três meses. Em sua avaliação, a escola apresentava uma organização pouco rígida, com reduzidos mecanismos de controle sobre a frequência e a permanência dos estudantes, o que, em seus relatos, produzia um ambiente de excessiva permissividade. Segundo ele, os estudantes tinham “muita liberdade”, a ponto de fazer “o que quisessem”, inclusive sair da escola durante o período de aula, pulando o muro para realizar outras atividades. Mas, é nesse período, que uma nova medida de internação é aplicada e Pedro permanece por onze meses em uma instituição socioeducativa. Essa segunda internação aparece como parte do percurso marcado por um aprofundamento das consequências institucionais de seu engajamento infracional. Ao falar sobre esse momento, ele diferencia duas etapas em suas práticas infracionais. A primeira etapa, quando ele era ainda muito jovem, na qual atuava sob influência de outros, e um período posterior, em que ele passa a se perceber como agente autônomo de suas ações.

É igual falei, que eu estava numa vida do crime, eu tinha 12 anos, só que nunca fazendo algo por minha mente, fazia para os outros. Até depois que eu desenvolvi minha mente, consegui desenvolver o meu nome, eu já tinha meus trenzinhos, já fazia meus trens por conta própria e tudo mais. Aí eu fiquei um tempo bom preso, depois que fui preso de novo, fiquei um bom tempo preso.

Durante o período em que permaneceu em regime de internação socioeducativa, Pedro manteve vínculo com as atividades escolares e concluiu o 1º ano do ensino médio no interior da instituição. Diferentemente da experiência anterior, dessa vez, o tempo cursado foi reconhecido, o que lhe permitiu dar continuidade ao percurso escolar após o cumprimento da medida. Assim, ele ingressou no 2º ano do ensino médio, na Escola Estadual Santa Rita. O retorno a essa escola, no entanto, foi marcado pelo sentimento de não pertencimento. Mais velho do que a maioria dos colegas, com aproximadamente 18 anos, Pedro relata um distanciamento em relação ao cotidiano da sala de aula e às dinâmicas próprias daquele espaço. Ele relatou que sentia cansaço em relação às atividades escolares tal como se apresentavam, afirmando que desejava trabalhar ou ocupar o tempo com outras atividades.

Ao descrever sua vivência na escola nesse período, Pedro destaca o isolamento em relação aos pares, relatando que “não conversava com ninguém dentro da sala de aula”, permanecendo à margem das interações com colegas em sala de aula. Contudo, disse que estabeleceu relações mais próximas com professores e outros profissionais da escola, com os

quais disse ter tido uma “ótima vivência”. Nesse contexto, ele colaborava com atividades escolares, mobilizando habilidades que reconhece em si, especialmente ligadas à escrita e à criatividade, ajudando na elaboração de murais e em outras demandas do cotidiano escolar.

A dificuldade de se reconhecer nas formas de sociabilidade juvenil daquele contexto foi decisiva para a busca de outra modalidade de escolarização. Ao falar sobre essa escolha, Pedro enfatiza que sua saída da escola não esteve associada ao abandono dos estudos, mas à procura por uma alternativa que lhe permitisse seguir estudando em condições mais compatíveis com suas aspirações: “já não estava gostando da *enturmação*. Peguei e saí de escola, pô. Mas não saí de escola pra parar de estudar. Saí da escola pra fazer o CESEC²⁵”.

A transferência para o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) expressa a escolha por uma modalidade de ensino, que não exigia a frequência diária às aulas. Em seu relato, o CESEC aparece como uma alternativa funcional, capaz de viabilizar a conclusão do ensino médio em um contexto no qual a permanência na escola regular já não se mostrava viável. Ao narrar sua decisão, Pedro explicita que a principal motivação foi a possibilidade de encurtar o tempo de escolarização, ajustando-o às exigências de sua rotina e às demandas da vida adulta: “No CESEC eu entrei na opção de adiantar o... Encurtar o período de tempo que eu ficava pra poder estudar. Agora se fosse pra adquirir um conhecimento ou algo do tipo, foi uma opção bem ruim”. Essa análise crítica é aprofundada quando Pedro descreve o sentido que atribui ao CESEC em sua trajetória, compreendendo-o como uma resposta institucional dirigida a sujeitos cujas condições de vida já não permitem a adesão ao modelo escolar regular. Ele ele:

O CESEC pra mim é tipo... Ah, você é uma pessoa que uma hora vai ter que estar trabalhando, não tem mais tempo de fazer o horário escolar. Então você vai aqui mostrar pra gente, se você sabe o mínimo e o básico, e a gente vai deixar você viver. Vai te dar o certificado. Vai te mostrar que você passou de ano e fez escola. E você vai arrumar um serviço de carteira assinada que precisa do terceiro ano e acabou. Pra mim o CESEC é nessa forma de ver.

Os relatos de Pedro indicam que a opção pelo CESEC se inscreveu em um movimento de resistência ao abandono escolar, permitindo-lhe concluir o ensino médio apesar das adversidades vividas ao longo do percurso. No momento da entrevista, Pedro encontrava-se cursando o 3º ano do ensino médio no CESEC, restando apenas a realização das provas finais para a conclusão dessa etapa da educação básica. Depreende-se de seus relatos que a finalização da educação básica reafirma o valor atribuído à certificação escolar.

²⁵ O Centro Estadual de Educação Continuada (Cesec) é uma escola semipresencial que faz parte da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e oferece a escolarização aos jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade de direito. Trata-se de cursos desenvolvidos em regime didático de matrícula por componente curricular (disciplina) ou conjunto de componentes curriculares, incluindo momentos presenciais e não presenciais e realização de avaliações anuais para conclusão de cada etapa de escolarização da educação básica.

Ao relatar suas expectativas de futuro, Pedro associa a conclusão do ensino médio à possibilidade de inserção no trabalho formal, explicitando o desejo de “arrumar um serviço de carteira assinada” como condição para “não precisar de dinheiro”, expressão que, em seu discurso, parece remeter à intenção de ruptura com a trajetória infracional. O trabalho aparece menos como realização profissional e mais como estratégia de estabilidade e autonomia. Ele manifestou ainda o interesse em retomar sua formação como tatuador, interrompida anteriormente por dificuldades financeiras. Ao afirmar: “esse ano eu estou achando que eu vou voltar a ver esses negócios de tatuagem”, Pedro indica que a permanência de projetos pessoais que coexistem com a busca por segurança material, compondo um horizonte de expectativas marcado pela tentativa de reorganização da própria trajetória.

Ao refletir sobre si mesmo como estudante, Pedro afasta a ideia de desinteresse pelos estudos e constrói uma autoimagem marcada pela curiosidade intelectual, ainda que seletiva. Em seu relato, o gosto pelo estudo aparece vinculado àquilo que lhe desperta interesse e sentido, e não à escolarização formal em si: “eu gosto de estudar muito algo que me chama atenção”. Nesse registro, menciona o interesse recente por temas ligados ao desenvolvimento tecnológico e científico, como a inteligência artificial, os microchips e as “ciências quânticas”, reconhecendo que o obstáculo não está no ato de estudar, mas no conteúdo que lhe é proposto: “já vi que o problema nem é estudar, mas estudar alguma coisa que eu goste”. Em contraste, conteúdos escolares mais abstratos e descontextualizados, como a matemática formal, são descritos como incapazes de mobilizar sua atenção. A memória de um professor do ensino fundamental que lhe apresentou teorias filosóficas, como as de Schopenhauer, é evocada como um marco na emergência do interesse pelo conhecimento, posteriormente alimentado por referências contemporâneas, como os vídeos de Clóvis de Barros Filho.

Quando convidado a avaliar sua trajetória escolar e a identificar os principais obstáculos enfrentados, Pedro elabora uma análise multifatorial, na qual articula elementos individuais, relacionais, familiares e institucionais. Segundo ele, as dificuldades para concluir o ensino médio em escola regular e no tempo de três anos decorreram da combinação entre “má influência, problema familiar, algumas negligências escolares” e a própria “irresponsabilidade”, reconhecendo a atuação simultânea desses fatores.

Sobre a “má influência”, que ele considera que a escola foi o *lócus* de contato com práticas consideradas por ele como “coisas erradas”, especialmente o início do uso de drogas. Em seguida, ele aponta os problemas familiares, que remetem tanto ao adoecimento do avô, quanto ao distanciamento materno. Um terceiro obstáculo diz respeito às dinâmicas escolares, especialmente o regime de reprovação vigente à época. Ele destacou que, ao ser reprovado em

matemática, teve que refazer integralmente o ano letivo, experiência vivenciada com forte sentimento de injustiça. Por fim, ao apontar a própria “irresponsabilidade”, Pedro reconhece sua participação ativa nas escolhas e nos caminhos percorridos. Essa reflexão revela que Pedro articula condicionantes externos e a agência individual na construção de sua trajetória.

4.1.2 Recapitulação de pontos de análise da biografia escolar reconstituída de Pedro

A trajetória escolar de Pedro evidencia um percurso no qual experiências iniciais favoráveis à escolarização coexistem, ao longo do tempo, com processos progressivos de fragilização do vínculo escolar. Nos primeiros anos, observa-se um contexto de socialização familiar que valorizava a escola, materializado tanto no acompanhamento cotidiano quanto nas práticas domésticas de leitura e escrita. A presença do avô materno como principal mediador da relação com a escolarização conferiu estabilidade às experiências escolares iniciais, favorecendo a construção de disposições positivas em relação ao estudo e à instituição escolar.

As estratégias adotadas pela família de Pedro enfatizam o incontornável vínculo social entre a família e a escola e reforçam que os percursos escolares não podem ser compreendidos sem atenção às dinâmicas intrafamiliares que os sustentam. Nessa perspectiva, a literatura tem destacado que as disposições favoráveis à escolarização podem ser produzidas em diferentes contextos familiares, por meio de ações que organizam rotinas, expectativas e formas de relação com o saber (Lahire, 1997).

Dessa forma, situações familiares compostas por maior estabilidade e regularidade tendem a favorecer a gestão do cotidiano, permitindo o planejamento de atividades, a organização do tempo e a definição de objetivos de médio e longo prazo. Tais formas de organização incidem sobre os processos de socialização e contribuem para a constituição, nas crianças e jovens, de disposições consonantes com as exigências da vida escolar, como o uso regulado do tempo, o cumprimento de horários e o engajamento em tarefas planejadas (Nogueira, 2013).

A constatação de que diferentes dinâmicas e atitudes familiares podem apoiar os processos de escolarização das novas gerações desloca a análise de explicações centradas exclusivamente na classe social para uma atenção mais fina às práticas socializadoras e às estratégias educativas internas ao microcosmo familiar, concebendo a família como um sistema de ação dotado de dinâmica normativa própria, que opera como mediação entre posição social e condutas educativas relacionadas à escolarização (Nogueira, 2025).

Cabe destacar ainda que, no caso das famílias de camadas populares, a literatura recente tem ressaltado a participação de uma rede ampliada de socialização, na qual avós, tios e outros

parentes assumem funções relevantes no cuidado cotidiano e no acompanhamento da vida escolar. Em particular, os avós cuidadores ou guardiões têm ocupado papel cada vez mais expressivo nas configurações familiares contemporâneas, atuando diretamente na construção de estratégias educativas e no suporte material e simbólico à escolarização dos netos (Pinto de Carvalho, Coutrim e Moreira, 2025). É nesse quadro interpretativo que se pode compreender, no caso de Pedro, o papel desempenhado pelo avô como mediador central da relação com a escola, contribuindo para a construção de disposições favoráveis ao estudo, à atribuição de valor à escola e para a sustentação inicial de sua trajetória escolar.

A trajetória escolar de Pedro sofre uma inflexão importante nos anos finais do ensino fundamental, quando o adoecimento do avô desencadeia uma reconfiguração das condições de socialização. A descontinuidade do acompanhamento cotidiano não resulta de uma ruptura deliberada com a escola, mas de uma reorganização forçada das dinâmicas familiares, que passa a incidir diretamente sobre o percurso escolar desse jovem. A mãe passa então a assumir o papel de interlocutora junto à escola, porém de forma predominantemente reativa, quando acionada principalmente em situações de indisciplina.

A simultaneidade entre transição de etapa de ensino e instabilidade no plano familiar produziu uma sobreposição de descontinuidades em um momento importante da vida de Pedro. A passagem para os anos finais do ensino fundamental²⁶ é descrita por Millet e Thin (2005) como uma cesura no percurso escolar que pode adquirir maior gravidade quando somada a perturbações do universo doméstico. Para esses autores os problemas familiares afetam o plano afetivo e desorganizam os suportes cotidianos de autoridade e acompanhamento, implicando “o afastamento de um suporte importante da autoridade parental e o enfraquecimento da regulação familiar dos comportamentos”, além de reduzir os recursos que os alunos conseguem mobilizar diante das novas exigências escolares (Millet; Thin, 2005, p. 223). Assim, a transição de etapas de escolarização (e, parece, no caso do Pedro, as mudanças de estabelecimentos escolares) tende a assumir o caráter de momento crítico do percurso, pois se produz em uma fase de diminuição simultânea dos apoios familiares e dos recursos de mobilização escolar do aluno, aspecto que, na trajetória de Pedro, aparece associado à ampliação dos problemas disciplinares e das dificuldades de aprendizagem.

²⁶ No contexto francês analisado por Millet e Thin (2005), o *collège* corresponde ao ciclo escolar que sucede a escola primária (*école élémentaire*), reunindo os alunos entre 11 e 15 anos. Em termos de organização do sistema educacional brasileiro, essa etapa é equivalente aos anos finais do ensino fundamental. Assim, a análise realizada refere-se a um momento semelhante de transição de ciclo.

