

ARTIGO

PERCURSO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: TRAJETÓRIAS POSSÍVEIS

MARIANA GUEDES DE OLIVEIRA FRANCO^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9706-0709>

MARINA REZENDE BAZON^{1**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-8710>

RESUMO: A escolarização dos Adolescentes em Conflitos com a Lei caracteriza-se, em geral, por indicadores negativos. Focalizando a experiência escolar destes adolescentes, Bazon, Silva e Ferrari relatam a existência de dois padrões de trajetórias, tendo por base dados de uma amostra de 06 jovens. Adotando este estudo como referência, a presente pesquisa teve como objetivos descrever o percurso escolar de adolescentes em conflito com a Lei e compreender sua experiência escolar. A investigação, de natureza qualitativa, baseada em uma abordagem biográfica, contou com a colaboração de 12 adolescentes. Os dados coletados através de entrevistas foram tratados por meio de análise de conteúdo temática. Os resultados indicaram duas trajetórias escolares: Trajetória I - Da boa à má experiência escolar e Trajetória II - Uma experiência escolar preponderantemente negativa, embora pontuada por vivências positivas. As trajetórias escolares encontradas assemelharam-se às descritas por Bazon, Silva e Ferrari, porém acrescentam/detalham informações.

Palavras-chave: Adolescente em Conflito com a Lei. Ajustamento Escolar. Desenvolvimento.

SCHOOL COURSE AND EXPERIENCE OF ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW: POSSIBLE TRAJECTORIES

ABSTRACT: The school life of Adolescents in Conflict with the Law is characterized by negative indicators. In this regard, Bazon, Silva and Ferrari report a study in which two trajectory patterns related to the schooling

¹Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

* Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto- USP; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial (GEPDIP).

E-mail: <marianagfranco@gmail.com > .

** Livre Docente pela Universidade de São Paulo; Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP-RP); coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial (GEPDIP).

E-mail: <mbazon@ffclrp.usp.br > .

experience of juvenile offenders were identified and described. Based on this study, the present study aimed to describe the school experience of Adolescents in Conflict with the Law and understand their school experience. The research, of a qualitative nature, based on a biographical approach, had the collaboration of 12 adolescents. The data collected through interviews were treated through thematic content analysis. The results indicated two school trajectories: Trajectory I - From good to bad school experience and trajectory II - A predominantly negative school experience, although punctuated by positive experiences. The school trajectories found resemble those described by Bazon, Silva and Ferrari, but they add / detail information.

Keywords: Teenager in Conflict with the Law. School Adjustment. Development.

INTRODUÇÃO

Segundo LeBlanc (2006), a implicação de adolescentes com a prática de atos infracionais, pode ser mais ou menos significativa, a depender da frequência e da gravidade dos comportamentos (BAZON; KOMATSU; PANOSSO & ESTEVÃO, 2011). Estudos indicam que quando há engajamento infracional, a prática de delitos se inicia muito cedo, sendo que a reiteração do comportamento delituoso associa-se dinamicamente ao fato de as crianças/adolescentes irem experimentando nas instituições sociais muitas dificuldades, socializando-se precariamente (LEBLANC *et al.*, 1998; TOLAN, 1987; conforme citados por LEBLANC & KASPY, 1998; LEBLANC, 2006).

O engajamento infracional é sempre um fenômeno complexo e multideterminado, associado a diversas variáveis que podem ser biológicas, psicológicas e sociais, e que se influenciam sinergicamente desde infância à adolescência (BAZON; KOMATSU; PANOSSO & ESTEVÃO, 2011; LEBLANC, 2006). O percurso desenvolvimental desses adolescentes seria quase sempre, marcado por adversidades, cujos efeitos negativos tenderiam a se acumular, ao longo do tempo (JANOSZ & LEBLANC, 1999; LEBLANC, 2006, 2010; LOEBER, 1982; LYNNE-LANDSMAN; GRABER, NICHOLS & BOTVIN, 2011; ZHANG *et al.*, 2010).

Focalizando especificamente as variáveis sociais, sabe-se que essas podem estar situadas em diferentes contextos como família, escola, rede de pares e comunidade. Na adolescência, as variáveis relativas à escola e ao grupo de pares ganham destaque em termos do

peso da influência que passam a exercer (CALDWELL; STURGES; SILVER, 2007). Especialmente sobre o contexto escolar, estudos indicam que a experiência de adolescentes que apresentam engajamento infracional seria, em geral, negativa: eles se sentiriam estressados na escola, teriam problemas de relacionamento com professores e colegas, apresentariam baixo desempenho e seriam, recorrentemente, sancionados pelas autoridades escolares. Nesta linha, alguns autores apontam a experiência escolar negativa como um dos preditores do engajamento infracional, na adolescência (CALDWELL; STURGES; SILVER, 2007; JANOSZ & LEBLANC, 1999; LARANJEIRA, 2007; LILJEBERG *et al.*, 2011; ZHANG *et al.*, 2010), ao passo que um vínculo forte com a escola seria um dos fatores protetivos mais robustos ao engajamento infracional dos jovens (COSTA & ASSIS, 2006; VAN DER LAAN; BLOM & KLEEMANS, 2009).

Embora o desempenho acadêmico de um aluno também seja multideterminado, LeBlanc (2006), coloca que, quando ele é fraco/baixo, constitui-se em variável central ao processo que promove o enfraquecimento do vínculo escolar, porque suscita sentimentos de incompetência e de inadequação. A baixa qualidade das relações entre o aluno e os professores e os pares também tem efeito negativo sobre o vínculo escolar. Dinamicamente, mediante um fraco vínculo escolar, mais difícil é a assimilação das regras escolares e, com isso, mais prováveis os comportamentos divergentes. Assim, as chances de o aluno ser sancionado/punido no âmbito da escola aumentam, o que também concorre para a fragilização da vinculação escolar (JANOSZ & LEBLANC, 1999; WYNNE & JOO, 2011). Quando o vínculo com a escola deixa de existir, uma consequência provável é a evasão. Quando um adolescente já se encontra exposto a outros fatores de risco, a evasão escolar pode ajudar a fomentar o engajamento infracional (LEBLANC; VALLIÈRES & MCDUFF, 1993; ROCQUE & PATERNOSTER, 2011; WEERMAN, 2010).

Dispõe-se, portanto, de evidências que demonstram uma relação significativa entre determinados aspectos do processo de escolarização e o engajamento infracional na adolescência. Todavia, existem lacunas relevantes no conhecimento sobre a temática, especialmente no que se refere à perspectiva dos adolescentes que se envolvem de modo persistente com a prática de delitos, ou seja, que apresentam engajamento infracional, sobre o modo como a vida escolar é/foi experienciada (SANDER; SHARKEY; OLIVARRI; TANIGAWA & MAUSETH, 2010). Apenas alguns estudos buscando compreender de que forma adolescentes infratores significam a sua experiência

escolar são identificados na literatura, a despeito de sua importância para oferecer pistas sobre a dinâmica do processo que concorre para a fragilização do vínculo escolar nesses casos. A investigação de Ashkar e Kenny (2009), com dezesseis adolescentes infratores, sobre suas experiências escolares, é um deles. De maneira geral, os participantes deste estudo relataram que não podiam suportar ou que odiavam a escola. Além disso, disseram que apesar da escola ter sido divertida nos primeiros anos, foi ficando cada vez mais difícil e que não aprenderam conteúdos básicos como ler e escrever. Muitos participantes relataram se sentir cansados de pedir ajuda a seus professores, sem sucesso, e que, por muitas vezes, se sentiram envergonhados ao serem ridicularizados por eles diante da classe. Quanto ao ambiente escolar, referiram que a escola em que estudavam favorecia a associação às gangues e que situações de violência eram comuns.

Sander *et al.*, (2010) também realizaram entrevistas junto a dezesseis adolescentes infratores e suas mães. Os participantes deste estudo relataram que gostariam de terem tido professores mais atenciosos, que os ajudassem a aprender e realizar as tarefas escolares. Eles também disseram que quando suas notas começaram a ficar mais baixas, por volta da sexta série, isso os desanimou de continuar estudando. Afirmaram que, nos primeiros anos escolares, gostavam de seus professores, mas que após esta fase de transição (mudança de ciclo), passaram a sentir que não podiam contar com nenhum deles.

Moore e McArthur (2014) também empreenderam um estudo com onze adolescentes infratores, em medida de privação de liberdade, buscando compreender suas experiências educacionais. Os participantes relataram que não gostavam de seus professores, que possuíam poucos amigos na escola e que sentiam que ninguém realmente se importava com eles. Eles relataram sentirem-se solitários por serem excluídos por colegas considerados “bons alunos” e por perderem contato com seus amigos ao mudar constantemente de escola. Os adolescentes relataram experiência escolar positiva apenas durante o cumprimento de medida de privação de liberdade, quando, segundo eles, diferente do que haviam experimentado anteriormente, não sentiam medo ou vergonha ao responder perguntas durante as aulas ou ao pedir ajuda a seus professores.