A mudança de etapa da escolarização e de estabelecimentos escolares também reconfigura da rede de sociabilidade de Pedro. O fluxo entre escolas gerou o afastamento de vínculos de amizade anteriormente estabelecidos e a necessidade de inserção em novos círculos relacionais, processo que inaugura uma fase de maior relevância das relações intrageracionais em seu percurso. Nesse contexto, a relação com o irmão mais velho, importante desde a infância, ganha novo peso, ao ampliar as redes de convivência e os repertórios de circulação no interior e fora da escola. As novas amizades constituídas nesse período, envolvendo colegas mais velhos, passam a ocupar lugar expressivo em seu cotidiano. A rede de sociabilidade horizontal funciona, simultaneamente, como espaço de pertencimento e como vetor de exposição a práticas e referências que tensionam as normas escolares. A coincidência temporal entre o fortalecimento desses vínculos e o acirramento dos problemas disciplinares e infracionais indica que a socialização decorrente das relações com o irmão e pares desempenhou um papel fundamental na reconfiguração das disposições escolares e nos comportamentos de Pedro.

A hipervalorização das relações entre pares, presente na trajetória de Pedro, é um traço marcante da sociabilidade juvenil. É nesse período que o grupo ou a força coletiva dos pares passa a ser mais forte do que os valores transmitidos pela família ou pela escola (Setton, 2011). Nesse quadro, o grupo de pares opera como um fator desequilibrante em relação às instâncias clássicas de socialização, constituindo um espaço relativamente autônomo em relação ao controle familiar e escolar, com práticas, gostos e normas próprias, capaz de funcionar como agência alternativa e, por vezes, concorrente de formação de disposições e orientações de conduta (Urresti, 2011).

É sobretudo no interior dessas relações que adolescentes e jovens constroem seus referenciais de valor e julgamento, em especial as noções de justo e de verdadeiro, menos por adesão a princípios morais abstratos do que pela negociação cotidiana de regras de convivência e reconhecimento, produzidas na própria interação (Teixeira, 2012). Esses espaços relacionais funcionam como verdadeiros laboratórios de atividade simbólica, nos quais se percebem, avaliam e praticam diferenças e pertencimentos, possibilitando a constituição de um primeiro “nós” de identificação que ultrapassa a família de origem e os pertencimentos herdados (Urresti, 2011).

A trajetória de Pedro oferece um exemplo da centralidade que as relações de pares podem assumir na reorientação de práticas e condutas na adolescência. Não se trata de inferência analítica, mas de um aspecto explicitamente enunciado pelo próprio jovem, que atribui às relações que hoje define como “más influências” uma mudança em seu

comportamento, incluindo o contato com drogas e o engajamento em atos infracionais, além do acirramento de conflitos disciplinares no contexto escolar. Desse modo, o caso analisado concretiza empiricamente o que a literatura vem apontando sobre o peso das socializações horizontais como instâncias capazes de produzir deslocamentos nas orientações de conduta, por vezes em tensão com os referenciais familiares e escolares.

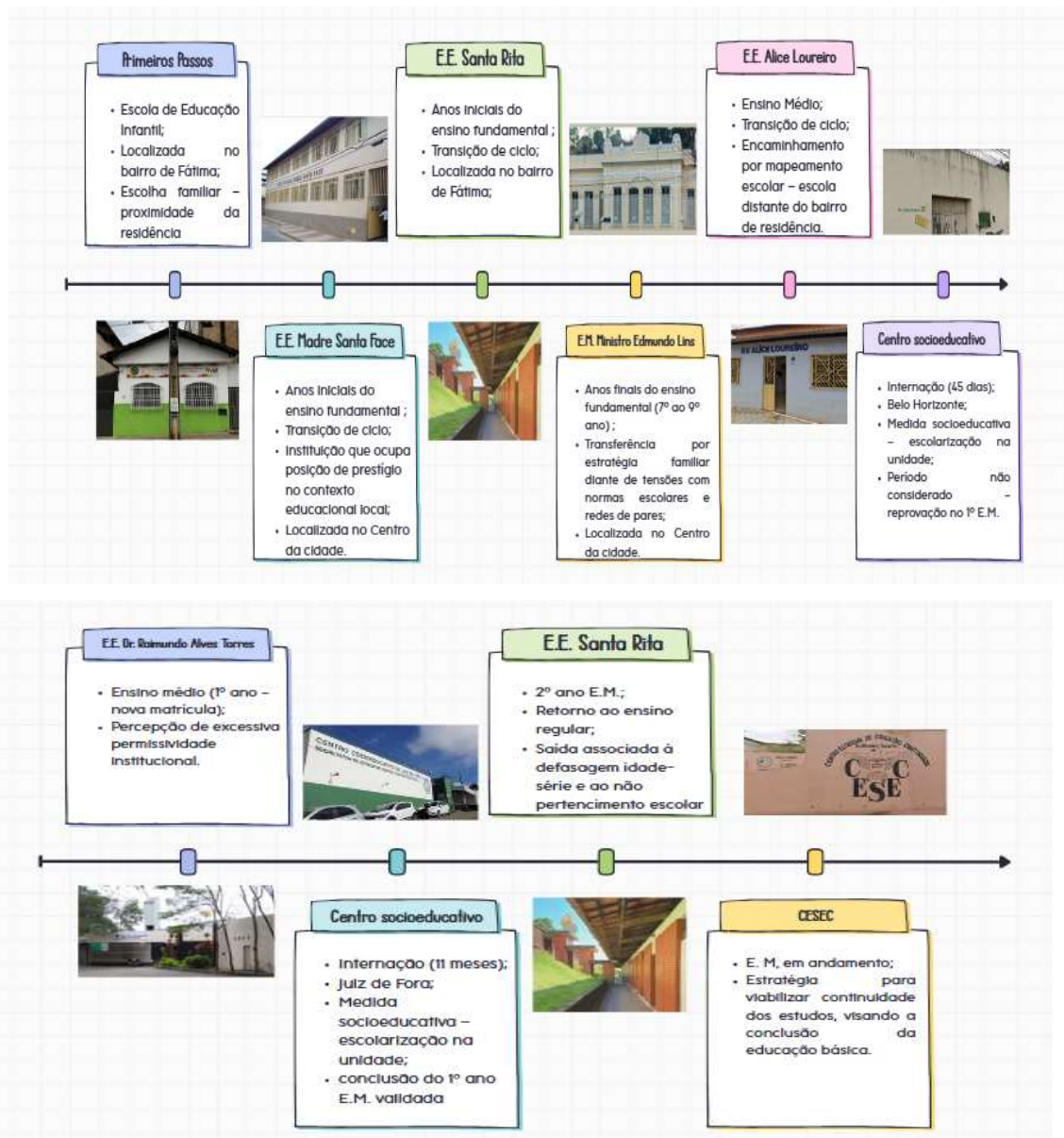
O surgimento das dificuldades escolares e as estratégias institucionais adotadas para enfrentá-las constituem outro ponto relevante de análise da biografia escolar de Pedro. Desde os anos iniciais do ensino fundamental, as estratégias adotadas pela escola diante das dificuldades de aprendizagem e da indisciplina assumem caráter predominantemente punitivo, como no caso da retirada da educação física para o treino da letra cursiva. Nos anos seguintes, esse padrão se mantém e se intensifica, manifestando-se em reprovação por desempenho insuficiente em uma única disciplina e, no ensino médio, no encaminhamento para uma escola distante da residência, o que dificulta objetivamente a sua permanência.

Situações como as observadas no percurso de Pedro, mostram que em contextos de fragilização do vínculo escolar é recorrente a adoção de respostas direcionadas à correção de condutas, por meio de medidas pontuais e sanções, em detrimento de estratégias pedagógicas continuadas de sustentação das aprendizagens. Nesses casos, as dificuldades do aluno são frequentemente tratadas sob a lógica do problema a ser contido, e não como objeto de um trabalho pedagógico continuado, o que contribui para a produção e consolidação das rupturas escolares. Como apontam Millet e Thin (2005), à medida que essas medidas se acumulam, cresce entre os estudantes o sentimento de injustiça diante do tratamento recebido, especialmente quando a escolarização deixa de produzir reconhecimento simbólico positivo. Nessas condições, quando o estatuto de aluno perde valor social e subjetivo e outras instâncias, como a sociabilidade juvenil, passam a oferecer formas alternativas de reconhecimento, as exclusões e punições tendem a ampliar ainda mais o afastamento em relação à escola. No caso de Pedro, esse registro aparece de forma explícita em seu relato, no qual as estratégias adotadas pela escola são associadas a sentimento de revolta, desânimo e percepção de injustiça.

Como efeito dessas respostas institucionais pouco efetivas, observam-se mudanças frequentes de estabelecimento escolar, especialmente a partir dos anos finais do ensino fundamental. Essas transferências expressam tanto as dificuldades de escolarização quanto uma estratégia familiar de adaptação, visando contornar os efeitos mais negativos das sanções institucionais, associadas a tensões na relação com as normas escolares, descompassos nos ritmos de aprendizagem e riscos percebidos nas redes de pares. A fim de explicitar a segmentação desse percurso e as diferentes lógicas que orientaram cada deslocamento, o

Quadro 3 sistematiza, em ordem cronológica, os estabelecimentos frequentados por Pedro e as motivações associadas às respectivas transferências.

Figura 4 – Estabelecimentos escolares frequentadas por Pedro na educação básica



Nota: E.E. (Escola Estadual); E.M. (Escola Municipal).

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Conforme afirmam Millet e Thin (2005, 247), trajetórias escolarmente fragmentadas contribuem para o processo de ruptura escolar, pois “tornam mais pesado o “dossiê escolar” dos alunos e impedem qualquer ação de remediação das dificuldades escolares em longo prazo”. Além disso, as trocas sucessivas de estabelecimento tendem a produzir um desenraizamento social, geográfico e afetivo especialmente quando implicam o afastamento da escola do bairro, espaço percebido como mais familiar, previsível e relacionalmente estabilizado, e quando se

acumulam em intervalos relativamente curtos (Millet e Thin, 2005). No caso de Pedro, parte das transferências significou o rompimento com redes de sociabilidade previamente constituídas. Esses deslocamentos ampliaram o custo relacional da permanência, o que ajuda a compreender como as mudanças de escola acabaram operando como fator adicional de fragilização do vínculo escolar.

Todos esses elementos produziram efeitos na trajetória escolar de Pedro, incidindo na experiência subjetiva do jovem, como também em seu percurso objetivo. A sucessão de sanções, reprovações, transferências contribuiu para a defasagem idade-série e para a construção progressiva de um não pertencimento ao espaço escolar. Esse processo não resulta em abandono da escolarização, mas em sua reconfiguração sob condições mais precárias, levando o jovem a buscar alternativas que possibilitassem a continuidade dos estudos em formatos menos exigentes do ponto de vista institucional, como a transferência para o CESEC.

Esse movimento de reorientação do percurso para uma modalidade mais flexível de certificação também pode ser situado no contexto mais amplo da escola de massas, na qual os diplomas assumem forte valor utilitário, ainda que de forma desigual. Como destaca Dubet (2004), embora a expansão escolar tenha ampliado o acesso à certificação, os títulos obtidos não possuem o mesmo peso social nem as mesmas possibilidades de conversão em oportunidades de trabalho, sendo frequente que certos percursos funcionem como vias de encaminhamento residual para estudantes que acumulam dificuldades e dispõem de poucas alternativas institucionais. Nessas condições, a permanência em circuitos escolares menos valorizados pode operar simultaneamente como efeito da fragilização do percurso e como estratégia prática de obtenção de uma credencial considerada necessária para não interromper completamente as possibilidades futuras. A decisão de Pedro de seguir essa via inscreve-se nesse quadro, revelando uma forma ajustada de perseguir a escolarização sob condições adversas.

A manutenção desse investimento, ainda que por vias institucionais menos prestigiadas, indica que o afastamento progressivo da escola não implica na perda total de valor atribuído à escolarização. Nessa direção, a relação com o saber pode ser compreendida como dimensão enraizada na própria construção identitária do sujeito, envolvendo expectativas de futuro, imagens de si e projetos de inserção social, mas também como relação epistêmica com o aprender, isto é, com o modo como o sujeito se engaja na apropriação de conhecimentos (Charlot, 1996). Mesmo em trajetórias compostas por conflitos, sanções e descontinuidades institucionais, podem permanecer ativos fatores de mobilização ligados ao valor simbólico e prático do diploma, entendido como recurso para orientar a vida futura. No caso de Pedro, a

busca por uma alternativa de conclusão dos estudos sugere que a certificação mantém significado identitário, instrumental e projetivo, sustentando uma forma de engajamento possível com a escolarização, além de atuar como recurso reconhecido para ampliar horizontes de inserção futura.

A recapitulação da biografia escolar de Pedro evidencia que os processos de fragilização e reconfiguração de seu percurso resultam da articulação entre múltiplas dimensões (sociais, familiares, escolares e relacionais), cujos efeitos incidem sobre sua experiência com a escola. Não se trata de uma sequência linear de causas e consequências, mas de uma configuração dinâmica em que transições institucionais, infortúnios familiares, mudanças nas redes de sociabilidade e formas de tratamento escolar se combinam ao longo da trajetória. Nessa perspectiva, as rupturas não aparecem como produto de um fator isolado, mas como efeito de encadeamentos que transformam as condições objetivas de escolarização e os sentidos atribuídos à experiência escolar. Ainda assim, a trajetória indica que percursos marcados por adversidades não conduzem necessariamente ao desligamento escolar. Seu traço mais singular está justamente na persistência do vínculo com a escola, que se mantém por meio de formas ativas de permanência na escolarização, mesmo diante das dificuldades vividas.

4.2 A produção do abandono escolar: o caso de Gabriel

Gabriel é um jovem de 21 anos, nascido e residente em Viçosa, que ocupa a posição de irmão do meio em uma fratria de três filhos. Seus pais são separados e mantêm novos relacionamentos, preservando uma convivência respeitosa. A mãe atua como cuidadora de idosos e o pai como mecânico, compondo um contexto familiar no qual nenhum dos membros concluiu a educação básica. Atualmente, reside com a esposa no bairro Sagrado Coração, na comunidade conhecida como Rebenta Rabicho. Comunidade Carlos Dias.

Seu percurso escolar teve início na educação infantil, por volta dos quatro anos, em instituição pública, permanecendo na mesma unidade escolar durante a transição para o ensino fundamental, vivenciada sem rupturas, uma vez que ambas as etapas eram ofertadas no mesmo estabelecimento. Entretanto, ao longo do ensino fundamental, passam a se evidenciar dificuldades de aprendizagem e episódios de indisciplina, que se materializam em sucessivas reprovações, três delas concentradas no 5º ano. No segundo ciclo do ensino fundamental, o jovem relatou ter sido inserido em uma turma destinada a pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas, sem que lhe tenha sido apresentado diagnóstico formal, experiência que aparece em seu relato de forma pouco elaborada, mas que sinaliza processos

de escolarização marcados por estratégias institucionais de contenção mais do que por intervenções pedagógicas individualizadas.

Embora afirme ter mantido boa relação com professores e demais atores escolares, Gabriel descreve-se como mais reservado nas interações com os colegas. Atribui suas dificuldades escolares principalmente à falta de atenção, paciência e constância para acompanhar as atividades. Reconhece-se como um estudante disperso, que conversava excessivamente em sala de aula e tinha dificuldade em sustentar o foco nas explicações. O rompimento da trajetória escolar ocorre de forma precoce, na metade do ano letivo do 8º ano do ensino fundamental, como desdobramento de um acúmulo de baixa aderência às rotinas escolares, dificuldades de aprendizagem e reprovações.

Gabriel autodeclara-se pardo. É nascido em Viçosa e passou grande parte de sua vida no bairro Clélia Bernardes. Filho do meio em uma família composta por três irmãos, o jovem relatou que tanto a irmã mais velha quanto a mais nova não concluíram a educação básica, ainda que não soubesse precisar até que etapa escolar chegaram. Segundo sua avaliação, a experiência de gravidez precoce vivenciada por ambas contribuiu para o afastamento da escola. Seus pais são divorciados e mantêm novos relacionamentos, mas o jovem destacou que a separação não se traduziu em conflitos intensos ou rupturas nos vínculos familiares. Ao contrário, descreveu uma convivência respeitosa entre os pais e relações familiares marcadas pela proximidade e pelo apoio mútuo. Sua mãe atua como cuidadora de idosos e seu pai trabalha como mecânico, ambos cursaram até o 4º ano do ensino fundamental, o que indica um baixo capital escolar no núcleo familiar, ainda que isso não seja apresentado pelo jovem como fonte direta de tensão ou desvalorização da escola.

Ao falar sobre sua família, Gabriel enfatizou a existência de vínculos afetivos fortes. Um exemplo mobilizado pelo próprio jovem é a comemoração recente de seu aniversário, ocorrida em 7 de janeiro, quando relata ter se surpreendido positivamente com a presença de diversos familiares reunidos: “estava todo mundo, a família lá, sabe? Foi bom demais”. Esse episódio evidencia um ambiente familiar coeso e significativo. Atualmente, reside com sua companheira na comunidade conhecida como Rebenta Rabicho, ampliando o núcleo de relações para além da família de origem. As relações positivas que descreveu em seu ambiente familiar parecem se estender também à família da esposa, especialmente no que se refere às dinâmicas de apoio e solidariedade cotidiana. Segundo seu relato, ele e a companheira têm colaborado com a cunhada, que atravessa um período de dificuldades, assumindo parte dos cuidados com os filhos enquanto ela trabalha.

Essa reorganização recente da rotina do casal foi narrada pelo jovem de forma naturalizada, como expressão de compromisso e corresponsabilidade, ainda que implique ajustes em seu cotidiano. Ao explicar essa dinâmica, afirmou: “eu moro com a minha mulher lá no Carlos Dias, que é no Rebenta. Só que, ultimamente, eu estou ficando na casa da irmã dela, porque a irmã dela tá passando umas dificuldades, sabe?”. Complementou dizendo que a esposa permanece com as crianças durante o dia, enquanto ele concilia o trabalho e os deslocamentos entre as casas: “a minha mulher, na verdade, fica lá com os meninos. E eu trabalho, aí eu vou pra lá, depois eu vou pro serviço”.

O território de moradia é outro elemento importante para compreender as experiências sociais de Gabriel. Ele firmou que “tem o lado bom e tem o lado ruim” do bairro onde mora, sendo o maior problema as enchentes que atingem a moradia. Segundo o jovem, em períodos de chuva intensa, a água chega a invadir a casa, alcançando “um metro, um metro e meio”. Com isso, relatou diversas perdas materiais de bens conquistados por meio do trabalho: “já perdi muitas coisas que eu trabalhei. Eu perdi tudo”. As lembranças do momento da enchente aparecem associadas ao susto e ao desespero, especialmente por ocorrerem durante a noite: “a gente estava dormindo, aí vinha a chuva... um desespero. Eu me assustava. A água já estava batendo aqui em cima”. Sua narrativa se organiza em torno de uma postura pragmática diante das adversidades, expressa na afirmação de que “a gente perde, mas no outro dia a gente conquista também”.

Diante da recorrência desses episódios, Gabriel relatou ter buscado soluções para minimizar os danos, mobilizando recursos próprios e trabalho técnico para adaptar a moradia. Ao explicar a intervenção realizada, descreveu a instalação de um sistema que impede o retorno da água pelos encanamentos, evidenciando uma estratégia de enfrentamento construída a partir da experiência: “agora eu já trabalhei, pedi o pedreiro pra ir lá... quando a água voltar no cano, abaixa a bomba e ela tampa”. Esse conjunto de relatos revela como o território é um elemento ativo na trajetória do jovem, impondo desafios materiais e emocionais que exigem respostas constantes. Ao mesmo tempo, evidencia disposições orientadas para a ação, a adaptação e a busca de soluções práticas, que estruturam sua forma de lidar com as dificuldades cotidianas e ajudam a compreender seus modos de posicionamento diante de outras dimensões da vida social.

No que diz respeito às redes de sociabilidade constituídas no território, o relato de Gabriel é marcado por certa reserva e seletividade nas relações. Ao falar sobre sua convivência com as pessoas da comunidade, afirmou: “não sei se todo mundo lá gosta de mim não...”, indicando uma percepção ambígua de pertencimento. Quando questionado sobre suas

amizades, destacou que são poucas e fortemente vinculadas a um período específico de sua infância, lembrando de pessoas que lhe ofereceram apoio em um momento de maior vulnerabilidade familiar. Segundo o jovem, trata-se de “um pessoal antigo que ajudava quando a minha mãe não trabalhava”, em um contexto marcado pela depressão pós-parto da mãe e pelas dificuldades financeiras vividas pela família. Essas relações aparecem, lembradas como vínculos de solidariedade construídos em circunstâncias adversas, diferindo das demais interações no bairro, resumidas de forma categórica: “agora o resto, o resto é resto”. Ainda assim, Gabriel enfatizou não manter relações de conflito, afirmando que não possui inimizades no território e que sua postura se orienta pela coexistência pacífica: “mas eu não tenho nada contra eles não. Cada um no seu cantinho”.

Em contraste às poucas relações estabelecidas em seu território, o jovem destacou a “roça” como um espaço privilegiado de convivência, deslocamento e alívio das tensões do cotidiano. Ao falar sobre seu tempo livre, relatou que costuma ir para a casa da avó, onde estabelece vínculos com outros familiares e com o trabalho rural: “ah, eu costumo ir pra roça, né? Pra casa da minha avó lá. Tem uns cavalinhos lá. Eu ando neles, ajudo o meu tio lá”. A participação nas atividades do tio, que trabalha como retireiro de leite, aparece menos como obrigação e mais como uma forma de ocupação do tempo, especialmente nos momentos em que está “de boeira”. Nesse contexto, o lazer se mistura ao contato com os animais e à permanência no espaço rural, como indica ao afirmar que “fica lá o dia inteiro”. Ao mesmo tempo, Gabriel reconhece os limites físicos impostos pela rotina laboral, explicando que, em períodos de maior cansaço, opta por permanecer na cidade: “tem vezes, quando eu estou muito cansado de serviço, aí eu fico aqui na cidade mesmo”. Essas práticas revelam um repertório de lazer marcado pela alternância entre o espaço urbano e o rural, no qual o deslocamento para a roça funciona como estratégia de descanso, recomposição subjetiva e fortalecimento de vínculos familiares, compondo uma dimensão importante de seu capital social.

Sobre seu percurso escolar, Gabriel iniciou o relato destacando a interrupção dos estudos ocorrida no oitavo ano do ensino fundamental. Ao tentar retomar o vínculo escolar posteriormente, no CESEC, foi matriculado novamente no sétimo ano, movimento que ele interpreta menos como punição e mais como uma oportunidade de reorganização de sua trajetória. Sobre esse episódio, afirmou: “mas se jogou é porque, na verdade, eu acho que eu preciso melhorar alguma coisa, então eu nem reclamo não”, apresentando uma postura pouco contestatória diante da decisão institucional.

Quando questionado sobre os motivos dessa recondução, elabora uma justificativa que articula sua própria conduta escolar às escolhas feitas pela escola: “eu acho que é porque lá eu

era muito bagunceiro, hiperativo, eu levantava, saía falando com os outros”, sugerindo que seu comportamento teria pesado na avaliação realizada. Ainda assim, o jovem atribuiu sentido positivo à medida, compreendendo-a como um tempo necessário para amadurecimento e aprendizagem efetiva. Segundo ele, a decisão fez sentido porque evitou uma progressão formal sem base: “porque eu chego no nono, não sei nada, pra mim não adianta”. Dessa forma, a recondução ao sétimo ano é ressignificada pelo próprio Gabriel como uma chance de retomar conteúdos e de se reposicionar diante das exigências escolares, mais do que como um retrocesso em sua trajetória.

Ao retomar o início de sua trajetória escolar, Gabriel remete à educação infantil como um período composto por lembranças fragmentadas e pouco elaboradas. O jovem relatou ter ingressado na creche por volta dos quatro anos de idade, no Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes, descrevendo o espaço de forma mais espacial do que experiencial: “era lá em cima, no antigo Colégio Viçosa, na parte de baixo, assim, ó. Tinha uma creche ali, ó. Em cima tinha o colégio dos mais velhos”. Ao falar sobre esse período, afirmou guardar apenas “uns flashes na minha cabeça que vem às vezes”, associados principalmente à cantina e à alimentação oferecida pela escola, afirmando que “era uma parte muito boa”. Questionado sobre outros aspectos da experiência escolar, como professores, atividades pedagógicas ou relações estabelecidas, disse não se recordar: “não lembro mais nada”.

Essa memória vaga da educação infantil também se reflete na dificuldade de reconstruir o acompanhamento familiar nesse momento inicial da escolarização. Gabriel não consegue precisar de que forma a família se organizava em torno de sua ida à creche, lembrando apenas que a mãe, naquele período, encontrava-se fragilizada em razão de um quadro de depressão, o que a impedia de trabalhar. Sobre essa fase, relatou que ela “era uma pessoa muito dependente das pessoas”, estabelecendo um contraste com o presente, ao afirmar: “mas agora ela está forte”. A transição para o ensino fundamental ocorreu de forma relativamente tranquila, sobretudo porque a escola funcionava no mesmo prédio da instituição de educação infantil, o que contribuiu para a manutenção de referências espaciais já conhecidas.

Diferentemente do período anterior, Gabriel conseguiu evocar com maior clareza algumas experiências vividas nessa etapa inicial da escolarização, especialmente aquelas relacionadas às atividades pedagógicas desenvolvidas em sala. Ao rememorar esse momento, relatou práticas que envolviam ações concretas e manuais, como o cultivo de feijões e a confecção de bonecos com grama: “Eu lembro, eu lembro que a gente colocava feijão nos potes, assim, ó. E depois a gente fazia uns bonequinhos com grama, assim, no cabelo, assim. Colocava olho...”.

Apesar dessa recordação mais nítida das atividades, o jovem não se lembrou de professores ou colegas desse período, sintetizando sua experiência escolar inicial a partir do próprio comportamento em sala de aula. Sobre isso, afirmou: “Só lembro que eu fazia muita bagunça lá”. Essa autoimagem é aprofundada quando descreve as disposições que marcavam sua relação com a escola e com o processo de ensino-aprendizagem, associadas à hiperatividade, à dificuldade de permanecer sentado e ao constante deslocamento pela sala, elementos que produziam conflitos com a organização escolar e com os demais estudantes:

Eu era sempre aquela pessoa hiperativa, né? Além de atrapalhar a mim mesmo, eu atrapalhava os que estavam estudando, que eu levantava, conversava com um, aí queria conversar com o outro, queria correr dentro da sala. Aí as pessoas ficavam estressadas, mandavam eu sair da sala, né? Eu ficava lá de castigo, três dias sem recreio, sem educação física. [...] Eu acho que isso me deixava revoltado, mas acho que a culpa era minha mesmo, né!? Aí, tipo assim, quando eu voltava para o castigo, eu queria fazer mais castigo, para descontar, e eu ficava sempre de castigo, né!?

O relato evidencia como, já nos primeiros anos do ensino fundamental, vão se configurando experiências escolares pontuadas por sanções disciplinares reiteradas, que, ao invés de produzirem um efeito regulador, reforçavam o sentimento de revolta e a reprodução de comportamentos considerados inadequados. Ao mesmo tempo, chama atenção a forma como o próprio jovem internaliza a responsabilização por esses conflitos, atribuindo a si a “culpa” pelas situações vividas, aspecto que se mostrará relevante para a compreensão de sua trajetória escolar posterior.

É também nos anos iniciais do ensino fundamental que começam a se evidenciar, para além das questões comportamentais, dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem. Gabriel relatou que, embora demonstrasse interesse pelas atividades propostas, enfrentava obstáculos para compreender os conteúdos trabalhados, especialmente no que se refere à leitura e à interpretação. Ao descrever essa experiência, explicitou a sensação de ler sem conseguir atribuir sentido ao texto, apontando para um descompasso entre o esforço empregado e os resultados obtidos: “Eu gostava [das atividades], só que eu praticamente eu lia, lia, lia e nada... Um problema, assim, por exemplo, eu ler, entender e não entender. Não sei se entendeu. Era difícil para mim, as coisas para encaixar na minha cabeça, muito difícil”.