No Brasil, Silva e Salles (2011) ao investigar a experiência escolar de adolescentes cumprindo medida de liberdade assistida, obtiveram que esta muitas vezes é marcada por processos de discriminação e exclusão dos adolescentes do ambiente escolar. O trabalho publicado por Bazon, Silva e Ferrari (2013), também no Brasil, relata os

resultados de uma investigação em torno dos objetivos de descrever o percurso escolar e compreender a experiência escolar de adolescentes infratores, tendo por base o processo de escolarização vivido por eles. A análise e a interpretação dos dados, obtidos junto a seis adolescentes investigados e no âmbito de diversos estabelecimentos escolares, permitiram identificar dois padrões de trajetórias de escolarização no tocante às experiências dos adolescentes: uma, cuja marca é a descontinuidade na qualidade das vivências escolares, caracterizando-se por um período inicial, atinentes aos anos iniciais do processo de escolarização, experimentado como positivo e, um segundo momento, qualificado como negativo (T1); outra, cuja marca é a continuidade, caracterizando-se por uma vivência escolar qualificada de modo preponderantemente negativo, desde o início (T2).

A pesquisa sobre a qual se baseia a publicação de Bazon *et al.*, (2013) vem ao encontro das questões científicas relativas ao modo como os adolescentes infratores experimentam o processo de escolarização, trazendo uma contribuição adicional na medida em que denota que as experiências nesse segmento variam, sugerindo a existência de subgrupos que precisam ser melhor conhecidos e compreendidos. Dentro disso, considera-se que novos estudos, com amostras diversificadas, nessa mesma linha de investigação, são importantes, tendo em vista a necessidade de observar se as trajetórias descritas se verificam de igual modo ou não, sofrendo alterações mediante acréscimo de dados novos. Assim, o presente estudo relata investigação na qual se propôs verificar, por meio de metodologia semelhante à empregada na investigação descrita por Bazon *et al.*, (2013), se as trajetórias escolares descritas por esses autores seriam ou não corroboradas, tendo por base dados de uma nova amostra de adolescentes em conflito com a Lei. Dessa forma, o presente estudo teve por objetivos específicos: (1) descrever o percurso escolar de adolescentes em conflito com a Lei; (2) compreender a experiência escolar desses jovens, tendo por base o processo de escolarização vivido por eles, verificado a existência de trajetórias escolares diferenciadas.

MÉTODO

Para o desenvolvimento deste estudo, de natureza qualitativa, adotou-se a Abordagem Biográfica (CARRA, 2001), que parte de uma perspectiva interacionista que analisa as experiências subjetivas enquanto experiências resultantes de interações com o “outro”. Nessa perspectiva, o que o indivíduo faz, as suas escolhas, o sentido que ele

atribui aos acontecimentos e a interpretação que dá ao que vivenciou e vivência é mais importante que os eventos concretos em si.

No fio das metodologias biográficas, espera-se que o foco na dimensão temporal revele tipologias de trajetórias. O conceito de trajetória é inerente ao modo de explicação processual que implica na descrição do movimento que liga diferentes estados (pontos) num espaço vital (PINEAU & LEGRAND, 1993). As trajetórias só podem ser estudadas numa perspectiva longitudinal: prospectivamente, por meio do seguimento do percurso do indivíduo; ou retrospectivamente, por meio da reconstituição da história, da biografia. No presente estudo, aplicou-se o método da reconstituição biográfica, que consiste na articulação entre dados heterobiográficos e dados autobiográficos. No caso das entrevistas, considera-se que a construção do relato acontece ao mesmo tempo em que há uma reconstrução intelectual do passado e uma recriação do presente, com as preocupações do futuro. Por isso, entende-se que a história é constituída pela narrativa, pelo modo como a pessoa conta (CARRA, 2001).

Ademais, conforme colocam Agra e Matos (1997), da mesma forma que “trajetórias modais” (de caráter genérico e estatístico) enquadram “trajetórias individuais/singulares”, estas últimas revelam as primeiras. Assim, acredita-se que a partir das trajetórias individuais de um conjunto de adolescentes, que têm em comum o fato de terem se implicado na prática de atos infracionais, pode-se descrever trajetórias escolares “tipos”, que evidenciam as regularidades próprias da relação dos adolescentes em conflito com a lei com a escola.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 12 adolescentes infratores, com idades entre 15 e 18 anos, recrutados em programas de execução de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida, na cidade de Ribeirão Preto – SP. Em coerência à abordagem qualitativa adotada, estipulou-se que o número de participantes seria definido em função de um critério de saturação¹ (CARRA, 2001). Ao longo da coleta de dados, nenhum participante relatou algo que fosse incongruente aos sentidos gerais produzidos, que justificasse a necessidade de coletar dados com mais adolescentes, considerando, por exemplo, o estabelecimento de um padrão novo de trajetória escolar. Assim, considerou-se que houve a saturação teórico-empírica.

Na tabela 1 encontram-se informações visando caracterizar os participantes quanto à idade, ao delito em razão do qual cumpriam a

medida socioeducativa e à situação escolar no momento da entrevista. Os nomes adotados são fictícios.

TABELA 1. Caracterização dos participantes quanto à idade, delito pelo qual cumpriam medida socioeducativa e situação escolar

Participante	Idade	Delito	Situação Escolar
Marcelo	18	Roubo	Evadido
Vinicius	15	Tráfico	Evadido
Anderson	18	Tráfico	Estudando
Guilherme	16	Tráfico	Evadido
Fábio	18	Furto	Evadido
Álvaro	18	Roubo	Evadido
Ismael	17	Furto	Estudando
Gian	17	Roubo	Estudando
José	18	Tráfico	Estudando
Jeferson	17	Tráfico	Evadido
Luciano	16	Tráfico	Evadido
Kaique	15	Tráfico	Evadido

Todos os participantes cumpriam medida socioeducativa pela primeira vez, à exceção de Anderson, que havia cumprido medida de internação na Fundação Casa, anteriormente. Além dos delitos que resultaram na aplicação da medida socioeducativa em curso, todos tinham em seu histórico outras apreensões policiais e boletins de ocorrência.

MATERIAL E INSTRUMENTOS

Os materiais utilizados na realização desta pesquisa foram um gravador digital e fichas para anotações. Quanto ao instrumento, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado, o mesmo empregado no estudo relatado por Bazon *et al.*, (2013). Este foi elaborado visando desencadear as narrativas sobre a “história da escolarização” dos adolescentes participantes; conta com questões “estímulos”, complementares, cuja finalidade é a de buscar por informações relativas às variáveis colocadas na literatura como relevantes à interação adolescente-instituição escolar (relacionamentos / afetos / atitudes / comportamentos).

PROCEDIMENTOS

Antes de contatar os adolescentes e seus responsáveis, o projeto de pesquisa foi analisado e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.² Assim, autorizados pelos seus responsáveis, os participantes foram entrevistados individualmente, no contexto das instituições onde foram recrutados, zelando-se para que a mesma apresentasse condições de segurança e de privacidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, de modo que pudessem ser lidas e analisadas.

Os dados mais objetivos referentes ao percurso escolar, fornecidos pelos adolescentes, foram checados e reorganizados conforme informações verificadas junto aos orientadores da medida socioeducativa, responsáveis pelo acompanhamento dos adolescentes nas instituições, bem como no sistema “Boletim Escolar” que possibilita o acompanhamento do desempenho no site da Secretaria da Educação de São Paulo (SED, 2017).³ Quanto aos dados relativos às ações/interações, percepções e sentimentos, esses foram tratados com o auxílio da proposição de categorias sintéticas, mediante o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2002). Numa primeira etapa, os dados da “história de escolarização” de cada um dos adolescentes foram estudados separadamente, e em profundidade. O procedimento de categorização teve início quando os dados começaram a fazer sentido; assim, a nomeação das categorias foi formulada observando-se padrões de repetição. Em termos práticos, esta etapa da análise correspondeu ao que se costuma chamar “redução dos dados” (MILES & HUBERMAN, 1994). Dispondo-se das categorias sintéticas para cada adolescente, procederam-se as comparações, no tocante às experiências escolares dos adolescentes entre si, com vistas à identificação de semelhanças e diferenças. Nessa etapa, a análise também foi realizada com o auxílio de categorias sintéticas.

Estabelecidos os resultados encontrados na investigação aqui relatada, estes foram contrastados com aqueles descritos na publicação de Bazon *et al.*, (2013), atinentes às trajetórias escolares dos adolescentes em conflito com a lei por eles estudados, de modo a verificar se seus dados seriam corroborados ou não pelos do presente estudo.

RESULTADOS

No que se refere ao objetivo (1) descrever o percurso escolar de adolescentes em conflito com a Lei, a tabela 2 sintetiza

as informações referentes a cada adolescente, evidenciando as repetências e os abandonos/desistências de acordo com a idade. No momento em que as entrevistas foram realizadas, apenas José, Ismael, Gian e Anderson estavam frequentando a escola.