Ao tentar explicar concretamente essa dificuldade, o jovem recorreu a uma encenação durante a entrevista, utilizando uma folha que estava sobre a mesa para ilustrar a dinâmica da atividade escolar. Segundo ele, a leitura do texto não se convertia automaticamente na capacidade de responder às questões propostas, principalmente quando exigia retomar o enunciado: “Eu leio isso aqui tudo, certo? Aí, aqui atrás tem essas perguntas, por exemplo. Aí,

eu ficava com preguiça de voltar aqui. Entendeu?”. Essa descrição revela não apenas um obstáculo cognitivo, mas também o cansaço e a frustração associados às demandas escolares, que acabavam por produzir reações de irritação e recusa.

Sobre isso, Gabriel relatou que, diante de determinadas matérias, reagia de forma impulsiva, chegando a rasgar atividades e descartá-las, como forma de expressar seu descontentamento: “Algumas matérias eu falava: tá vendo, não quero fazer isso mais não! Rasgava a atividade, jogava no lixo. Aí, com o tempo eu fui melhorando isso, né?”. Ao mesmo tempo, ao revisitar essa experiência, reconhece que, com o passar do tempo, desenvolveu estratégias para lidar com essas dificuldades, percebendo que, ao insistir e aprofundar a leitura, conseguia encontrar as respostas necessárias: “Eu vi que se eu procurasse profundo mesmo, eu achava a resposta. Aí eu fui melhorando, melhorando”.

Esses relatos permitem observar como as dificuldades de aprendizagem, vivenciadas desde os primeiros anos do ensino fundamental, se articulam às experiências de frustração, irritação e indisciplina, contribuindo para a construção de uma relação ambivalente com a escola: caracterizada por interesse pelas atividades e pela sensação de inadequação frente às exigências escolares.

Diante dessas dificuldades, a família passou a ser acionada pela escola em situações relacionadas à indisciplina. Segundo o jovem, era a mãe quem comparecia às convocações feitas pela instituição, assumindo o papel de principal mediadora entre a escola e o contexto familiar. Ao falar sobre isso, Gabriel explicitou uma divisão de papéis parentais, contando que o pai “nem ia”. Não ia porque sabia que ele era bravo, né? Então, deixava para a minha mãe, que era mais tranquila”.

Esse relato sugere que o acompanhamento familiar da vida escolar se dava, prioritariamente, em um registro de contenção e apaziguamento, concentrado na figura materna, enquanto a presença paterna aparecia associada à autoridade e à punição, sendo, por isso, evitada nas situações de conflito com a escola. Tal configuração contribui para compreender como as respostas familiares às dificuldades escolares de Gabriel se estruturavam como reações pontuais às ocorrências de indisciplina, desvinculadas de estratégias pedagógicas de apoio à aprendizagem, o que coloca o comportamento como principal marcador de sua experiência escolar nesse período.

Esse conjunto de fatores (dificuldades de aprendizagem, recorrentes episódios de indisciplina e respostas institucionais centradas na punição) culminou em uma trajetória marcada por sucessivas reprovações nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao falar sobre

esse período, Gabriel mencionou de forma direta a repetência no 5º ano, afirmando: “Na quinta série eu repeti umas três vezes. Umas três vezes. Três pra mais”.

No entanto, ao retomar esse episódio, o jovem introduz uma interpretação que complexifica a leitura das reprovações, atribuindo-lhes, em parte, um sentido estratégico vinculado à permanência na escola e ao vínculo com aquele espaço. Segundo seu relato, a repetência não se dava apenas como consequência das dificuldades enfrentadas, mas também como uma forma de adiar a saída de um ambiente no qual se sentia relativamente pertencente: “Apesar que, às vezes, eu fazia de sacanagem, porque eu gostava de ficar ali, né?”.

Contudo, essa permanência prolongada passa a produzir efeitos ambíguos à medida que a defasagem idade-série se acentua. O próprio jovem reconhece que o avanço da idade em relação aos colegas mais novos vai esvaziando o sentido dessa estratégia, gerando incômodo e deslocamento: “Aí só que eu fui ficando velho, fui ficando velho, aí eu falei, ah, vou sair daqui. Porque eu já estava um menino muito grande no meio dos meninos pequenos. Aí não tinha graça pra mim”.

É nesse contexto que Gabriel passa a nomear sua relação com a escola como marcada por uma “falta de interesse”, ao mesmo tempo em que afirma um esforço posterior de maior dedicação: “Aí eu comecei a focar um pouquinho e fui. Era falta de interesse um pouco”. Tal formulação, entretanto, parece condensar em uma explicação individual um percurso composto por múltiplas dificuldades, nas quais a repetência operou como mecanismo institucional de correção e como tentativa, por parte do próprio jovem, de sustentar algum tipo de vínculo com a escola.

A transição para o 6º ano do ensino fundamental marcou também uma mudança institucional importante na trajetória escolar de Gabriel, com a transferência para a Escola Municipal Ministro Edmundo Lins. Nesse novo contexto, o jovem relatou ter passado a receber atendimento educacional especializado, sob acompanhamento de um profissional de apoio escolar, o que produziu alterações em seu cotidiano escolar. Ao descrever essa experiência, Gabriel destacou a composição da turma, que reunia estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas, enfatizando tanto a diversidade quanto o número reduzido de alunos:

Teve uma vez que tinha até um menino que tinha deficiência, o G.. A gente ficava... eu, ele, e mais os outros meninos. Ele era cego, tadinho! Mas ele era inteligente demais. Muito bom, ele. E tinha os outros também, que tinha autismo, isso, aquilo. Aí a gente ficava, tipo, igual aqui, ó. Lá na sala dos alunos, a gente ficava nessa sala. E foi bom demais, porque não tinha muita gente.

Embora o jovem descreva essa experiência de forma positiva, o modo como ela se constituiu revela elementos de segregação escolar e de encaminhamento pouco transparente, característicos de práticas institucionais que operam mais pela gestão da indisciplina do que pelo enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Ao narrar a composição da turma, Gabriel evidenciou que se tratava de um agrupamento de estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas, sem que ele tivesse recebido qualquer explicação ou diagnóstico que justificasse sua inserção nesse espaço.

A ausência de critérios e de diálogo com o estudante sugere que essa estratégia funcionou como uma maneira de retirar da sala regular um aluno identificado como “bagunceiro” e “hiperativo”, deslocando-o para um espaço paralelo dentro da própria escola. De acordo com o relato do jovem, havia uma mediação mínima do profissional de apoio escolar, descrevendo que: “o L. ficava lá com a gente. Ele trazia o trabalho. Aí me deixava lá uma meia hora sozinho. Depois ele vinha perguntar se precisava de ajuda, alguma coisa”. Nesse sentido, a organização do trabalho escolar parece pouco orientada para a construção do conhecimento ou para o acompanhamento das eventuais dificuldades de aprendizagem.

A organização da turma e do acompanhamento pedagógico produziu efeitos sobre a maneira como Gabriel se relacionava com as atividades escolares. Isso porque ele passou a resolver sozinho as atividades, como contou: “Aí acabava que eu resolvia sozinho. Porque não tinha muita conversa. Os meninos eu olhava pra eles, e eles nem me dava tchum, né? Então eu ficava quietinho no meu canto”. Assim, a realização das tarefas ocorre em um contexto de baixa integração com os colegas e pela limitação das trocas, indicando que essa tentativa da escola de conter a dispersão por meio da redução das interações, produziu um esvaziamento das relações pedagógicas.

Apesar das dificuldades, Gabriel conseguiu avançar para o sexto ano. Ele relatou ter sido aprovado após passar pelo processo de recuperação, assumindo em seu relato um sentido de um esforço bem-sucedido: “O sexto eu consegui passar. Passei pela recuperação. Consegui vencer ela, né?”. A aprovação permitiu a progressão para o sétimo ano, também concluído com êxito, o que o leva ao oitavo ano na mesma instituição: “Aí venci ela e fui pro sétimo. Do sétimo, beleza, passei pro oitavo lá no Edmundo Lins”. No entanto, esse movimento de continuidade é interrompido no oitavo ano, quando o jovem relatou ter rompido com a escola ainda no meio do ano letivo: “Só que... ah, realmente, eu lembro que eu parei no meio do ano, no oitavo”.

É a partir dessa interrupção no oitavo ano que Gabriel compreendeu o motivo pelo qual foi reconduzido ao sétimo ano quando tentou retomar os estudos no CESEC. Inicialmente,

relatou ter vivido esse episódio com incômodo e sensação de injustiça, atribuindo-o a um equívoco institucional: “Eu fiquei bolado com isso. Falei, nossa, sacanagem, eu completei sim”. No entanto, ao reorganizar sua própria narrativa, reconheceu que a ruptura no oitavo ano havia ocorrido ainda no meio do ano letivo, o que esclareceu a decisão da escola: “Gente, eu que estou com a cabeça voada. Mas agora que eu estou lembrando, eu fiquei só até o meio do ano”.

Ao falar sobre a experiência no CESEC, o jovem retomou um padrão em sua trajetória escolar: o engajamento inicial, seguido pela dificuldade de manter a constância à continuidade dos estudos. Segundo Gabriel, ele começa motivado, mas encontra obstáculos para sustentar o foco ao longo do tempo, o que acaba levando a novos afastamentos. Ainda assim, ele manifestou a intenção de reativar a matrícula, afirmando que pretende buscar a instituição para restabelecer o vínculo escolar.

A ruptura precoce da trajetória escolar de Gabriel resultou da combinação de diferentes elementos que se articularam ao longo do percurso. A conciliação entre estudo e trabalho desde a infância apareceu como um desses fatores, introduzindo responsabilidades e rotinas que disputavam o tempo, a energia e a atenção com a escolarização. O jovem relatou ter iniciado atividades laborais ainda na infância: “Trabalhava desde os meus 8 anos de idade com o vizinho. Ele me ensinava... limpar gesso, né? Limpava, aí me dava um troquinho”. A frequência dessa atividade era elevada, sendo incorporada à rotina como alternativa à permanência em casa: “Todo dia eu ia, porque sabia que se eu ficasse em casa não ia arrumar nada, né? Então eu preferia ir”.

Nesse primeiro momento, o trabalho não foi associado diretamente à responsabilidade com o sustento familiar, mas a uma experiência de ocupação do tempo e de acesso a algum grau de autonomia. O jovem reconheceu que, quando mais novo, o dinheiro obtido era utilizado prioritariamente para consumo pessoal: “Quando eu era muito novo, eu não ajudava muito não, porque eu ganhava dinheiro, eu queria comprar as coisas pra mim e esquecia”. Com o passar do tempo, essa relação se transforma e o trabalho passa a assumir um caráter contributivo no contexto familiar, ainda que de forma parcial e negociada: “Mas depois que a gente tomou juízo a gente vê o que tá acontecendo, né? Aí eu ajudava, dava minha mãe um pouquinho. Aí eu dividia, tipo, deu 200, dava 100 pra ela, 100 pra mim”.

Somam-se a esse contexto as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos considerados incompatíveis com as exigências escolares, presentes desde os anos iniciais e reforçados por sucessivas reprovações. A resposta institucional a essas dificuldades revelou fragilidades na condução pedagógica, produzindo experiências de segregação que não contribuíram para o enfrentamento efetivo dos obstáculos escolares.

No plano familiar, embora o jovem tenha relatado vínculos afetivos fortes, o histórico de baixa escolaridade entre os membros da família limitou os recursos disponíveis para acompanhamento e mediação com a escola no seu percurso, sem que isso implicasse desvalorização da escola. Nesse conjunto de condições, as dificuldades de manutenção do vínculo escolar não se explicam por um único fator, mas pela sobreposição de obstáculos institucionais, relacionais e disposicionais que, progressivamente, fragilizaram sua permanência na escola, culminando no rompimento da trajetória ainda no ensino fundamental.

4.2.1 Recapitulação dos pontos de análise da biografia escolar de Gabriel reconstituída

O percurso escolar de Gabriel é constituído pela combinação entre baixo capital econômico familiar, reduzido capital escolar intergeracional e dificuldades persistentes de aprendizagem e de regulação comportamental no contexto escolar. Oriundo de um núcleo familiar no qual nenhum dos responsáveis concluiu a educação básica, o jovem se socializa em um ambiente com recursos escolares limitados e baixa familiaridade com as exigências da cultura escolar.

Considerando a dimensão das condições materiais de vida familiar, as dificuldades econômicas enfrentadas pela família de Gabriel, agravadas pelo problema de saúde da mãe, impactaram o seu percurso escolar. De acordo com Millet; Thin (2005), em situações de maior precariedade, as condições materiais de existência tendem a entrar em tensão com as lógicas escolares e com os pressupostos de uma escolarização “bem-sucedida”. A instabilidade das rendas, a incerteza em relação ao futuro e a irregularidade dos ritmos e horários familiares afetam a organização do cotidiano e as próprias condições de socialização das crianças e jovens, produzindo efeitos que alcançam os modos de projetar trajetórias e de atribuir sentido à experiência escolar. Nessas circunstâncias, a escolarização passa a ser vivida sob constrangimentos objetivos e simbólicos que interferem nas formas de engajamento e continuidade do percurso.

A experiência de trabalho precoce de Gabriel, iniciada aos 8 anos, se inscreve nesse contexto de restrição material, atuando como parte das estratégias familiares e individuais de resposta às necessidades imediatas. Nessas condições, as disposições exigidas pelo investimento escolar, que supõem certo distanciamento das urgências materiais e a capacidade de adiar recompensas, encontram menor sustentação objetiva e simbólica (Millet; Thin, 2005). Assim, a possibilidade de projetar-se escolarmente no futuro depende de um patamar mínimo de segurança material, capaz de assegurar alguma estabilidade de rendimentos, moradia e organização da vida cotidiana. Quando esse patamar não está garantido, tende a se fragilizar o

sentido atribuído ao investimento escolar presente, ao mesmo tempo em que se intensificam as tensões entre as exigências do trabalho, as demandas familiares e as expectativas da escola (Millet; Thin, 2005). No relato de Gabriel, o ingresso no trabalho desde muito cedo aparece como componente regular de sua vida cotidiana, concorrendo com o tempo, a energia e a disponibilidade exigidos pela escolarização e compondo o quadro de condições sob as quais suas dificuldades escolares se ampliaram.