TABELA 2. Caracterização do percurso escolar dos participantes no tocante às idades e às séries escolares,⁴ incluindo as repetições e evasões

Participante	Idade e Percurso Escolar													
	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Marcelo	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	-	-	-	-	
Vinicius	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	-	-	-	-				
Anderson	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	-	-	-	6 ^a	-	6 ^a	
Guilherme	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	-	4 ^a	5 ^a	6 ^a	-	-	-			
Fábio	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	-	-	7 ^a	8 ^a	-	
Álvaro	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	-	-	-	
Ismael	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	8 ^a	8 ^a			
Gian	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	8 ^a	8 ^a	8 ^a		
José	0 - 5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	-	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	8 ^a	10	20	30	30
Jeferson	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	10	20	-		
Luciano	0 - 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
	-	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	6 ^a	7 ^a	7 ^a	-			
Kaique	0 - 5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
	Pré Escola	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	-	-			

A partir da tabela, é possível observar que todos adolescentes apresentaram defasagem idade-série escolar. Esta seria de 3,25 anos, em média. A defasagem seria decorrência de reprovações e/ou de evasões. De modo geral, os participantes têm histórico de muitas reprovações. No percurso de praticamente todos, denota-se também episódio de evasão. Metade dos participantes abandonaram os estudos ao menos uma vez, antes dos 15 anos. A média de idade em que deixaram de frequentar a escola, pela primeira vez, é de 14,5 anos. Apenas José, Ismael e Gian não haviam abandonado a escola, em algum momento, até a ocasião de suas participações na pesquisa. No entanto, é preciso frisar que, mesmo nestes casos, há reprovações escolares recentes, sendo essas ocasionadas primordialmente por faltas/absenteísmo.

Apesar destas semelhanças no percurso escolar dos adolescentes, é possível observar algumas peculiaridades. Marcelo, Vinicius, Anderson, Guilherme, Fábio e Álvaro, por exemplo, apresentaram maior defasagem escolar, devido às reprovações e, especialmente, aos anos que deixaram de frequentar a escola. Outros adolescentes, no entanto, apresentaram menor defasagem e avançaram um pouco mais nas séries escolares, como no caso de José e de Jeferson.

Com relação ao objetivo de (2) compreender a experiência escolar desses jovens, tendo por base o processo de escolarização vivido por eles, a análise e a interpretação dos dados identificaram dois padrões de trajetórias de escolarização: I - Da boa à má experiência escolar; II - Uma experiência escolar preponderantemente negativa, pontuada por vivências positivas. Os principais resultados são apresentados a seguir, organizados em torno dessas duas grandes categorias.

TRAJETÓRIA I – DA BOA À MÁ EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Nesta trajetória de escolarização se denota descontinuidade da qualidade das vivências na escola: o que inicialmente era percebido como positivo torna-se negativo. Esse processo se refere às experiências de 09 adolescentes. De forma geral, esses qualificaram o início da escolarização como positivo, descrevendo a escola como boa. Com o tempo, mediante o aumento de exigências escolares, em termos de desempenho acadêmico, a experiência foi se tornando negativa. Nessa esteira, os adolescentes destacam também o desgaste das relações com professores, em parte, devido ao aumento do número de professores com quais deviam interagir, na mudança de ciclo (do fundamental I ao II), e às punições recebidas em razão dos comportamentos tidos como inadequados.

Esses elementos parecem subjazer, na percepção dos adolescentes, o processo que concorre para a transformação da experiência escolar positiva em negativa. O produto principal dessa transformação é o gradual desinteresse desses pela escola.

[Sobre anos iniciais da escolarização] “*Legal...Gostava...*” [...] [Sobre anos precedentes à evasão] “*Pra mim foi chato, fui tentar acostumar, mas não consegui, não! Ai eu parei...*” (Anderson)

[Sobre anos iniciais da escolarização] “*Era tudo de bom...*” [Sobre anos precedentes à evasão] “*Quando começava a ter muita lição até desanima...*” (Alvaro)

É de se destacar o fato de os adolescentes, cujas experiências escolares encontram-se sintetizadas nesse agrupamento, parecerem apresentar baixo desempenho escolar, desde o início da escolarização.

[Sobre as habilidades de ler e escrever][Você aprendeu isso?] [Silêncio] “*Não!*” [...] “*Nunca aprendi!*” (Vinicius)

Isto, todavia, não parece contar, decisivamente, para desqualificar os primeiros anos, considerando que, nas memórias, parece prevalecer a dimensão lúdica das atividades escolares, talvez, porque as cobranças quanto ao desempenho acadêmico eram menos evidentes e/ou frequentes, ou percebidas como pouco sérias. Entretanto, com o avanço nas séries escolares, o baixo desempenho foi se tornando evidente para o próprio adolescente, provavelmente devido a processos de avaliação mais sistemáticos. Diante disso, os adolescentes passam a se sentir desmotivados para o estudo, ainda que, para alguns, a relação entre as dificuldades escolares e o desinteresse pelo aprendizado não seja muito clara. As atividades escolares passam a ser descritas como tediosas.

[Como é que era a aula?] “*Ab, era ruim... Porque era difícil!*” (Marcelo)

Aparentemente, a partir dessa transformação, o relacionamento com professores e demais funcionários da escola piora paulatinamente.

“*Ab, é mais chato... ah, os professor é mais rigoroso, né? Porque, vixe... Eles é complicado, eles ensina do jeito deles!*” (Gian)

No entanto, a desqualificação da experiência escolar não afeta todos os aspectos dessa vivência, igualmente. Denota-se em alguns dos adolescentes a preservação de valoração positiva da escola. Isso parece advir do fato desses adolescentes, aparentemente, experimentarem sentimentos ambíguos acerca da experiência escolar, sejam esses decorrentes da contradição entre experiência inicial (positiva) e experiência subsequente/atuais (negativa), ou do fato de, apesar de preponderar a desqualificação da experiência, haver circunstâncias positivas que a pontuam, especialmente no que respeita ao convívio social com pares de idade.

“Ab tinha uma tia chata lá, mas era legal a escola, tinha bastante colega.” (Guilherme).

Uma análise mais atenta desta trajetória permitiu identificar algumas variações em seu interior. De um lado, para um subgrupo de adolescentes, aqui denominado “A”, composto por Guilherme, Álvaro, Marcelo, Vinicius, Fábio e Anderson, a experiência escolar inicial foi significada como positiva, especialmente, devido ao aspecto social. Todavia, na medida em que cobranças por realizações acadêmicas ganham espaço e, com isso, seu fraco desempenho é evidenciado, a vivência escolar é significada como extremamente negativa e os aspectos positivos não parecem mais suficientes para garantir a permanência na escola.

Nesse subgrupo, desde cedo, os adolescentes teriam se sentido pouco competentes ante as expectativas relacionadas ao desempenho escolar. Este sentimento estaria na base da “decisão” de não mais estudar, que se fez bastante precoce neste subgrupo, como pode ser observado na Tabela 2. Dados do percurso escolar desses adolescentes revelam uma grande defasagem escolar relacionada não só às reprovações, mas, à quantidade de anos evadidos da escola. À exceção de Álvaro, todos os adolescentes deste subgrupo evadiram pela primeira vez antes dos 15 anos, alguns muito precocemente, como Gustavo, aos 10 anos de idade. Esses jovens não só abandonaram a escola, pela primeira vez, muito precocemente, como também passaram muito tempo sem estudar. Todos estariam ou já estiveram sem estudar por pelo menos três anos.

De outro lado, para outro subgrupo de adolescentes, aqui denominado “B”, composto por Gian, Ismael e José, também se denota uma transformação da experiência escolar inicial, da boa à má experiência. Nesse subgrupo, contudo, no segundo momento da trajetória escolar (qualificado como “ruim”), aspectos e/ou experiências positivas na escola são “pinçados” pelos adolescentes. Esses “pontos positivos” que “salpicam” a experiência escolar, parecem, de algum modo, alimentar a ligação – ainda que frágil – desses adolescentes com a instituição, fazendo com que, mal ou bem, consigam progredir até séries mais avançadas. Tal progressão fomenta neles o sentimento de que, talvez, tenham capacidade para atender às demandas acadêmicas, a despeito daquilo que lhes indicam as avaliações escolares. Diante da dissonância entre os dados da realidade (a progressão escolar vs o baixo desempenho), denotam-se relatos de desprezo pelo conteúdo escolar de forma a explicar o mau desempenho. Em síntese, a trajetória escolar tipo I inclui algumas

variações no seu interior, de acordo com a síntese dos dados relativos ao Subgrupo A e ao Subgrupo B. Essas variações são mais bem descritas a seguir.

SUBGRUPO A - EXPERIÊNCIA INICIAL POSITIVA, QUE GRADATIVAMENTE TORNA-SE NEGATIVA

Os adolescentes deste subgrupo, embora tenham poucas recordações da fase inicial de escolarização, descreveram-na como positiva. Suas lembranças remetem a recordações consideradas prazerosas, envolvendo brincadeiras/brinquedos, festas e passeios. Da creche/pré-escola ao ingresso no Ensino Fundamental I, a vida escolar é ainda experimentada como positiva, mas, aparentemente, aquilo que sustenta essa percepção positiva “míngua”, pois as apreciações, ano a ano, tornam-se mais genéricas, sendo as referências às atividades prazerosas menos frequentes.