O baixo capital escolar de sua família faz com que o jovem se desenvolva em um contexto de menor proximidade com os códigos e rotinas escolares. É fundamental reconhecer a correlação entre o capital cultural, os seja, as disposições culturais e de relação com os bens de cultura, e o sucesso escolar, uma vez que determinados processos de socialização familiar favorecem mais diretamente a constituição de disposições cognitivas, linguísticas e comportamentais valorizadas no universo escolar. Soma-se a isso o capital informacional relativo ao funcionamento do sistema de ensino, que sustenta estratégias educativas parentais e orienta o investimento na trajetória escolar dos filhos (Nogueira, 2021).

Nesse sentido, quanto mais elevado o capital escolar do grupo familiar, mais numerosos tendem a ser os recursos informacionais e cognitivos mobilizáveis no acompanhamento da escolarização, incluindo conhecimentos sobre o funcionamento da escola, suas categorias de classificação, suas exigências e seus modos de avaliação (Millet; Thin, 2005). No caso de Gabriel, a reduzida escolarização intergeracional e a limitação desses recursos culturais e informacionais ajudam a compreender os limites da mediação familiar com a escola e a menor sustentação diante das dificuldades acumuladas ao longo do percurso.

O desenvolvimento de práticas pouco conformes à ordem escolar é outro elemento presente na biografia escolar de Gabriel. O jovem se descreve como um aluno “bagunceiro” e “hiperativo”, com dificuldade de manter-se sentado e concentrado nas atividades. Isso gera os primeiros conflitos com os professores e, conseqüentemente, as primeiras punições. As respostas institucionais a esses comportamentos assumem caráter predominantemente disciplinar, materializando-se em sanções reiteradas que, além de não produzir efeito regulador esperado, alimentaram dinâmicas de oposição e ressentimento. Essa lógica de autoproteção, que orienta as práticas defensivas da instituição em relação aos alunos considerados perturbadores da ordem, participa dos processos de ruptura escolar. A aplicação reiterada de sanções produz uma espécie de capital institucional negativo que sustenta processos de classificação e rotulação. Esse mecanismo tende a consolidar trajetórias escolares desviantes, nas quais o estudante passa a ser percebido pela instituição como alguém difícil de ensinar ou pouco escolarizável (Millet; Thin, 2005).

Desse modo, práticas consideradas perturbadoras e respostas disciplinares passam a se alimentar mutuamente, contribuindo para a consolidação de uma carreira escolar marcada pela estigmatização e pela fragilização do vínculo pedagógico. Na trajetória de Gabriel, as formas de contenção disciplinar adotadas pela escola se restringiam ao afastamento da sala de aula e suspensão de atividades valorizadas, como recreio e educação física. Esse processo de exclusão interna contribuiu para afastá-lo ainda mais das aprendizagens escolares, afetando seu desempenho escolar e acentuando a desorientação e o desengajamento das atividades pedagógicas. As repetidas exclusões levaram a fragmentação de uma escolaridade já bastante comprometida, contribuindo para a “desescolarização” do estudante. O encadeamento dessas exclusões e interrupções pedagógicas permite compreender como se constrói, no cotidiano escolar, um processo de distanciamento progressivo das aprendizagens:

As dificuldades para acompanhar uma aula compreendendo-a aumentam à medida que os alunos são excluídos das aulas, sendo essas exclusões ocasiões em que a aula não é acompanhada e os alunos ficam um pouco mais “desconectados”. Se por acaso se dá um trabalho escolar para ser feito pelos alunos excluídos, ele não corresponde às lições ou aos exercícios das aulas das quais foram excluídos. Além disso, os alunos não realizam esse trabalho, tanto porque têm uma propensão muito fraca a se engajar por si mesmos no trabalho escolar quanto porque vivenciam o trabalho exigido nessas circunstâncias como uma punição. Às dificuldades acentuadas nas aprendizagens escolares somam-se novos conflitos com professores a respeito dessas aprendizagens, do trabalho que não é realizado ou de provas em sala às quais os alunos não podem responder por não terem acompanhado as aulas às quais elas se referem. Os professores consideram que os alunos devem assumir as consequências de seus atos e atualizar-se nas lições para se reconectar à atividade pedagógica da turma; os alunos os acusam de “afundá-los” ainda mais por não levarem em conta suas ausências das aulas (Millet; Thin, 2005, p. 230).²⁷

No percurso de Gabriel, essa dinâmica se acentuou a tal ponto que a escola passou a adotar medidas de reorganização pedagógica mais incisivas, culminando em sua inserção em uma sala de atendimento educacional especializado. Essa medida ocorre após sucessivas dificuldades de aprendizagem, reiteradas sanções disciplinares e afastamentos frequentes das atividades de sala de aula. O jovem relata essa experiência sem referência a diagnóstico formal, o que sugere um encaminhamento mais por critérios de manejo escolar do que por avaliação pedagógica especializada. O acúmulo dessas experiências de rejeição pedagógica, sanções e afastamentos contribuiu para o enfraquecimento progressivo de sua permanência, resultando na sua saída da escola ainda no ensino fundamental. Como alertam Millet e Thin (2005), percursos

²⁷ Tradução livre do original em francês realizada pela autora com apoio de ferramenta de inteligência artificial (ChatGPT — OpenAI, modelo GPT-5.2, interface web).

como os de Gabriel levam a uma experiência de vazio do percurso escolar, produzindo uma relação com o futuro na qual a formulação de um projeto ou de perspectivas definidas se torna inviável, por se mostrar improvável.

Assim, a dificuldade de projetar o próprio futuro passa a operar como estigma para esses estudantes, desconsiderando-se que essa precariedade identitária também é produzida por percursos de escolarização erráticos. Nesses contextos, o fracasso escolar não se limita à não aquisição de aprendizagens ou à interrupção do percurso, mas tende a ser acompanhado por processos de desvalorização dos alunos. Como argumenta Dubet (2004), a injustiça se aprofunda quando a reprodução das desigualdades vem associada à estigmatização dos estudantes em dificuldade, submetidos não apenas a trajetórias escolares mais frágeis, mas também a experiências de desprezo simbólico ao longo desse percurso. Essa dinâmica ajuda a compreender por que condutas de oposição e mesmo comportamentos agressivos, podem ser interpretados como respostas a experiências reiteradas de fracasso e desqualificação no interior da instituição escolar.

Nesse contexto, o sentimento de fracasso aparece desvinculado das desigualdades sociais e interiorizado como insuficiência pessoal, pois, em tese, a escola ofereceria as mesmas chances de sucesso a todos os estudantes. As situações de insucesso afetam a autoestima desses alunos que tendem a se desengajar e a recusar a escola. Além da deterioração da autoimagem, o fracasso escolar está associado à restrição de oportunidades futuras por conduzir, com maior probabilidade, a posições ocupacionais pouco valorizadas, embora socialmente úteis (Dubet, 2004). O relato de Gabriel evidencia essa lógica quando assume a “culpa” pelas reprovações e dificuldades de aprendizagem. Em sua biografia também se expressa a limitação das possibilidades de mobilidade associadas à interrupção do percurso escolar, pois desde a infância está inserido na mesma atividade laboral. Quando projeta a retomada dos estudos, o faz como estratégia para acessar ocupações melhor remuneradas, o que indica que a escola é reconhecida principalmente como via de saída de posições de trabalho mais precárias.

Essa forma de projetar o retorno à escola permite compreender a relação com o saber também em sua dimensão social. Entre jovens das camadas populares, é frequente que o vínculo com a escola e com os estudos se organize de maneira estreita em torno da questão profissional, associando o sucesso escolar à possibilidade de alcançar uma ocupação que assegure melhores condições de vida. Trata-se de uma relação social com o saber, na qual expectativas em relação ao estudo, ao futuro e ao trabalho traduzem posições estruturais, mas também horizontes de esperança e mobilidade (Charlot, 1996). Assim, o valor que Gabriel atribui à escolarização

exprime a suas condições sociais de existência, as suas expectativas em face do futuro e o modo como ele se situa no mundo social.

A análise da trajetória escolar de Gabriel indica que seu afastamento da escola resulta de várias dimensões constitutivas na qual está inserido. Condições materiais restritas, baixa escolarização intergeracional, mediação familiar limitada com a escola, dificuldades persistentes de aprendizagem e de regulação comportamental, respostas institucionais predominantemente disciplinares compõem uma configuração que produz o caráter errático do seu percurso. As punições, reprovações e exclusões internas fragilizam progressivamente o vínculo com a escola, comprometendo as condições de permanência e de sentido da escolarização, o que resulta no rompimento do vínculo escolar.

4.3 Os retratos sociológicos de Pedro e Gabriel

A análise conjunta dos retratos evidencia que os casos investigados podem ser classificados como percursos tendenciais, isto é, esperáveis numa perspectiva de reprodução social. Essas trajetórias são consideradas previsíveis quando observados os recursos escolares, sociais e econômicos presentes no contexto familiar. Isso porque essas condições influenciam o desenvolvimento da escolaridade dos indivíduos desde os anos iniciais, contribuindo para a definição de seus objetivos e das motivações para alcançá-los (Egreja, 2008).

Os estudos sociológicos indicam de forma consistente a correlação entre origem social e sucesso ou fracasso escolar. Entretanto, reconhecer essa regularidade não implica assumir um determinismo da reprodução social. Ao contrário, isso impõe a necessidade de interrogar as origens dessa relação, uma vez que o fracasso escolar se constrói em uma história singular e, embora seja mais frequente entre crianças de famílias populares²⁸, não pode ser compreendido apenas pela pertença a uma categoria social. Dessa forma, o desafio analítico consiste, conforme aponta Charlot (1996), em compreender o fracasso individual de indivíduos que pertencem maciçamente às mesmas categorias sociais.

Nesse sentido, a articulação entre as noções de “classe social” e “meio social” pode contribuir para ampliar a análise e para superar interpretações deterministas das trajetórias escolares. Conforme sugerem Lopes *et al.* (2010), o uso da noção de “classe social” pode ser complementado pela ideia de “meio social”, que abrange um conjunto mais amplo de princípios

²⁸ A noção de camadas populares é utilizada para designar grupos familiares com limitados níveis de escolarização, baixo padrão de renda e inserção em ocupações que exigem pouca qualificação técnica (Pinto de Carvalho; Coutrim; Moreira, 2025), ou seja, que se distanciam da herança dos capitais econômico, social, cultural e simbólico, conforme descrito por Bourdieu (1998a).

de socialização, multiformes e multilocalizados, que atuam de maneira difusa na constituição de estilos de vida e modos de relação com a escolarização. Ao longo das análises desenvolvidas neste capítulo, essas duas dimensões foram mobilizadas de forma articulada, permitindo compreender que, embora os percursos apresentem tendências, eles não se reduzem mecanicamente às posições de origem dos jovens.

Partindo dessa perspectiva, a pesquisa analisou as trajetórias escolares dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em Viçosa que, quase em sua totalidade, configuram casos de ruptura escolar. Ainda que esses percursos apresentem regularidades, as formas concretas assumidas pelas rupturas revelam singularidades, apreendidas por meio da análise dos retratos sociológicos. É importante esclarecer que, neste trabalho, a noção de ruptura escolar é compreendida nos termos propostos por Millet e Thin (2005). Para os autores, falar em rupturas escolares afasta uma definição restrita desses fenômenos, limitada ao descumprimento durável e administrativamente definido da obrigatoriedade escolar, bem como evitar o uso pouco preciso da noção de “desescolarização”, frequentemente empregada como categoria genérica para designar realidades heterogêneas. A noção de ruptura escolar possibilita apreender de forma transversal situações distintas, que vão desde o afastamento progressivo da instituição até formas de permanência escolar marcadas pelo afastamento das exigências escolares, pelos conflitos com as aprendizagens e com os agentes escolares. Assim, as rupturas não são concebidas somente como ausência da escola, mas como percursos escolares e institucionais plenos, ainda que negativos, que se inscrevem no conjunto das trajetórias escolares socialmente possíveis.

Dessa forma, as rupturas escolares não podem ser compreendidas como acontecimentos isolados ou resultantes de um único fator, mas se situam no cruzamento de múltiplos fenômenos sociais que se conjugam como condições de possibilidade no interior de cada trajetória (Millet; Thin, 2005). Trata-se, portanto, de compreender um conjunto de fatores interdependentes que, articulados ao longo das trajetórias, contribuem para o afastamento progressivo da escola ou para formas de permanência escolar marcadas por conflitos, desengajamento e fragilização dos vínculos institucionais. Conforme indicam Millet e Thin (2005), situações familiares degradadas nos planos econômico e relacional, relações conflituosas com as aprendizagens escolares e com os agentes da instituição, assim como contextos escolares que, diante das dificuldades enfrentadas, não conseguem elaborar respostas pedagógicas e institucionais adequadas e acabam por renunciar ao acompanhamento desses alunos, constituem configurações sociais que criam condições favoráveis às rupturas escolares.

Nas trajetórias dos jovens participantes da pesquisa, essas configurações sociais mostram-se presentes, ainda que de formas e intensidades distintas em cada caso. No que se refere à dimensão familiar, observa-se que, quando as origens sociais propiciaram investimentos precoces e contínuos nos capitais escolares, a trajetória escolar apresentou maior estabilidade. Em contrapartida, no contexto familiar marcado pela escassez de recursos escolares e econômicos, bem como por uma relação pouco estruturada com a escolarização, houve a constituição de trajetória escolar mais fragilizada.

No caso de Pedro, a presença de familiares com maior escolarização e a valorização da formação acadêmica aparecem como referências que sustentam reiteradas tentativas de permanência na escola. Ainda que sua trajetória não tenha sido linear, nota-se que a escolarização permanece como um horizonte legítimo e constantemente retomado. Em sentido distinto, o retrato de Gabriel evidencia que sua família possui poucos recursos escolares e econômicos e, além disso, não parece haver antecedentes familiares de um investimento significativo na escolarização. A ausência de acompanhamento e de modelos familiares de investimento nos capitais escolares contribui para compreender uma relação mais frágil com a escola desde os anos iniciais, marcada por descontinuidades que vão se acumulando e favorecendo o afastamento progressivo do espaço escolar.