Majoritariamente, há percepção positiva dos professores dos primeiros anos. As características valorizadas nesses profissionais relacionam-se, especialmente, à disponibilidade para ajudar nas aprendizagens e sanar dúvidas. Segundo os relatos, com o passar do tempo, os professores e outros agentes escolares passam a ser percebidos negativamente, porque, na visão dos adolescentes, não se mostram preocupados com a aprendizagem dos alunos e, portanto, não se disponibilizam efetivamente a ajudá-los em suas dificuldades escolares. As recordações de cada professor em particular são bastante esmaecidas. Em nenhum momento (seja o valorado positivamente, seja o valorado negativamente) qualquer figura de professor lhes teria marcado de forma significativa o espírito. Poucos professores foram lembrados nominalmente.

Uma das características mais marcantes da trajetória escolar neste subgrupo diz respeito ao fato de o aspecto descrito como mais positivo referir-se ao convívio social proporcionado pela escola, tanto com pares, quanto com professores (aqueles percebidos positivamente). Ou seja, o aspecto efetivamente valorado como positivo, na experiência escolar, remete a elementos que nada tem a haver com os conteúdos escolares e/ou com as possíveis aquisições acadêmicas. Nesta esteira, a gradual deterioração deste convívio social, especialmente com pares de idade, em virtude dos rearranjos nas turmas, devido a reprovações, parece ser um elemento central ao gradual processo de afastamento/desligamento escolar que se desenrola para esses. Nessa lógica, os adolescentes, nesse subgrupo, não apreendem, tampouco descrevem de forma clara a utilidade da escola. Alguns mencionam, inclusive, não se importar com este

aspecto e, por vezes, parecem compreender a escola como tendo uma função muito diferente daquela de transmissora de conhecimento; parecem concebê-la como instância de lazer/diversão.

[Então o ideal seria não ter escola?] “*Não, não tô falando que não devia ter escola... tô falando que escola não ia ser escola, ia ser um... tipo uma festa.*” (Álvaro)

Quanto ao desempenho escolar, foi possível observar que, apesar de variações, ao longo do percurso escolar, o desempenho desses adolescentes, segundo a percepção dos mesmos, foi decaindo, o que se torna especialmente perceptível nas mudanças de ciclo (na 5ª e na 8ª séries). Todos os adolescentes mencionam dificuldades de aprendizagem em, ao menos, uma das matérias. É preciso frisar que tais dificuldades, quando evidenciadas pelas avaliações escolares, são experienciadas de maneira bastante negativa.

[E o que você menos gostava?] “*Menos gostava? Vixe..., o que eu menos gostava na escola era quando ia pra biblioteca, tinha que ficar lá lendo na frente de todo mundo. Vixe, eu não gostava de jeito nenhum de ler na frente de todo mundo.*” [E por que você não gostava?] “*Ah eu tinha vergonha, eu não sabia ler muito bem, só lia um pouquinho só.*” (Guilherme)

Os relatos dos adolescentes indicam a percepção de que o seu desempenho foi se tornando evidentemente mais fraco, na medida em que as exigências escolares foram aumentando; com isso, a imagem de si como capazes de fazer face às demandas escolares parece não ter se construído ou parece ter sido destruída. O desfecho deste processo, em termos práticos, foi, o abandono escolar.

“*Ah, foi ficando mais difícil, aí eu parei de estudar...*” (Vinicius)

“Eu achava a escola legal, tudo, só que era chato... na oitava... Ah, eu não queria ir mais pra escola. Não queria mais, não queria mais estudar mesmo...” (Vinicius)

Diante das dificuldades escolares, a percepção de ser incapaz de corresponder às exigências faz com que, apesar de o adolescente ter tido um início de trajetória escolar valorado como positivo, e ainda manter uma opinião genérica sobre a escola como positiva, ele deixa de frequentar as aulas. A apreensão do próprio desempenho como baixo/fraco, o sentimento de incompetência e a conseqüente sensação de fracasso (pessoal), parecem estar na base da desmotivação para estudar e da evasão.

Todavia, quando questionados sobre as razões para o baixo desempenho, todos os adolescentes explicam-no como sendo decorrente da falta de esforço pessoal. Eles partilham a concepção de que o fracasso escolar é de sua inteira responsabilidade. Consideram que não se esforçaram o bastante, que não se empenharam o suficiente.

[O que a escola ensina que você acha importante?] *“Ler e escrever ... [Você aprendeu isso?] “Nunca... Ab, não se esforcei...” (Vinicius)*

Interessantemente, as concepções sobre “bom” e “mau” aluno, para esses adolescentes, não parecem atreladas ao rendimento/desempenho acadêmico, mas, prioritariamente, à conformidade ou à inconformidade às regras de disciplina escolar, sem que façam uma conexão entre disciplina e desempenho. Nessa perspectiva, o relato dos adolescentes indica tentativas de alterar o próprio comportamento, na escola, visando se ajustar às expectativas institucionais, relativas à disciplina. Aparentemente, tais tentativas, na medida em que foram mal sucedidas, também constituíram-se em experiências negativas.

Segundo o relato dos adolescentes, a escola tomava medidas para corrigir os “maus alunos” que consistiam, geralmente, em ações de afastamento do aluno do ambiente de sala de aula e, até mesmo, da escola (por meio da “suspensão”), com conseqüentemente interrupção, para este, do processo ensino-aprendizagem. Todos os adolescentes que compõem este subgrupo relatam terem sido “corrigidos” pela escola, dessa maneira.

“Eu ficava de suspensão ou punha de castigo... atrás da porta... É! Com o nariz na parede... Eu achava ruim porque tinha que ficar em pé toda hora, não podia sentar... Tinha vez que eles (os professores) mandava eu pra fora da sala. Ai ficava um monte de aula sem ficar na sala.” (Fábio)

Essas experiências de sanção/punição escolar que, inclusive, violam o Estatuto da Criança e do Adolescente, porque são vexatórias, parecem concorrer para fomentar a evasão. Muitos deles, inclusive, abandonaram os estudos imediatamente após um episódio deste tipo.

Em síntese, neste subgrupo, a escola é percebida positivamente, especialmente quando os adolescentes nele reunidos se reportam aos anos iniciais de escolarização, atinentes ao período da creche/pré-escola e nos primeiros anos do fundamental I. Têm boas recordações deste período, especialmente relacionadas ao convívio social. Contudo, com o passar do tempo, reportam a experiência de aumento das exigências acadêmicas e, com as avaliações sistemáticas, apreensão de que possuíam um desempenho escolar aquém das expectativas. Embora os adolescentes façam críticas a professores, indicando terem convivido com alguns profissionais pouco comprometidos com a aprendizagem dos alunos, assumem total responsabilidade pelo baixo desempenho apresentado, relacionado, segundo eles, aos poucos esforços feitos para superar dificuldades de aprendizagem. Nesse período, há indicativos de que apresentavam alguns problemas de comportamento. Contudo, não relacionam esses

problemas (seja como causa, seja como consequência) às dificuldades de aprendizagem. Esses processos concorrem para que a experiência escolar vá sendo qualificada como negativa. Nesta esteira, todos eles findam por abandonar os estudos, a uma certa altura.

SUBGRUPO B - EXPERIÊNCIA INICIAL MUITO POSITIVA, QUE SE DESQUALIFICA NO TEMPO, PORÉM, DE MODO TOLERÁVEL

Os adolescentes que compõem este subgrupo forneceram dados que permitiram conceber que suas trajetórias escolares foram vividas de modo mais intensamente positivo que a dos demais, especialmente nos anos iniciais. A experiência escolar degrada-se também, com o passar do tempo, mas os aspectos negativos que concorrem para isso parecem ser mais circunscritos a determinados aspectos. Portanto, não se observa desqualificação radical da experiência escolar. Nesse sentido, eles diferenciam-se objetivamente dos adolescentes do subgrupo A, em termos de percurso escolar, por não abandonarem os estudos, por atingirem níveis mais avançados de escolarização e por desejarem continuar estudando.

Assim como no subgrupo anterior, as boas lembranças referem-se fundamentalmente ao início da escolarização, atinente ao período da creche/pré-escola e primeiros anos do fundamental I, estando associadas às atividades lúdicas e a uma percepção positiva das relações com pares e com os professores. Os critérios para a avaliação positiva dos professores são: a demonstração de interesse pelo aluno, fazendo por onde os alunos se motivem e aprendam os conteúdos; a abertura ao diálogo; a competência para conseguir manter o controle da sala de aula.

“Eu acho que bom professor é o que interage com os alunos. Não é porque aquele aluno parece que não quer... que ele vai deixar o aluno quieto! Ele vai atrás do aluno. Esse é o bom professor... Ah! O aluno tá lá quieto, dormindo e ele vai lá: ‘Não! Vamos acordar! Você tá aqui pra estudar, você precisa estudar!’ Tem outros professor que nem liga: ‘Quer dormir? Dorme!’ Nem liga...” (José)

Neste subgrupo, a experiência inicial, mais enfaticamente qualificada como positiva, é descrita como agradável. Os adolescentes se lembram com mais detalhes dos professores e dos demais agentes escolares, bem como das situações vividas na instituição. As descrições feitas dos professores são mais detalhadas neste subgrupo, que no anterior, como se as memórias fossem mais vivas, porque a experiência teria sido mais marcante. Os próprios comportamentos inadequados apresentados, nessa época, são recordados e interessantemente interpretados como “coisa de criança” e, segundo os adolescentes,

os professores conversam sobre esses problemas de comportamento. Assim, os adolescentes deste subgrupo não se lembram de serem punidos por isso, nessa fase inicial.

“Ah! Porque na época eu era meio bagunceirinho. Um moleque já! Não queria desenhar, só queria ficar brincando. Já mordi minha professora, já! Uma história... nada de mais, coisinha boba de criança.” (Ismael)

“Eles não brigavam comigo. Eles falavam, mas não brigavam.” (Ismael)

Ao longo dos anos escolares, os comportamentos inadequados/indisciplinados, antes entendidos como “coisa de criança”, tolerados e manejados por meio do diálogo, de acordo com suas percepções, passam a ser vistos como inaceitáveis na escola. Assim, eles que, até então, sentiam-se acolhidos nesse ambiente, devido a dificuldades para se comportar de maneira adequada/disciplinada, compatível às expectativas do ambiente escolar, passam a se sentir vigiados e a ter dificuldades relacionais neste contexto. Do sentimento de prazer, associado ao estar na escola, passa-se ao de injustiça mediante punições que passam a sofrer. Os professores, em parte, começam a ser negativamente valorados porque, aos olhos dos adolescentes, agem diferentemente daqueles de outrora, que conversavam sobre os problemas de comportamento. Os adolescentes colocam que os professores teriam mudado, tornando-se inacessíveis ou parecendo “estar contra eles”, sem se questionarem sobre a possibilidade de tal mudança acompanhar àquela relativa às expectativas dos professores quanto ao ajustamento de seus comportamentos, em sala de aula, levando em conta sua idade/seu amadurecimento.

“Em algumas séries alguns foram ruins comigo! No segundo colegial alguns professores... eu sei que não gostavam de mim...” (José)

Na contramão disso, o convívio com pares de idade, que parece não se alterar muito, de um momento a outro da trajetória, é concebido como um aspecto positivo importante, mesmo quando a vivência escolar se deteriora, para esses adolescentes. Todavia, ele não é suficiente para que a experiência escolar seja genericamente valorada como positiva, diferentemente dos adolescentes do subgrupo A, que percebem este aspecto como sendo o mais relevante à boa experiência escolar. Essa parece ser a principal diferença entre os subgrupos. Neste subgrupo, ter bom desempenho acadêmico (“ir bem” nas matérias) é tão, se não mais, importante que ter uma “boa” vida social na escola. De acordo com os dados de percursos destes adolescentes, motivação parece se conectar com o fato de terem desempenho escolar satisfatório. Eles parecem se orgulhar disso.

“Ah, eu sempre tive boas notas porque eu sempre fui bem nas provas, nas matérias, essas coisas... daí eu fazia pouca lição. Tinha boas notas...” (José)

Como no subgrupo A, também relatam perceber gradual aumento das exigências escolares, ao longo dos anos. Todavia, aparentemente, concebem-se como capazes de atender às exigências, equiparando-se aos demais alunos. As dificuldades que apresentam e que são evidenciadas por meio das avaliações escolares, são, em suas percepções, relativas às matérias específicas.

“Aí começou a cair um pouquinho... foi ficando mais difícil, eu que não fazia lição... Porque eu não tava vendo proveito naquilo que os professores tavam falando. Geografia, história...” (Ismael)

Pensar sobre essas dificuldades parece gerar nos adolescentes dúvidas sobre suas capacidades para a vida acadêmica, mas, por fim, terminam concluindo que “sim, eram capazes”, apesar de vivenciar situações indicativas de baixo desempenho.

“...uma pequena dificuldade que eu tenho ainda é em de dividir, mas eu tenho força de vontade pra aprender o que eu precisar saber... ah, acho que na escola eu me dou bem...” (Gian)

Esta parece ser outra diferença crucial entre os subgrupos abarcados nesta trajetória escolar: o sentimento de competência para dar conta das exigências acadêmicas. No subgrupo B é este sentimento que parece preservar os laços dos adolescentes com a escola, o que possibilita que, efetivamente, deem conta das exigências acadêmicas e estudem por mais anos. É importante sublinhar que esses adolescentes também chamam para si a responsabilidade pela queda no desempenho ao longo do tempo; todavia, explicam tal acontecimento pela falta de empenho, e não pela falta de capacidade.

“Eu fui parando de me empenhar mais na escola, comecei a conversar mais... aí minha nota começou a dar uma diminuída” (José)

“Aí eu não gostava de fazer lição, porque eu já sabia o que os professor tava falando...” (Ismael)

No tocante à disciplina escolar, conforme o já mencionado, embora apresentando alguns problemas de comportamento (comportamentos inadequados), não se percebem como sendo indisciplinados. Nesse tocante, percebem a si e aos próprios comportamentos positivamente, à luz da percepção que atribuem aos professores do período inicial de escolarização. A percepção negativa deles e de seus comportamentos, atribuída aos professores do período subsequente de escolarização, contradiz, assim, sua autopercepção, não encontrando ressonância nos adolescentes. Ao contrário, a avaliação negativa por parte de alguns dos professores, de acordo com os adolescentes, seria injusta, sendo o principal motivo para o surgimento de conflitos entre eles.

“Aí já começou os professor chato, já... querendo fazer graça. Eles davam muito trabalho, brigavam por qualquer coisa. Aí, sempre que eu fazia bagunça, por mais que os professor falava... uma coisa que não tinha sido eu [...] Aí depois de um certo tempo, eu comecei a falar também. Aí começou a dar problema entre eu e os diretores. Os professor vinha falar pra mim quando eu não tinha feito nada, aí eu começava a reclamar. Aí, eles não gostava muito que eu reclamava, gostava que eu ouvia e ficava quieto. Aí eu não ficava quieto não... comecei a brigar com eles” (Ismael)

Apesar de os adolescentes deste subgrupo não terem evadido definitivamente a escola até o momento da entrevista, sua relação com escola encontrava-se fragilizada, ou melhor, o valor atribuído à escola e à própria escolarização teria diminuído muito, estando a frequência escolar mantida por fatores extrínsecos à escola, desvinculados da aprendizagem em si.

[O que a escola ensina que você acha importante?] *“Se eu te falar pra você que eu não acho nada assim... mais pra você arrumar um emprego, botar no seu currículo, daí é bom isso aí... só pra arrumar emprego mesmo...” (José)*

Em síntese, para estes adolescentes, assim como para os reunidos no subgrupo A, a experiência escolar parece trilhar uma trajetória específica (Trajetória I), indo da boa à má experiência: dos anos iniciais valorados positivamente, a um segundo momento perpassado por vivências negativas, associadas, principalmente, ao aumento das dificuldades inerentes às demandas escolares, evidenciadas pelas avaliações, que indicam rebaixamento do desempenho acadêmico, e aos conflitos nos relacionamentos com professores. Nessa toada, estes adolescentes apresentam, nos anos mais recentes, reprovações escolares, especialmente por faltar muito às aulas, comportamento que reflete enfraquecimento do vínculo escolar. Contudo, considerando que parecem ter construído uma autoimagem de “bom aluno”, baseada no sentimento de competência para aprender, diferentemente daqueles do subgrupo A, não há histórico de evasão escolar neste subgrupo.

TRAJETÓRIA II - UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PREPONDERANTEMENTE NEGATIVA, PONTUADA POR VIVÊNCIAS POSITIVAS

Um segundo padrão de trajetória evidenciada remete a um processo em que se denota continuidade da qualidade das vivências na escola, sendo essa preponderantemente negativa.

[Como foi desde que você começou a ir pra escola?] *“Vixe, foi muito chato. A escola é muito ruim, eu não gostava não” [...] “Desde pequenininho eu já não gostava da escola” (Jeferson)*

“...Era uma sensação estranha que eu tinha quando ficava na escola, ficava com, sei lá, uma coisa ruim, uma ansiedade pra acabar logo, sabe?” (Kaique)

Todavia, por meio de perguntas mais específicas, relatam lembranças de alguns momentos positivos, vividos na escola, sendo esses, em sua maioria, relacionados a um bom relacionamento com determinado professor ou ao modo como, em uma determinada escola, se lidava com as dificuldades acadêmicas que eles apresentavam. Estes adolescentes parecem ter vivido de forma reiterada, no contexto escolar, situações significadas por eles como bastante negativas, interpretadas como desrespeito às suas dificuldades, o que lhes gerou um profundo sentimento de injustiça. Terem tido algumas boas experiências parece contribuir para gerar uma reatividade maior às negativas, na medida em que uma serve de parâmetro de comparação para a outra, o que lhes rende um posicionamento mais vivo e crítico frente às situações/acontecimentos percebidos como negativos.

Esse processo se refere às experiências de 03 adolescentes da amostra: Jeferson, Luciano e Kaique. O subgrupo formado por estes adolescentes será denominado aqui **“Subgrupo C”**. Neste verifica-se a existência de memórias vivas, especialmente do Ensino Fundamental I, referentes a professores e outros agentes escolares percebidos como pessoas frias, descompromissadas com a educação, rígidas e indispostas a compreender as necessidades/dificuldades dos alunos.