A confrontação entre as lógicas socializadoras que tecem as relações entre as famílias populares e a escola é tema de numerosos estudos sociológicos, os quais indicam que esse confronto tende a produzir experiências escolares marcadas por tensões entre as disposições constituídas no âmbito da socialização familiar e aquelas esperadas pela instituição escolar, criando condições sob as quais podem se formar as rupturas escolares (Millet; Thin, 2005). Contudo, levar em conta o grau desigual de dissonância entre as formas de socialização familiar e as lógicas da socialização escolar implica, do ponto de vista analítico, evitar leituras que se concentrem nas práticas e dificuldades familiares, fazendo recair sobre a família o “peso” dessas tensões. Esse cuidado analítico é fundamental para que se possa reconhecer o papel desempenhado pelos aspectos institucionais e, em particular, pelas dinâmicas próprias da escola na produção e no aprofundamento das rupturas escolares (Millet; Thin, 2005).

Nesse sentido, as lógicas e práticas familiares não podem ser isoladas da experiência e do funcionamento escolares, seja no que diz respeito às aprendizagens e às dimensões cognitivas, às sanções institucionais ou às categorias escolares de classificação. Assim, a compreensão dos percursos escolares demanda uma articulação entre as dimensões familiares, escolares e juvenis, uma vez que é da combinação entre essas diferentes esferas da vida social que se produz, em cada trajetória, uma relação específica com a escola (Millet; Thin, 2005).

Ainda no que se refere à esfera familiar, é importante considerar que as características e as formas de vida familiares não são sempre estáveis, constantes ou homogêneas ao longo do tempo, e nem sempre oferecem as mesmas condições de socialização. Uma família pode ser confrontada por uma série de “infortúnios sociais” que desorganizam as condições de existência e de socialização (Millet; Thin, 2005).

É a partir do entendimento das discontinuidades e reconfigurações familiares que se tornam compreensíveis alguns dos eventos observados nas trajetórias analisadas. Nos casos examinados, as famílias passaram por episódios que desorganizaram as vidas dos jovens, impactando suas experiências escolares. O adoecimento de uma figura central (o avô, no caso de Pedro, e a mãe, no caso de Gabriel) apresenta-se, em ambos os retratos, como um evento que desorganiza rotinas, compromete o acompanhamento escolar e altera a distribuição de responsabilidades no interior da família. No percurso de Pedro, esse contexto se articula a dificuldades no plano relacional, especialmente na relação com a mãe, marcada por conflitos e por uma comunicação fragilizada, o que contribui para um ambiente doméstico menos favorável à sustentação cotidiana da escolarização. Já no caso de Gabriel, as relações familiares são descritas como mais coesas e estáveis. Contudo, o adoecimento da mãe produziu impactos na organização material da família, uma vez que seu afastamento das atividades laborais agravou as dificuldades financeiras do núcleo doméstico.

Cabe reiterar que centralidade da família na construção dos percursos escolares deve ser reconhecida, mas não é suficiente para explicar, por si só, os casos de ruptura. Isso porque nem todos os alunos expostos a tensões familiares vivenciam processos de afastamento da escola, o que indica a necessidade de recolocar a análise das rupturas escolares em um quadro mais amplo. Nesse sentido, o capital econômico constitui outro fator importante, na medida em que pode facilitar ou, na sua ausência, dificultar a construção de percursos escolares menos marcados por dificuldades (Egreja, 2008). Nos casos analisados, a necessidade de conciliar trabalho e estudo expressa as condições econômicas que compõem cada trajetória.

Pedro relata uma experiência de trabalho ainda na infância, aos nove anos, vendendo picolé com o irmão, e retoma essa inserção de forma mais contínua no ensino médio. No entanto, esse trabalho não estava associado à necessidade de contribuir com as despesas da casa, configurando-se como uma experiência pontual e, posteriormente, como uma forma de autonomia pessoal. Já em Gabriel, o trabalho aparece desde muito cedo vinculado à necessidade de colaborar com o sustento familiar, assumindo um caráter de responsabilidade doméstica permanente. Em ambos os casos, a inserção no trabalho, embora tenha significados distintos,

reconfigura as condições objetivas de dedicação à escola, interfere na organização do tempo e incide sobre a trajetória educacional.

Além das condições familiares e econômicas, aspectos vinculados à experiência escolar contribuem para a produção das rupturas. Entre eles, destacam-se as práticas contrárias às regras escolares e as relações conflituosas com as aprendizagens (Millet; Thin, 2005), elementos que compõem as experiências escolares nos dois casos analisados. Esses traços se constituem na relação entre os estudantes e a instituição escolar, sendo continuamente produzidos e reforçados nas interações estabelecidas ao longo das trajetórias. A maneira como a escola reage a essas manifestações contribui para que os comportamentos considerados inadequados assumam um papel estruturante na experiência escolar, colaborando para a consolidação de percursos que, embora singulares, apresentam regularidades sociologicamente interpretáveis. No caso de Pedro, tais episódios não chegaram a comprometer o desempenho acadêmico, coexistindo com resultados escolares positivos. Já em Gabriel, a indisciplina se articula de forma mais direta ao fracasso escolar, contribuindo para a deterioração progressiva do vínculo com a escola.

As discussões sobre as práticas contrárias às regras escolares e sobre as relações conflituosas com as aprendizagens conduzem a uma reflexão acerca da justiça escolar. Ao problematizar o modelo meritocrático que estrutura a escola contemporânea, Dubet (2004) evidencia que a competição escolar não é justa, pois quanto mais favorecido é o meio social de origem, maiores tendem a ser as probabilidades de êxito escolar e de acesso a percursos educacionais mais valorizados, enquanto os estudantes das camadas populares se veem mais frequentemente conduzidos a trajetórias marcadas pelo fracasso e pela destinação a ocupações pouco qualificadas. Embora essa reprodução das desigualdades não possa ser atribuída exclusivamente à escola, a injustiça se aprofunda quando tais percursos vêm acompanhados de processos de estigmatização e desvalorização dos indivíduos.

Nessa perspectiva, o fracasso escolar não é apenas difícil, mas também cruel, na medida em que os alunos considerados “vencidos” na competição escolar são tratados como problemas ou ameaças, e não como sujeitos em formação (Dubet, 2004). Essa leitura permite compreender, sem justificar, determinadas formas de resistência, indisciplina ou violência que compõem as experiências escolares de jovens socialmente desfavorecidos, frequentemente reduzidos à condição de delinquentes, como ocorre com os participantes desta pesquisa. Para o autor, a atenuação dessa injustiça supõe deslocar o foco da competição meritocrática e afirmar o princípio de que a escola deve educar todos os alunos, independentemente de seu desempenho escolar. Isso implica tratar os estudantes como sujeitos em evolução e não como competidores,

além de fortalecer a associação entre alunos, famílias e vida escolar como parte constitutiva do processo educativo.

As reflexões sobre a justiça escolar e sobre os limites do modelo meritocrático permitem deslocar o foco da análise das competências dos alunos para o sentido que a experiência escolar assume para eles. Nessa direção, Charlot (1996) propõe que a questão do significado deve preceder a da competência, criticando abordagens que buscam explicar o fracasso escolar a partir da identificação de déficits socioculturais dos estudantes das camadas populares. Para o autor, a questão central é compreender que sentido tem, para o sujeito, o fato de ir à escola e aprender, o que o mobiliza no universo escolar e o que o leva, ou não, a investir no estudo. Ainda que a escola tenha como função a transmissão e a apropriação de saberes, a aquisição de competências depende do engajamento do aluno, e esse engajamento só se sustenta quando a escolarização e as aprendizagens fazem sentido em sua experiência. Por isso, a questão do sentido não apenas antecede a da competência, mas deve permanecer presente ao longo de todo o processo de aprender.

Essa noção de relação com o saber e do sentido atribuído pelo estudante à escola aparece de forma explícita na narrativa de Pedro. Em seu relato, constrói uma autoimagem caracterizada pela curiosidade intelectual. O gosto pelo estudo aparece vinculado àquilo que desperta interesse e sentido, e não à escolarização formal em si: “eu gosto de estudar muito algo que me chama atenção”, reconhecendo que o obstáculo não está no ato de estudar, mas no conteúdo que lhe é proposto: “já vi que o problema nem é estudar, mas estudar alguma coisa que eu goste”. Ainda que Gabriel não formule diretamente uma reflexão sobre o sentido da escola ou do estudo, seu percurso escolar, suas formas de engajamento e seus modos de relação com as atividades escolares permitem identificar indícios do lugar limitado e progressivamente fragilizado que a escolarização ocupa em seu horizonte de sentido.

Esse conjunto de dimensões analisadas permite compreender as trajetórias examinadas como percursos de ruptura produzidos no entrelaçamento de múltiplos fatores sociais e escolares.

A escolha por uma análise articulada dos percursos escolares, dos sentidos atribuídos ao processo de escolarização e das experiências de sociabilidade de Pedro e Gabriel pretendeu ultrapassar explicações parciais que isolam uma única variável para compreender os processos de ruptura escolar. Em lugar de apontar o elemento explicativo determinante, essa abordagem pretendeu estar atenta ao modo como diferentes dimensões se combinam ao longo das trajetórias escolares. A leitura individualizada dos retratos permite apreender como essas

dimensões se articulam no encadeamento das experiências e dos acontecimentos que marcam a biografia escolar de cada jovem, evidenciando trajetórias singulares, socialmente situadas.

CONCLUSÃO

A educação formal integra os mecanismos de reprodução de privilégios e de reiteração das desigualdades que estruturam a sociedade, dinâmica que se torna particularmente evidente na relação da escola com adolescentes envolvidos com a prática infracional. As análises desenvolvidas nesta pesquisa permitem reafirmar que os percursos escolares dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa se inscrevem em um quadro amplo de desigualdades que marcam a escolarização das camadas populares, reforçando a existência de regularidades que conectam condições sociais a percursos de ruptura escolar.

No que se refere às regularidades observadas, o perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no município de Viçosa mostra convergência com as estatísticas nacionais sobre os socioeducandos. Predominam jovens do sexo masculino, pretos e pardos, com baixa escolaridade e residência em territórios com altos índices de segregação socioespacial. Esses elementos reiteram que o público alcançado pelo sistema socioeducativo se concentra nos segmentos socialmente mais vulnerabilizados, confirmando a articulação entre desigualdades sociais, fragilização dos vínculos escolares e engajamento infracional.

Embora essas regularidades indiquem a força dos aspectos sociais, a análise realizada também evidencia que o social não se reduz ao plano coletivo, uma vez que o mundo social se manifesta de maneira singular, sendo apropriado, reinterpretado e reorganizado pelos indivíduos a partir de suas interações, contextos de vida específicos, objetos e memórias particulares. Assim, os percursos de ruptura escolar dos jovens em MSE não podem ser imputados exclusivamente às condições sociais ou familiares, nem apenas às dinâmicas das sociabilidades juvenis, tampouco somente às dificuldades de aprendizagem ou às lógicas institucionais da escola e do sistema socioeducativo. Situados no cruzamento dessas diferentes dimensões, esses percursos só se tornam inteligíveis quando analisados a partir da reconstrução das configurações de relações de interdependência nas quais cada jovem está inserido. Como apontam Millet e Thin (2005), é pela reconstrução dessas configurações específicas que a análise sociológica consegue esclarecer não apenas os eventos de ruptura, mas as lógicas e os processos que sustentam, tensionam e, por vezes, reorientam as trajetórias escolares.

Nesse sentido, para melhor compreender esses destinos escolares, é necessário ultrapassar explicações parciais que buscam identificar fatores isolados como determinantes do problema e avançar na análise das formas pelas quais aspectos familiares, escolares, institucionais e relacionais se articulam e se reforçam mutuamente. Isso porque as interações entre as diferentes dimensões da vida social dos estudantes se configuram de modo singular em cada trajetória. É o modo específico como esses elementos se articulam em cada percurso que

produz configurações particulares, fazendo com que determinados fatores assumam maior ou menor peso explicativo conforme a situação analisada.

Apesar dessa singularidade, as biografias escolares dos jovens analisados permitem inferir que as lógicas de socialização familiares têm importância nos processos de rupturas escolares. As formas de organização da vida cotidiana, as condições materiais de existência, o lugar atribuído à escolarização no universo doméstico e as possibilidades de acompanhamento escolar aparecem como elementos que influenciam a continuidade e a qualidade do vínculo com a escola. Contudo, não se trata de interpretar esses elementos a partir de uma lógica de déficit das famílias populares, mas de reconhecer que as relações entre família e escola colocam em jogo modos distintos de socialização. Como destaca Thin (2006, p. 212), essas relações se configuram como uma “confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado”. Nessa perspectiva, as tensões observadas decorrem do desencontro entre modos de socialização orientados por princípios distintos e hierarquizados, nos quais o padrão escolar dominante define as expectativas legítimas, enquanto as práticas socializadoras familiares tendem a ser consideradas pela instituição como inadequadas ou insuficientes.

Embora estejam presentes nos percursos de ruptura escolar, os processos de desqualificação observados nas trajetórias familiares não são, isoladamente, suficientes para explicar o afastamento da escola. Seu peso analítico se torna mais evidente quando considerados em articulação a eventos biográficos críticos que ampliam as dificuldades das famílias para sustentar as demandas associadas à socialização e ao acompanhamento da vida escolar dos jovens. Nos casos analisados, rupturas na história familiar, associadas em parte a dificuldades já presentes nas condições de vida dessas famílias, fragilizaram a continuidade dos processos de socialização no interior da vida doméstica. Essas discontinuidades produziram efeitos negativos tanto sobre a dinâmica familiar quanto sobre os percursos escolares, especialmente quando ocorreram em contextos de maior limitação de recursos mobilizáveis, como no caso de Gabriel, intensificando vulnerabilidades já existentes.