“Chata [professora]! Não podia falar que ela dava umas reguadas na mesa... ela brigava com os povo, ligava pra mãe dos moleques...” (Luciano)

“... eles [professores] não fazia nada! Eles: ‘ah, eu tô ganhando meu dinheiro do mesmo jeito, eu não preciso disso daí não!’ Como se tivesse fazendo só a obrigação dele?” (Kaique)

“...ele [professor] gritava pra caralho! Até fez o moleque chorar lá. Ah, o moleque não tinha feito o negócio, lá, ele ficou gritando com o moleque de pertinbo, o moleque começou a chorar falando: ‘Nem meu pai grita comigo desse jeito, você tá gritando!’. Começou a maior brigaiada lá! Aí, nós não gostava dele também não. No meio do ano aconteceu isso daí que eu falei pro cé. Eu cheguei lá, ele fazendo graça, eu sai fora da aula, ele veio correndo atrás de mim, aí eu pulei o muro e fui embora. Só voltei [a estudar] na outra escola...” (Kaique)

“Porque ela era muito chata... Toda hora queria falar com a minha mãe, com o meu pai... Ah, falava que eu não fazia nada, que eu participava da aula sem interesse nenhum, que eu tava perdendo tempo...” (Jeferson)

Relatam relações positivas significativas com um ou outro professor e/ou agente escolar, tendo por base a percepção de que foram acolhedores e ofereciam apoio, e não punições. Essas vivências positivas são descritas como eventos pontuais do percurso escolar.

“Eu achava ela boa, porque ela tentava ensinar, se preocupava com nós, ajudava... Agora, os outros professor nunca ajudou ninguém não...” (Kaique)

Os dados dos adolescentes com esta trajetória se assemelham, em parte, aos dos adolescentes com a Trajetória I, no que tange ao fato de também experienciarem um aumento gradativo de demandas escolares. Contudo, nestes denota-se a plena consciência das dificuldades acadêmicas, evidenciadas nas avaliações, consubstanciando-se em mau/baixo desempenho, sendo esta descrita como uma vivência muito dolorosa.

“Minha sala era mais evoluída, vamos dizer assim, mais inteligente, por causa que eu assim, que ia pior na sala, aí eu não gostava de ir por causa disso”. (Kaique)

Denota-se que para estes adolescentes a responsabilidade de ir bem ou ir mal na escola não é atribuída a si mesmo; ao contrário, eles imputam a responsabilidade total à instituição escolar, ou melhor, aos professores, percebidos, de forma crítica, como muito falhos.

“...eu não entendia não, só falava só uma vez, não explicava, mandava você fazer achando que você sabia tudo. Eu não ia precisar deles se fosse assim”. (Kaique)

“Depende da escola, né? Se for uma escola boa tem que se comportar direito e estudar também, que vai ter oportunidade... se fosse melhor pra mim essa escola, aí acho que eu nem tinha feito essas coisas de errado, porque eu já ia ter aprendido, não ia ter dificuldade, não teria nem por que ter parado de ir pra escola.” (Kaique)

“Sabe quando juntava a sala, tinha a classe dos alunos espertos, dos mais ou menos e dos bagunceiros, eu ficava sempre na dos bagunceiros.” [...] *“Eu tinha capacidade pra estar em uma sala melhor...”* (Jeferson)

Para alguns, além da qualidade do próprio desempenho, apreendido como baixo/mau, evidencia-se a importância da qualidade da relação interpessoal com os professores. Nesse caso, as experiências escolares negativas parecem associadas à percepção do mau relacionamento com professores e, principalmente, à rigidez das normas escolares e às punições recebidas.

“Mudou os horários, mudou que tinha mais professor, mais lição, mais bagunça, advertência... Piorou! Os professor era tudo rígido [...] E eu nunca fui de andar na linha não”. (Jeferson)

[Sobre episódio em que foi expulso] *“Ah, eu xinguei a diretora! Não, é ela que xingou nós?”* (Luciano)

A respeito da percepção de si enquanto aluno, nota-se que os adolescentes se concebiam, a princípio, como bons alunos. Todavia, com o tempo, passam a se referir como maus alunos, em relação à disciplina escolar. Esse processo dá-se, segundo os dados oferecidos pelos adolescentes, em função do manejo priorizado pelas escolas dos

comportamentos qualificados por ela como inadequados: a aplicação de punições aos alunos e a advertência dos pais/responsáveis. Essa forma de manejo parece impactar suas relações em família, o que os afeta muito negativamente. No caso de Jeferson, mediante o envolvimento de seus pais/responsáveis nas situações problemáticas vividas por ele, na escola, houve a tentativa de mudar.

“Vixe, os primeiros dias eu fiquei com vergonha, depois eu fui ficando de castigo em casa, um monte de castigo! Aí eu falei: ‘Ab, vou ter que ficar bom na escola’. Aí, eu fui melhorando, melhorando, mas... não adiantou não! Depois, piorou tudo de novo”. (Jeferson)

Parece que, desse ponto em diante, os adolescentes desistem de tentar adequar-se à escola. Os comportamentos inadequados são substituídos, aparentemente de modo deliberado, por desobediência ativa às normas escolares, e até por insubordinação.

“Aí, eu saía da sala sem falar. Tinha aula que eu não gostava, aí eu não ficava dentro da sala, ia lá pra quadra... zoar os professores.” (Jeferson)

“Uma coisa mais pesada, daí ela [a diretora] xingou nós... Aí, ela descobriu, veio querer tretar com nós. Ela xingou nós de filha da puta, nós não ficou contente. [E vocês fizeram o quê?] Um negócio aí ... xingamu ela, depois fez essas fitas... [Foi tipo uma vingança?] Foi. A diretora fez um Boletim de Ocorrência...” (Luciano)

Com isso, o rendimento acadêmico dos adolescentes, que já não era bom, piora.

“Foi ficando sempre pra trás... foi ficando mais difícil! Passa o tempo vai só dificultando, né? Ab, era só nota vermelha só”. (Jeferson)

Os adolescentes argumentam que eram percebidos como “maus alunos” pelos professores, especialmente, nos últimos anos de escolarização, após as tentativas fracassadas de mudança do próprio comportamento.

“Ab, eles advertiam, né? Só falavam que eu não fazia nada, que eu não queria saber de nada. [Eles pensavam...] que não tinha mais jeito, acho...” (Jeferson)

“Vixe, acho que eles falavam que eu era alguém sem futuro. Eu não fazia nada. Eles falaram, assim, que até pra lixeiro eu tinha que estudar. Aí eu falei que... eu não falava nada, eu nem ligava...” (Jeferson)

“Falavam também que eu não prestava, que eu ficava fazendo bagunça. Quando chegava no recreio eles falavam pra nem se misturar comigo, esse professor que eu não gostava, ele falava: ‘Esse moleque não presta, não sei que tem’, ‘Não fica com ele não!’ Eles falava desse jeito...” (Kaique)

De forma geral, a percepção que estes adolescentes constroem da escola é genericamente negativa, denotando uma frágil ligação com a ideia de escolarização e, até mesmo, uma aversão a isto.

“Vixe, foi muito chato. A escola é ruim, eu não gostava não... não tinha vontade de ir pra escola...” (Jeferson)

Nessa esteira, constroem uma imagem da escola muito desqualificada, na qual diferentes formas de violência social são produzidas e reproduzidas.

“...Não era muito boa aquela escola lá não. Tinha cada professor, vixe, não dava nem uma atenção pros moleque. Fazia maior bagunça os moleque, vixe. Aí a escola lá também é maior ruim parece uma cadeia, com grade, um monte de coisa, antes até as portas era de grade. Aí, nós ficava lá, mas não gostava muito de lá não.[...] Já era ambiente de preso, já...”(Kaique)

Em síntese, nota-se que, para estes adolescentes, a qualidade negativa da experiência escolar destaca-se, estando vinculada às interações negativas com professores e outros agentes escolares e às punições que se seguiam, sobretudo se estas envolviam os pais/responsáveis. Os dados referentes ao percurso escolar destes adolescentes mostram que apresentariam defasagem idade-série menor que os adolescentes do subgrupo A. Jeferson, por exemplo, progrediu até o segundo colegial. Contudo, como é possível observar na Tabela 2, todos haviam evadido da escola há pelo menos um ano, por ocasião de suas participações na pesquisa. A evasão para os adolescentes deste subgrupo parece ser o cume da fragilíssima ligação com a instituição escola (não) tecida desde o início.

COMPARAÇÕES DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PRESENTE PESQUISA E AQUELES DESCRITOS NO TRABALHO PUBLICADO POR BAZON ET AL. (2013)

No trabalho publicado por Bazon *et al.*, (2013) são descritas duas trajetórias de escolarização, no tocante às experiências dos adolescentes: uma cuja marca é a descontinuidade na qualidade das vivências escolares, havendo um período inicial experimentado como sendo positivo, mas que, em um segundo momento, passa a ser qualificado como negativo (T1); outra cuja marca é a continuidade, caracterizando-se por uma vivência escolar qualificada de modo preponderantemente negativo, o tempo todo, desde o início (T2). Os resultados encontrados na presente pesquisa reiteram esses achados, embora apresentem dados novos, que permitiram nuançar melhor cada uma dessas trajetórias, e identificar subgrupos no interior da trajetória I (equivalente à T1).

No trabalho de Bazon *et al.*, (2013), notou-se que os adolescentes cujos dados permitiram descrever a trajetória T1 apresentavam, em geral, baixo desempenho escolar desde o início.

Esse aspecto, inicialmente, pareceu não desqualificar a vivência escolar dos primeiros anos, considerando que os sentimentos positivos articulavam-se preponderantemente às relações interpessoais e às vivências lúdicas. Neste estudo, observou-se basicamente os mesmos processos, constituindo o padrão de trajetória dos adolescentes do subgrupo A. Com relação aos adolescentes do subgrupo B, processo semelhante foi observado, porém a deterioração da experiência escolar parece mais relacionada a cobranças por “bom comportamento” na escola, ou seja, ao fato deles serem avaliados como indisciplinados. É interessante notar que esses adolescentes descrevem vivências escolares mais vivamente positivas, atreladas ao primeiro momento da trajetória, se comparados aos adolescentes do subgrupo A. No mais, eles parecem ter, também, uma percepção relativamente sólida e estável da própria capacidade para dar conta das demandas acadêmicas, para aprender e ir bem na escola.

Segundo Bazon *et al.*, (2013), os adolescentes cujos dados permitiram descrever a trajetória T1 teriam vivenciado uma gradativa deterioração da relação com os professores. Descreveram os professores, nesse segundo momento, como descompromissados, não se esforçando para, de fato, ensinar. Também referiram a existência de um clima escolar hostil, em contraposição à ludicidade da primeira fase, que teria concorrido para que a apreciação negativa se generalizasse à instituição escolar como um todo.

Tem-se que algumas dessas indicações também se fazem presentes nos relatos dos 09 adolescentes cujos dados compõem a descrição da Trajetória Escolar I, no presente estudo. Todavia, esses aspectos (deterioração das relações com os professores, cobranças por desempenho ou por “bom comportamento”) parecem não ter suscitado nos adolescentes uma apreciação negativa generalizada da instituição escola, como um todo. Mesmos os adolescentes entrevistados que referiram estar evadidos, relataram situações nas quais se denota certa ambivalência concernente aos sentimentos sobre a “escola” e sobre o período escolar que antecedeu o abandono.

Apesar dessas diferenciações, é possível afirmar que o processo de escolarização dos adolescentes com trajetórias T1, de acordo com Bazon *et al.*, e daqueles com a trajetória I, de acordo com presente estudo, parece remeter a uma experiência que vai se desqualificando paulatinamente, associado a um afastamento também gradativo do ambiente escolar, que desemboca na evasão, enquanto marcador mais radical da desvinculação.

Sobre a trajetória escolar T2, Bazon *et al.* descrevem que essa remete a uma experiência escolar negativa, dialeticamente atrelada a um sentimento de mal-estar e de “desgosto pela escola”, que

prevalece do início ao fim do percurso escolar. As interações com os professores descritas pelos adolescentes cujos dados permitiram identificar esta trajetória, teriam sido preponderantemente negativas, como se professores e alunos fossem rivais. Os adolescentes indicaram se sentirem inferiorizados pelos professores, concebendo-os como “não interessados na aprendizagem dos alunos”. Assim, pode-se dizer que essa trajetória apresenta semelhanças com a trajetória II descrita no presente estudo, uma vez que para o subgrupo C, sobressai-se a qualidade negativa da experiência escolar, ao longo de toda a escolarização. Estes adolescentes relataram muitas situações nas quais prevalece uma percepção bastante negativa dos professores.

De igual modo aos adolescentes com trajetória T2, os participantes deste estudo (subgrupo C) referiam sentir-se desrespeitados por seus professores, sendo esses percebidos como profissionais insensíveis às dificuldades dos alunos, impondo-lhes obrigações inalcançáveis, tanto relativas ao desempenho, quanto ao comportamento disciplinar. Também foram recorrentes os relatos que permitiram entrever que estar na escola provocava nesses adolescentes mal-estar e conseqüente desejo de estar em outro lugar.

Todavia, como diferença principal entre os adolescentes em questão e aqueles do estudo anterior (referentes na trajetória T2), destaca-se o fato de os participantes deste estudo, com trajetória II, recordarem algumas situações escolares positivas como, por exemplo, interações positivas com um ou outro professor e a vivência de alguma situação positiva, na escola, ligada ao reconhecimento do seu bom desempenho. Por isso, um ponto a ser considerado na comparação entre as trajetórias descritas no estudo de Bazon *et al.*, (2013) e as aqui descritas é que o maior aprofundamento/detalhamento das trajetórias, provavelmente devido ao fato de se ter investigado um número maior de adolescentes, revelou pormenores das trajetórias T1 e T2, descritas anteriormente. Pode-se também cogitar que as Trajetórias T1 e T2 representam extremos relativos às possibilidades de trajetórias escolares e que, em meio a essas, há outras tantas, caracterizadas por muitas nuances relativas às percepções e aos sentimentos concernentes à escola e à escolarização, como as encontradas no presente estudo.

DISCUSSÃO

As constatações desta pesquisa confirmam os principais apontamentos da literatura, denotando que o baixo desempenho, a relação conflituosa com professores e pares e as punições escolares severas, percebidas como injustas, são elementos centrais da vida escolar

de um adolescente em Conflito com a Lei, como sugerem Janosz e LeBlanc (1999). Além da importância dessas variáveis, os resultados permitem apreender as possíveis relações entre elas, na linha do exposto por LeBlanc (2006). Segundo este autor, o baixo desempenho promove o enfraquecimento do vínculo escolar, por meio da instalação e/ou intensificação de sentimentos de inadequação e de rejeição, decorrentes da frustração frente às dificuldades para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Embora presente em todos os subgrupos, esta articulação se mostrou especialmente viva no subgrupo A.

Para LeBlanc e outros autores, as relações entre o aluno e os professores e entre o aluno e seus pares, quando negativas, também têm importante efeito sobre o desempenho e o comportamento social na escola. As chances de o adolescente ser sancionado/punido aumentam nesta situação, o que, por sua vez, fragiliza ainda mais a vinculação escolar (JANOSZ & LEBLANC, 1999; WYNNE & JOO, 2011). As sanções foram descritas pelos adolescentes desse estudo como frequentes e significadas por eles como bastante negativas. Os relatos mais marcantes sobre como as punições contribuíram para uma percepção negativa da escola foram feitos pelos adolescentes do subgrupo C, embora estejam presentes em relatos de adolescentes de todos os subgrupos. Estudos descrevem que, mediante uma fraca vinculação escolar, uma consequência possível das práticas disciplinares punitivas nas instituições educacionais é a evasão (ROCQUE & PATERNOSTER, 2011; WEERMAN, 2010). Este processo se mostrou bastante claro em meio aos adolescentes do subgrupo A.

Sobre a experiência escolar desses jovens, a pesquisa identificou que, além do desempenho, outro que parece determinar a qualidade desta é a percepção que os alunos têm de seus professores ou da relação que estabelecem com eles. O estudo de Ashkar e Kenny (2009) já havia assinalado que relações pobres com os professores parecem favorecer as dificuldades de aprendizagem e a redução da motivação para aprender. Os relatos dos jovens entrevistados por Ashkar e Kenny demonstraram pouco respeito à autoridade escolar e maior dificuldade de relacionamento com os professores, proporcional ao estilo de ensino observado, caracterizado como autoritário. Nas entrevistas realizadas para o presente estudo, especialmente junto aos adolescentes que compuseram o subgrupo C, cujas trajetórias escolares mostraram-se marcadamente negativas, observou-se o quanto a rigidez das normas e o estilo autoritário e punitivo dos professores, tal qual foram percebidos, foram contraproducentes. Tanto os adolescentes entrevistados por Ashkar e Kenny quanto

os desta pesquisa revelaram se ressentir com seus professores por esses não reconhecerem seus esforços e por serem insensíveis às suas dificuldades relativas à aprendizagem escolar.

A literatura também mostra que jovens infratores, em geral, indicam ter se desengajado dos compromissos escolares, em parte, em razão de um profundo sentimento de desânimo, associado à tensa relação com os professores – porque não se sentiam à vontade para perguntar, para pedir ou receber ajuda acadêmica – e/ou às modalidades de ensino empregadas, consideradas “chatas” (entediantes) (ASHKAR & KENNY, 2009). Esses apontamentos também foram observados nos relatos dos adolescentes investigados no presente estudo, ao descreverem interações em que sentiam que os profissionais não reconheciam suas dificuldades e transmitiam o conteúdo escolar sem realmente se preocuparem com o efetivo aprendizado dos alunos.