Esses infortúnios raramente ocorrem de forma isolada, eles tendem a produzir efeitos cumulativos sobre a vida familiar e a gerar discontinuidades persistentes na organização do cotidiano das famílias, repercutindo também na experiência escolar dos jovens. Nos percursos analisados, esses eventos incidiram justamente em um momento particularmente sensível da escolarização: a transição para o ensino fundamental II, etapa que, além da mudança de ciclo, implicou também a transferência de instituição. Nesse período, as duas narrativas evidenciam

o agravamento das questões disciplinares e o surgimento de dificuldades de aprendizagem, dando início a um período de maior instabilidade nas trajetórias escolares.

Ainda que certos elementos estejam presentes nos dois percursos analisados, o modo como se articulam em cada biografia faz com que alguns fatores ganhem maior destaque explicativo. No caso de Gabriel, esse lugar é ocupado pelas dificuldades precoces e persistentes nas aprendizagens escolares e por sua relação com o agravamento das questões disciplinares. Desde os primeiros anos, seu percurso foi marcado por baixo rendimento, insucessos e crescente descompasso em relação às exigências pedagógicas, quadro que acompanha a ampliação dos problemas disciplinares. Assim, as dificuldades de aprendizagem aparecem como parte constitutiva do processo que produz a ruptura escolar. A sucessão de experiências de fracasso contribuiu para a construção de uma relação defensiva com as atividades escolares, expressa em estratégias de evitamento, resistência às tarefas e tensionamento das relações com professores. Esse movimento retroalimenta o próprio insucesso, produzindo desvalorização de si no plano escolar e ampliando o distanciamento em relação às práticas de aprendizagem.

Nessa configuração, o entrelaçamento entre dificuldades persistentes de aprendizagem e agravamento das questões disciplinares tende a produzir conflitos circulares, “resultado de um processo de rejeição recíproca — dos alunos pela instituição escolar e da escola pelos alunos — em uma espécie de hostilidade compartilhada” (Millet; Thin, 2005, p. 294). As respostas institucionais, expressas nas formas de avaliação, classificação, sanção e encaminhamento pedagógico, também participam da produção desses percursos, ao legitimar julgamentos, hierarquizar desempenhos e redefinir possibilidades de permanência e progressão. Nesse sentido, a escola não figura somente como cenário onde a ruptura acontece, mas como instância que contribui para estruturar trajetórias de rupturas escolares, que se consolidam como um tipo possível de carreira escolar entre outras igualmente produzidas no interior da instituição.

Por sua vez, na trajetória de Pedro, as sociabilidades juvenis e o grupo de pares ocupam um lugar crucial nos processos de ruptura escolar. No quadro clássico de interações entre família e escola como instâncias principais de socialização, a adolescência introduz um elemento que tensiona e reequilibra essas influências: o coletivo de pares, que passa a operar como referência normativa e identitária importante. O mundo social do adolescente constitui um espaço de disputa entre diferentes forças socializadoras, no qual o grupo de pares assume papel específico na confrontação simbólica com o universo adulto. Esses grupos organizam microcontextos próprios de pertencimento, estruturados por pactos informais de valores, atitudes e lealdades, além de definirem espaços, rotinas e práticas compartilhadas que sustentam experiências de reconhecimento e autonomia (Urresti, 2011).

Contudo, os efeitos associados às lógicas das sociabilidades juvenis não podem ser apreendidos independentemente dos efeitos ligados ao tipo de experiências escolares dos estudantes. Os efeitos socializadores do grupo de pares variam segundo a posição escolar dos alunos e a qualidade de sua trajetória na instituição. Em contextos de experiências de desvalorização escolar, o coletivo de pares tende a assumir a função de suporte simbólico e espaço de reconhecimento, oferecendo proteção frente a um universo escolar percebido como hostil e estigmatizante. Como contrapartida, a força integradora do grupo pode favorecer práticas e atitudes que se afastam das normas escolares, incluindo comportamentos de provocação, contestação e recusa das rotinas pedagógicas. Nesses casos, a solidariedade entre pares opera como recurso de compensação simbólica diante de percursos compostos por perdas de prestígio escolar e restrição de horizontes, funcionando como estratégia de enfrentamento das desvantagens sociais e escolares acumuladas (Millet; Thin, 2005).

No percurso de Pedro, a aproximação progressiva com o grupo de pares e o investimento nas sociabilidades juvenis aparecem articulados ao enfraquecimento do engajamento escolar, com reorientação de interesses, rotinas e referências de reconhecimento. A adesão a práticas e códigos valorizados no grupo operou como fonte de legitimação e pertencimento, ao mesmo tempo em que ampliou o distanciamento em relação às normas e expectativas escolares, cenário no qual também se situam os episódios de conflito com a lei.

A análise das biografias escolares de Pedro e Gabriel permite identificar tendências disposicionais que ajudam a compreender seus modos de relação com a escola, com o saber e com as exigências institucionais. Em vez de um *habitus* único e coerente, consideramos que os jovens são portadores de patrimônios disposicionais heterogêneos, ativados de modo contextual. Nessa perspectiva, as disposições não constituem traços fixos de personalidade, nem estruturas homogêneas interiorizadas de forma linear, mas conjuntos de tendências para agir, perceber e julgar que se formam em processos plurais de socialização (Lahire, 2004).

No caso de Pedro, destaca-se a presença de disposições favoráveis à escolarização e à manutenção do vínculo institucional. Seus anos iniciais foram marcados por um ambiente familiar que valorizava a escola e por práticas domésticas alinhadas à cultura escolar, mediadas especialmente pela figura do avô. Esse contexto contribuiu para a incorporação de esquemas de legitimidade da escola e do estudo, que permaneceram ativos mesmo quando as condições de permanência se deterioraram. Ao longo de sua trajetória, Pedro experimenta conflitos disciplinares, reprovações, transferências e internação socioeducativa, mas, ainda assim, mobiliza reiteradamente estratégias para permanecer estudando. Observa-se, assim, uma disposição persistente de vinculação escolar, apesar das tensões e descontinuidades.

Essa tendência coexiste com disposições relacionais fortemente orientadas pelas sociabilidades juvenis e, em especial, pela fratria. A relação com o irmão mais velho aparece como eixo estruturante de sua socialização, influenciando comportamentos, escolhas e formas de inserção nos grupos de pares. Tal orientação evidencia a força das socializações horizontais na modulação das práticas escolares, ativando disposições que, em determinados contextos, entram em conflito com as normas institucionais.

Já em Gabriel predominam tendências de engajamento intermitente e de baixa sustentação do investimento escolar ao longo do tempo. O jovem descreve repetidamente um padrão de adesão inicial às atividades, escolares ou não, seguido de dificuldade de continuidade, abandono e retomadas pontuais. Essa dinâmica pode ser interpretada como disposição à adesão sem sustentação prolongada, formada em uma trajetória composta por dificuldades de aprendizagem, sucessivas reprovações, respostas institucionais segregadoras e entrada precoce no trabalho.

Sua relação com a escola assume caráter predominantemente instrumental. A escolarização é reconhecida como importante, mas não ocupa posição central na organização de seus projetos e identidades. Ao mesmo tempo, Gabriel revela uma disposição de legitimação das decisões institucionais, mesmo quando desfavoráveis, aceitando encaminhamentos escolares sem contestação. Essa tendência sugere a internalização da autoridade escolar, combinada com baixa expectativa de reversão de decisões institucionais.

Cabe registrar a dificuldade inerente à identificação de disposições e, simultaneamente, das práticas socializadoras que as teriam engendrado. Por essa razão, as tendências aqui apontadas são tratadas como “hipótese de disposição” (Viana, 2012, p. 436). Esse movimento de oscilação entre a descrição das experiências e a formulação de hipóteses disposicionais decorre do próprio estatuto teórico da noção de disposição, que não se apresenta como dado diretamente observável, mas como construção interpretativa apoiada em indícios de práticas, falas e modos de relação com a escola.

A partir do percurso analítico construído e dos resultados observados, emergem algumas inquietações importantes para a compreensão e o enfrentamento das rupturas escolares. As análises realizadas reiteram que esses percursos não se explicam por variáveis isoláveis, mas pela combinação de aspectos que se articulam no curso das trajetórias. Contudo, não se trata de um somatório indiferenciado de fatores da vida social dos estudantes, mas de configurações específicas, nas quais certos elementos assumem papel estruturante. Nessa direção, a possibilidade de intervenção nos percursos de rupturas escolares deve se voltar ao esforço de delimitar sociologicamente os elementos que, em combinação, produzem maior

comprometimento das chances escolares, de modo a orientar ações mais eficazes para a prevenção dessas rupturas (Millet; Thin, 2005).

Dessa forma, os percursos de ruptura escolar devem ser compreendidos como fenômenos situados no cruzamento entre a questão escolar e a questão social. Como argumentam Millet e Thin (2005), eles revelam os limites de uma instituição escolar tensionada pelo fortalecimento das lógicas de competição e de classificação interna e pela persistência das desigualdades sociais que afetam o público que a frequenta. De um lado, intensificam-se as exigências de desempenho e hierarquização dos percursos; de outro, ampliam-se os processos de precarização e desqualificação, material e simbólica, que atingem parcelas dos meios populares. É nesse ponto de interseção que as rupturas escolares se tornam inteligíveis: não apenas como dificuldades individuais ou falhas institucionais isoladas, mas como expressão de contradições estruturais que incidem sobre as trajetórias dos estudantes.

Nesse sentido, é fundamental considerar os mecanismos de desigualdades produzidos no interior da escola. Como argumenta Dubet (2004), pensar em justiça escolar não pode se limitar aos efeitos das desigualdades sociais sobre as trajetórias dos alunos, devendo também incorporar os efeitos das desigualdades geradas pela escola sobre a estrutura das desigualdades sociais. No contexto da escolarização de massas, a instituição ampliou seu poder de classificação e de definição de destinos, fazendo com que hierarquizações e estigmatizações produzidas no espaço escolar tenham consequências duradouras na vida social. Nessa perspectiva, modelos escolares orientados pela formação de elites e pela rotulação negativa dos alunos com baixo rendimento tendem a reforçar injustiças, ao converter diferenças de percurso em marcas sociais persistentes.

À luz dessas contradições, a discussão sobre justiça escolar também aponta para a necessidade de repensar a própria organização das oportunidades e das hierarquias produzidas pela escola. Nessa direção, Dubet (2004) sustenta que sistemas mais abertos, com maior mobilidade e possibilidade de múltiplas oportunidades no decorrer do percurso, tendem a produzir injustiças com menor impacto sobre o destino dos indivíduos. Nesse sentido, uma escola mais justa, não se define apenas por critérios de desempenho, mas também por sua capacidade de preservar a dignidade e a autoestima dos alunos que não alcançam os resultados esperados. Isso supõe tanto a efetiva valorização de percursos técnico-profissionais e de diferentes formas de talento quanto o reconhecimento do papel educativo mais amplo, para além da instrução estrita, incorporando dimensões formativas, culturais e relacionais da experiência escolar.

Ao mesmo tempo, o enfrentamento dos processos de ruptura escolar não pode ser pensado somente a partir de respostas escolares. Em consonância com Millet e Thin (2005), os achados aqui discutidos reforçam que as realidades escolares não se explicam integralmente no interior do espaço escolar, ainda que nele se manifestem. Uma leitura restrita, que atribui as rupturas a déficits individuais de motivação ou interesse, tende a obscurecer o fato de que a escola recebe estudantes cujas trajetórias e condições de vida extrapolam seus limites institucionais. Abandonar uma perspectiva escolacêntrica implica reconhecer que práticas, comportamentos e modos de relação com a escolarização se constituem em contextos sociais mais amplos. Desse ponto de vista, a prevenção das rupturas escolares está necessariamente articulada ao enfrentamento dos processos de precarização que atingem as famílias e os territórios, pois é nesse terreno social que se produzem parte das condições que fragilizam as chances de permanência e continuidade escolar.

Longe de esgotar a complexidade do tema, esta pesquisa buscou oferecer uma leitura sociológica situada dos percursos de ruptura escolar, evidenciando o caráter configuracional e relacional dos processos que os sustentam. Ao reconstruir trajetórias, contextos e interdependências, o estudo procurou deslocar explicações simplificadoras e contribuir para uma compreensão mais densa das articulações entre desigualdades sociais, experiências escolares e dinâmicas de socialização. Mais do que categorias analíticas, esses percursos são histórias vividas por jovens que, com frequência, experimentam precocemente processos de desqualificação, estigmatização e redução de horizontes. Tornar essas trajetórias inteligíveis é também uma forma de as reconhecer em sua complexidade e de recusar leituras que as reduzam a falhas individuais. As questões aqui levantadas permanecem abertas e apontam para a necessidade de novos aprofundamentos empíricos e analíticos, capazes de ampliar a escuta, refinar a compreensão e sustentar respostas institucionais mais justas. Se a pesquisa não encerra o debate, espera ao menos contribuir para que ele se faça com maior rigor, sensibilidade e compromisso com os jovens cujas experiências deram sentido a este trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Bruna; ANDRADE, Sabrina; ALBERTO, Klaus. Distribuição espacial, densidade populacional e a ocorrência da COVID-19 nos bairros em Viçosa, MG. In: **Simpósio Brasileiro de Qualidade do Projeto**, 7., 2021, Londrina. Anais.Londrina: PPU/UEL/UEM, 2021. p. 1-10. DOI <https://doi.org/10.29327/sbqp2021.437988>.

ADORNO, Sérgio. *et al.* O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo. v. 13 n.4 out./dez. 1999.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco.(orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. 1.], v. 8, n. 2, p. 215–224, 2014. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/534. Acesso em: 24 jul. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BALL, Stephen John. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 196-227.

BASTOS FILHO, Reinaldo Antônio; ALMEIDA PINTO, Neide Maria de; FIÚZA, Ana Louise de Carvalho; REZENDE, Dimitre Fazito Almeida. A elaboração de um índice de segregação socioespacial como ferramenta de gestão e análise do espaço urbano de Viçosa, MG. **Interações** (Campo Grande), v. 20, n. 3, p. 707-723, 2019.