Há, todavia, que se destacar que os adolescentes aqui estudados descrevem de maneira positiva os professores nos quais percebiam os esforços para criar condições de aprendizagem para os alunos. Sander *et al.*, (2010) já haviam mencionado que a característica mais citada como positiva, na relação aluno-professor, pelos adolescentes infratores, é a de atenção recebida da parte dos profissionais. Na pesquisa de Ashkar e Kenny (2009), os jovens se beneficiaram mais da interação com adultos que despendem tempo para atendê-los individualmente, ao invés de aplicar-lhes intervenções convencionais e/ou punições. Neste estudo, os adolescentes também valorizaram positivamente os profissionais nos quais perceberam competência para lidar com “mau comportamento”, relativo à disciplina escolar, por meio de diálogo, sendo mais compreensíveis, em contraste aos mais rígidos, que empregavam métodos de controle punitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, tem-se que o estudo em questão foi ao encontro do que sugerem as produções científicas revisadas, além de ampliar o conhecimento sobre o tema, contribuindo para preencher a lacuna relativa às pesquisas na área, voltadas à investigação da experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei, tendo por base as informações oferecidas pelo próprio adolescente, sua percepção. Os resultados obtidos por meio deste estudo, de forma geral, reiteram os achados do trabalho publicado por Bazon *et al.*, (2013), em que são descritos dois padrões de trajetórias de escolarização, no tocante às experiências dos adolescentes. Além disso, o atual estudo também

promoveu um maior aprofundamento/detalhamento dessas trajetórias. Dados novos permitiram apreender nuances em cada padrão de trajetória e identificar subgrupos no interior da trajetória I. Dentro disto, a discussão dos resultados revela aspectos pertinentes à reflexão das condições que podem garantir uma boa experiência escolar, fator de proteção à vinculação escolar que, por seu turno, é fator de proteção ao engajamento infracional de adolescentes (COSTA & ASSIS, 2006; LILJBERG *et al.*, 2011; VAN DER LAAN *et al.*, 2009).

A natureza qualitativa do estudo possibilitou uma compreensão aprofundada das experiências escolares de adolescentes em conflito com a lei. Contudo, mais dados são necessários para a generalização dos resultados, sendo que em estudos futuros seria interessante, também, focalizar as trajetórias escolares de adolescentes que evadem da escola, sem, contudo, envolver-se com a prática de atos infracionais, para então se poder chegar a conclusões sobre os segmentos específicos dos infratores.

REFERÊNCIAS

- AGRA, C., & MATOS, A. (1997). **Trajectórias Desviantes**. Lisboa, Portugal: Gabinete de Planeamento e Coordenação do Combate à Droga.
- ASHKAR, P., & KENNY, D. T. (2009). Young offenders' perceptions of school: An ecological analysis. **Psychiatry Psychology and Law**, *16*, 355-368.
- BARDIN, L. (2002). **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- BAZON, M. R., KOMATSU, A. V., PANOSSO, I. R., & ESTEVÃO, R. (2011). Adolescentes em conflito com a lei, padrões de comportamento infracional e trajetória da conduta delituosa: Um modelo explicativo na perspectiva desenvolvimental. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, (5), 59-87.
- BAZON, M. R., SILVA, J., & FERRARI, R. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, *29*, 175-199.
- CALDWELL, R. M.; STURGES, S. M., & SILVER, N. C. (2007). Home Versus School Environments And Their Influences On The Affective And Behavioral States Of African American, Hispanic, And Caucasian Juvenile Offenders. **Journal Of Child And Family Studies**, *16*(1), 125-138.
- CARRA, C. (2001). **Delinquance juvenile et quartiers "sensibles"**. Paris, France: L'Harmattan.
- COSTA, S. F., & ASSIS, S. G. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia & Sociedade**, *18*, 74-81.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (1994). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage.
- FONTANELA B. J. B.; MAGDALENO JUNIOR R. Theoretical saturation in qualitative research: psychoanalytic contributions. **Psicol estud.** 2012; 17(1): 63-71.
- FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública.** 24(1), 17-27.
- JANOSZ, M., & LEBLANC, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: Fatores comuns e trajetórias múltiplas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 34, 341-403.
- LARANJEIRA, C. A. (2007). A análise psicossocial do jovem delinquente: Uma revisão da literatura. **Psicologia em Estudo**, 12, 221-227.
- LEBLANC M., VALLIERES E., & MCDUFF P. (1993). The prediction of males' adolescent and adult offending from school experience. **Canadian Journal of Criminology**, 35, 459-478.
- LEBLANC, M. (2006). Self-control and social control of deviant behavior in context: Development and interactions along the life course. In: WIKSTROM, P. O. H. & SAMPSON, R. J. (ed.). **The explanation of crime context, mechanisms, and development** (p. 124-151). New York, NY: Cambridge University Press.
- LEBLANC, M. (2010). Un paradigme développemental pour la criminologie: Développement et autorégulation de la conduite déviante. **Criminologie**, 43, 401-428.
- LEBLANC, M., & KASPY, N. (1998). Trajectories of delinquency and problem behavior: Comparison of social and personal control characteristics of adjudicated boys on synchronous and nonsynchronous paths. **Journal of Quantitative Criminology**, 14, 181-213.
- LEI FEDERAL Nº 11.274, (2006, 6 de fevereiro). Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>
- LILJEBERG, J. F., EKLUND J. M., FRITZ M. V., & KLINTEBERG B. (2011) Poor School Bonding And Delinquency Over Time: Bidirectional Effects And Sex Differences. **Journal Of Adolescence**, 34 (1), 1-9.
- LOEBER, R. (1982). The Stability of Antisocial and Delinquent Child Behavior: A Review. **Child Development**, 53, 1431-1446.
- LYNNE-LANDSMAN S., D., GRABER, J. A., NICHOLS T. R., & BOTVIN G. J. (2011). Is sensation seeking a stable trait or does it change over time? **Journal of Youth and adolescence**. 40, 48-58.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative data analysis** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MOORE, T., & MCARTHUR, M. (2014). If only I, they, we had done things differently: Young people talk about school difficulties and crime. **Children and Youth Services Review**, 44, 249-255.

- PINEAU G., & LE GRAND J. (1993). **Les Histoires de vie**. (Coleção Que sais-je?) Paris, France: PUF.
- ROCQUE, M., & PATERNOSTER, R. (2011). Understanding the antecedents of the “school-to-jail” link: The relationship between race and school discipline. **Journal of Criminal Law & Criminology**, *101*, 633-665.
- SANDER, J. B., SHARKEY, J. D., OLIVARRI, R., TANIGAWA, D. A., & MAUSETH, T. (2010). A qualitative study of juvenile offenders, student engagement, and interpersonal relationships: Implications for research directions and preventionist approaches. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, *20*, 288-315.
- SILVA, I. R. O., & SALLES, L. M. F. (2011). Adolescente em liberdade assistida e escola. **Estudos de Psicologia**, *28*(3), 353-362.
- VAN DER LAAN, A. M., BLOM, M., & KLEEMANS, E. R. (2009). Exploring long-term and short-term risk factors for serious delinquency. **European Journal of Criminology**, *6*, 419-438.
- WEERMAN, F. M. (2010). Delinquency after secondary school: Exploring the consequences of schooling, working and dropout. **European Journal of Criminology**, *7*, 339-355.
- WYNNE, S. L., & JOO, H. J. (2011). Predictors of school victimization: Individual, familial, and school factors. **Crime & Delinquency**, *37*, 458-488.
- ZHANG, D., WILLSON V., KATSIYANNIS, A., BARRETT, D., JU, S., & WU, J. (2010) Truancy Offenders In The Juvenile Justice System: A Multicohort Study. **Behavioral Disorders**, *35* (3), 229-242.

NOTAS

¹ Conforme indicam Fontanela & Magdaleno Junior (2012), o critério de saturação em metodologia de pesquisa está baseado na assunção de que quando se coletam dados qualitativos ocorre uma transferência de materiais (no caso, significações psicoculturais), que passam de seu meio original (aquele em que se manifestam as particularidades psíquicas e socioculturais de indivíduos ou grupos) para outro meio (aquele do pesquisador). O pesquisador, por meio de um processo contínuo de análise dos dados, começado já no início do processo de coleta, observa as repetições e busca o momento em que algo substancialmente novo aparece, considerando cada um dos tópicos abordados (ou identificados durante a análise) e o conjunto dos entrevistados. Obviamente que o pesquisador não é neutro e realiza essa análise tendo em conta as questões colocadas aos entrevistados, que refletem os objetivos da pesquisa, e uma matriz teórica que lhe confere uma visão diferente sobre as particularidades. Quando nos dados, deixa de existir algo importantemente novo que denote incongruências ao observado nas entrevistas já realizadas considera-se que há saturação (FONTANELLA; RICAS & TURATO, 2008). Nesse ponto, o pesquisador cogita a ocorrência de uma espécie de descarte dos dados mais recentemente coletados, porque não mais contribuem para a elaboração teórica pretendida. Na prática das pesquisas, é comum que o indicador repetição dos dados seja utilizado para inferir esta redundância e decantamento (DENZIN; LINCOLN, 1994).

² CAAE: 30185214.4.0000.5407

³ <https://sed.educacao.sp.gov.br/Boletim/BoletimEscolar>, recuperado em 31 de maio de 2017.

⁴ Com a aprovação da Lei 11.274 a nomenclatura das séries do Ensino fundamental foi alterada de “séries” para “anos”. No caso, como os participantes utilizaram reiteradamente a denominação “série”, optou-se adotar este modo de referência para a descrição do percurso escolar dos adolescentes.

Submetido: 11/08/2017

Aprovado: 18/09/2018

Contato:

Mariana Guedes de Oliveira Franco
Avenida Caramuru, 2450, Torre 4, apto 66, Alto da Boa Vista
Ribeirão Preto | SP | Brasil
CEP 14.025-710