BAZON, Marina Rezende; SILVA, Jorge Luiz.; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, v. 29, n. 2, p. 175–199, jun. 2013.

BEN AYED, Choukri. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes. Uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul.-set. 2012

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDIN, Isabel Altenfelder Santos; OFFORD, David Rosenthal. Transtorno da conduta e comportamento anti-social. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 12–15, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600004>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BORGES, Jeane Lessinger; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Desafios éticos na pesquisa com adolescentes: implicações da exigência do consentimento parental. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 43-57, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702017000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-192.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 229-238.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Revisão da tradução de Odaci Luiz Coradini. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86-107.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, V. 10, N. 1, JAN./JUN. 2007, P. 11-27. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs//article/view/1719/2127>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, nov. 2005. 175 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006. 100 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 109**, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre parâmetros para a atuação de assistentes sociais na Política de Assistência Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2009. Seção 1, p. 67-68.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 12 dez. 2012. 64 p.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Sumário executivo dos resultados da pesquisa qualitativa**. [supervisão geral de] Rosimere de Souza. — Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 2014. 176 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, nov. 2016. 106 p.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. 157 p.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. 112 p.

BRESSOUX, Pascal. Efeito estabelecimento. In: VAN ZANTEN, Agnès (org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 275–279.

CAMPOS, Gisélia Maria. **“Vou procurar o melhor lá dentro”**: vivências e memórias de crianças e adolescentes na FUNABEM (Viçosa, 1964-1989). 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

CARDOSO, Priscila Carla; FONSECA, Débora Cristina. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. **Psicologia & Sociedade**, v. e190283, 2019.

CARVALHO, Maria João Leote. Traços da evolução da justiça juvenil em Portugal: do “menor” à “justiça amiga das crianças”, **Configurações [Online]**, 20 | 2017, Online since 28 December 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/4267>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CARVALHO, Márcia Lazaro de. *et al.*. Perfil dos internos no sistema prisional do Rio de Janeiro: especificidades de gênero no processo de exclusão social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n. 2, p. 461–471, abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47–63, maio 1996.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Estrutura judiciária e gestão administrativa de políticas públicas para a infância e juventude** / Conselho Nacional de Justiça. – Brasília: CNJ, 2022. 226 p: il. Color

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama nacional: A execução das medidas socioeducativas de internação**. Brasília: CNJ, 2012. 146 p. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf. Acesso em 05 mar. 2024.

COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira (coord.). **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Instituto de Sociologia p.1592. 2008.

CRUZ, Tancredo Almada (Coord.). **Retrato social de Viçosa V**. Viçosa, MG: CENSUS, 2014. 91 p. Disponível em: [http:// docplayer.com.br/7597147-Retrato-social-de-vicosa.html](http://docplayer.com.br/7597147-Retrato-social-de-vicosa.html). Acesso em: 13 ago. 2017

DIAS, Camila; OLIVEIRA-MONTEIRO, Nancy Ramacciotti de; AZNAR-FARIAS, Maria. Comportamentos antissociais e delitivos em adolescentes. **Aletheia**, Canoas , n. 45, p.101-113,dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 22 abr. 2024.

DIAS, Guilherme; GAUCHE, Ricardo. O Retrato Sociológico como método investigativo em pesquisas brasileiras nas áreas de Educação e de Ensino: uma revisão de teses publicadas entre 2011 e 2020. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 27, e21066, 2021.

DUBET, François.; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 40-41, p. 241–266, ago. 1997.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EGREJA, Catarina. Percursos tendenciais (percursos esperados). In: COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira (coord.). **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Instituto de Sociologia, p.389 - 462. 2008.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2015.

FAVERO, Altair Alberto; DORO, Marcelo José. O declínio da experiência e os desafios educacionais: uma abordagem a partir de Walter Benjamin. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 459-476, 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217846122018000400003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jun. 2024.

FORMIGA, Nilton Soares; AGUIAR, Marcos; OMAR, Alicia. Busca de sensação e condutas anti-sociais e delitivas em jovens. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 4, p. 668–681, 2008.

FRANCE, Alan; BOTTRELL, Dorothy; HADDON, Edward. The role of habitus and reflexivity in young people managing pathways out of crime. **Youth Justice**, v. 13, n. 1, p. 30–46, 2013.

FRANCO, Mariana Guedes de Oliveira; BAZON, Marina Rezende. Percurso e experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei: trajetórias possíveis. **Educação em Revista**, v. 35, p. e183939, 2019.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 41–59, jan. 2008.

GOMES, André Luís; PINTO, Neide Maria de Almeida; FIÚZA, Ana Louise de Carvalho; PEREIRA, Geraldo Magela da Cruz. Violência urbana em contextos de desigualdade socioeconômica. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 42, n. 2, p. 239–266, jul./dez. 2021. DOI: 10.5433/1679-0383.2021v42n2p239.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cadastro Central de Empresas 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/vicosa/panorama>. Acesso em: 04 mar.2024.

LACERDA, Wania Maria Guimarães. **Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares pouco Prováveis: o Caso dos Iteanos**. 2006, 416p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. **Revista de antropología social**, n.16, p. 21-37, 2007.

LIMA, Renata Mantovani et al. A Evolução Histórica dos Direitos da Criança e do Adolescente: da insignificância jurídica e social ao reconhecimento de direitos e garantias fundamentais. **Revista Brasileira de Políticas Públicas** (Online), Brasília, v. 7, nº 2, 2017 p. 313-329. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/A-Evolucao-Historica-dos-Direitos-da-Crianca.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 3, p. 559–574, jul. 2015.

LOPES, João Teixeira; BÓIA, Pedro dos Santos; FERRO, Lígia Ferro; GUERRA, Paula. Género e música da dança: experiências, percursos e "relatos" de mulheres clubbers. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 62, 2010, pp. 35-56.

LOPES, João Teixeira (org.). **Registros do actor plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa**. Porto: Edições Afrontamento 2012.

MACHADO, Jéssica Costa; ZAPPE, Jana Gonçalves; DIAS, Ana Cristina Garcia. Trajetórias Escolares de Adolescentes em Conflito com a Lei: Revisão da Literatura. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 15, n. 3, p. 1-20, dez. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198212472021000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jul. 2025.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. **Sexta-Feira**, São Paulo, n. 1, p. 8-11, 1997. Disponível em: <http://www.n-a-u.org/Magnanicadernodecampo.html>. Acesso em: 28 dez. 2025.

MARQUES, S. M. M. et.al. Desafios para a Implementação do SINASE e garantia de direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei. In: **VI Jornada Internacional De Políticas Públicas**, 6, 2013, São Luís/Maranhão. Resumo de mesa coordenada... São Luís: UFMA, 2015. pp. 1-14. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/mesastematicas/desafiosparairimplementacaodosinaseegarantiadedireitos.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 62, p. 163–181, mar. 2002.

MARTINS, Sheyla Borges; BRAGA, Maria Ângela Figueiredo. A delinquência juvenil como problema social: uma abordagem socio-histórica. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 10, p. e7340, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n10-174. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/js/index.php/olel/article/view/7340>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MENEZES, Edmilson.; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Elementos da sociologia compreensiva de Max Weber: aplicação categorial para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e239168, 2022.

MILLET, Mathias; THIN, Daniel. **Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

MILLET, Mathias; THIN, Daniel. Ruptures scolaires et conflits de normes. **Revue française de pédagogie**, n. 154, p. 19-28, jan.-mar. 2006. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2006_num_154_1_3242. Acesso em: 10 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira *et al.* Ambivalência da escola e adolescentes infratores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e195027, 2020.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 21 jun.2023.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **Adolescência, juventude e redução da maioria penal**. Brasília: Nações Unidas no Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

NARDI, Fernanda Lüdke.; HAUCK FILHO, Nelson.; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Preditores do Comportamento Antissocial em Adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 63–70, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722016011651063070>. Acesso em 16 abr. 2024.

NEGRI, Silvio Moisés. Segregação sócio-espacial: alguns conceitos e análises. **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis, v. 7, n. 8, p. 129–153, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15–35, abr. 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. In: **Reunião Anual da Anped**, 36., 2013, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013.

NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. M. G. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas. O caso do Colégio de Aplicação da UFV. In: KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica do economicismo na política educacional**. SP: Cortez, 2014, p. 127-161.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07468, 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Relações família-escola na contemporaneidade: novas configurações sociais e os desafios dos contextos educacionais em transformação. **Educar em Revista**, [S. l.], p. e98626, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.98626. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/98626>. Acesso em: 1 fev. 2026.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; COSTA, Daniela Lemos Pantoja; CAMARGO, Carolina Knih de. Infração juvenil feminina e socioeducação: um enfoque cultural e de gênero. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 72-92, abr. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, Salete Magda. A moral reformadora e a prisão de mentalidades: adolescentes sob o discurso penalizador. São Paulo: **Perspectiva**, vol. 13, nº 4, oct/dec.1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde do adolescente**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.who.int/southeastasia/health-topics/adolescent-health>. Acesso em: 29 jul. 2025.

ORTEGAL, Leonardo Rodrigues de Oliveira. **Atos de reexistência: juventude negra, reinvenções e resistência anti-extermínio**. 2019, 155p. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PACHECO, Janaína Thais Barbosa; HUTZ, Claudio Simon. Variáveis Familiares Predictoras do Comportamento Anti-Social em Adolescentes Autores de Atos Infracionais. **Teor. e Pesq.**, Brasília, Abr-Jun 2009, vol. 25 n. 2, 213-219.

PASSERON, Jean-Claude. A encenação e o *corpus*: biografias, fluxos, itinerários, trajetórias. In: PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 204-227.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, Karine de Almeida; FARIA, Teresa Cristina de Almeida. A interiorização dos campi das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e seus impactos no espaço urbano: um estudo de caso a partir da cidade de Viçosa-MG. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 12, p. e20190089, 2020.

PEREIRA, Ana Carolina de Moura; SILVEIRA, Manuela Soares; BARROS, Lucilene Ribeiro Reis; BISINOTO, Cynthia. A questão racial no Simpósio Nacional em Socioeducação: tendências, lacunas e perspectivas. **Temporalis**, Brasília (DF), v. 25, n. 49, p. 137–153, jan./jun. 2025. ISSN 2238-1856.

PEREIRA JUNIOR, Almir. Um país que mascara seu rosto. In: PEREIRA JUNIOR, Almir et. al. **Os impasses da cidadania: infância e adolescência no Brasil**. Rio de Janeiro: Base, 1992.

PINTO DE CARVALHO, Tatiane Kelly; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; MOREIRA, Núbia Regina. As relações família-escola nas novas configurações familiares: o protagonismo das avós cuidadoras na escolarização dos netos. **Educar em Revista**, [S. l.], p. e95714, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.95714. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/95714>. Acesso em: 1 fev. 2026.

POLICIA CIVIL DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Relatório Estatístico: autores e coautores de atos infracionais com idade entre 12 e 17 anos**, Viçosa, Minas Gerais. Juiz de Fora, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIÇOSA. **Plano de Atendimento Socioeducativo do Município de Viçosa – MG**. Viçosa, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIÇOSA. **Plano Municipal de Assistência Social 2022-2025**. Viçosa, 2022.

RAMOS, Ana Carolina; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo. Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e268037, 2024.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 22, n. 1, p. 33–41, jan. 2005.

SANCHES, Cristina; GOUVEIA-PEREIRA, Maria. Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 1, p. 71–84, 2010.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura; MELO, Mayara Macêdo. A proposta socioeducativa do Regime Militar presente na FUNABEM e no I Fórum de Menores. **Acta Educ.**, Maringá, v. 46, n. 1, e69145, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217852012024000100427&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 dez. 2025.

SANTOS, Maria Izabel dos; SANTOS, Gervásio Ferreira dos; FREITAS, Anderson; SOUSA FILHO, J. Firmino de; CASTRO, Caio; PAIVA, Aureliano S. Souza; FRICHE, Amélia A. de Lima; BARBER, Sharrelle; CAIAFFA, Waleska Teixeira; BARRETO, Maurício L. Urban income segregation and homicides: an analysis using Brazilian cities selected by the Salurbal project. **SSM - Population Health**, v. 14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100819>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S235282732100094X>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Prefácio. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. p. 8–19.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60–70, maio 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 335–350, nov. 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 296–307, maio 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 67–80.

SILVA, Jorge Luiz.; BAZON, Marina Rezende. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 19, n. 4, p. 278–287, out. 2014.

SILVA, Jorge Luiz; BAZON, Marina Rezende. Revisão sistemática de estudos sobre os aspectos escolares relacionados ao cometimento de delitos. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo

Horizonte, v. 21, n. 2, p. 273-292, ago. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682015000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, Silmara Carneiro. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 96–118, 2012. DOI: 10.5433/1679-4842.2012v14n2p96. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/8398>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVEIRA, Maria Angélica de Souza da; MARUSCHI, Maria Cristina; BAZON, Marina Rezende. Risk and protection for adolescents engaged in practices of offensive conduct. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 348-357, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822012000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jul. 2025.

SILVEIRA, Kátia Simone da Silva et al. Expectativas quanto ao Futuro: Reprovação e Expulsão da Escola de Adolescentes Estudantes e Socioeducandos. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 1-16, ago. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202020000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
TEIXEIRA, Alfredo. A adolescência e a juventude como culturas. **Theologica**, Braga, 2. série, v. 47, n. 1, p. 99-113, 2012.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211–225, maio/ago. 2006.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência Juvenil**: Compêndio Transdisciplinar. 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

URRESTI, Marcelo. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 43–66.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998, 302 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 421–440, mar. 2012.

VIÇOSA (Município). **Lei nº 2.694**, de 2018. Altera dispositivos da Lei nº 2.608/2016, que dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Viçosa, Viçosa, 2018.

VOLPI, Mário. (org). **O adolescente e o ato infracional**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, n. 26, p. 13–29, jun. 2006.

WACQUANT, Loïc. Habitus. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-217.

WEBER, Max. Conceitos Sociológicos Fundamentais. In: WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume I. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 3-35.

ZALUAR, Alba. Masculinidades, crises e violências. In: ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. P. 365 – 396.