

O adolescente autor de ato infracional e o fracasso escolar

The adolescent perpetrator of an infraction and school failure.

Elaine Cristina Santana Lima¹

Fundação Visconde de Cairu, Salvador – BA, Brasil

Fabiane Soares Silva²

Fundação Visconde de Cairu, Salvador – BA, Brasil

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compreender os fatores que contribuem para o fracasso escolar de adolescentes em conflito com a lei, analisando como os mecanismos de exclusão educacional se articulam às trajetórias de marginalização juvenil e ao sistema socioeducativo. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, e discute como a escola pública, em vez de funcionar como espaço de pertencimento e emancipação, muitas vezes reforça práticas de punição, culpabilização individual e exclusão. O estudo também evidencia o silêncio da área educacional diante das especificidades desses sujeitos, bem como os desencontros entre a escola e o sistema socioeducativo. Defende-se, por fim, que a reintegração escolar deve ser entendida como eixo central de qualquer proposta de responsabilização juvenil, exigindo ações intersetoriais comprometidas com a escuta, o reconhecimento e a justiça social.

Palavras - chave: Fracasso escolar. Ato infracional. Medida socioeducativa. Exclusão escolar. Adolescentes.

Abstract: This study aims to understand the factors that contribute to the academic failure of adolescents in conflict with the law, analyzing how the mechanisms of educational exclusion are linked to the trajectories of juvenile marginalization and the socio-educational system. The research is based on a qualitative approach, of a bibliographic nature, and discusses how public schools, instead of functioning as a space for belonging and emancipation, often reinforce practices of punishment, individual blaming, and exclusion. The study also highlights the silence of the educational sector regarding the specificities of these subjects, as well as the mismatches between schools and the socio-educational system. Finally, it is argued that school reintegration should be understood as the central axis of any proposal for juvenile accountability, requiring intersectoral actions committed to listening, recognition, and social justice.

Keywords: School failure. Criminal act. Socio-educational measure. School exclusion. Adolescents.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Fundação Visconde de Cairu Elaine Cristina Santana Lima. E-mail: cristinaelaine59174@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Fundação Visconde de Cairu Fabiane Soares Silva. E-mail: fauangel06@gmail.com.

Introdução

A relação entre juventude e escolarização, no século XXI, tem sido atravessada por marcadores sociais que denunciam desigualdades históricas no acesso e na permanência de adolescentes em situação de vulnerabilidade na escola pública brasileira. Quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais, essa relação ganha contornos ainda mais complexos, pois a trajetória escolar desses sujeitos costuma ser marcada por múltiplas formas de exclusão, estigmatização e fracasso. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema central a análise do fracasso escolar vivenciado por adolescentes em conflito com a lei, buscando compreender como os mecanismos de exclusão educacional contribuem para a reprodução da marginalização juvenil e para a fragilização de seus vínculos com o processo educativo.

A motivação para este estudo surge da experiência de uma das autoras, que atuou como fiscal de segurança em um centro comercial, onde lidava frequentemente com adolescentes negros, quase sempre do sexo masculino, ainda usando o uniforme escolar, flagrados em atos infracionais. Essa vivência revelou o quanto a escola falha em proteger, escutar e manter esses jovens em seus espaços, despertando o interesse em investigar de que forma o fracasso escolar se conecta à trajetória infracional. A partir desse olhar, a outra autora aceitou desenvolver este estudo, de caráter bibliográfico, como forma de aprofundar a compreensão sobre essa problemática.

Diante disso, a pergunta norteadora que orienta esta pesquisa é: quais fatores escolares e sociais contribuem para o fracasso escolar de adolescentes autores de atos infracionais e de que maneira a escola pode (ou não) funcionar como espaço de reintegração desses sujeitos? Buscamos, com isso, analisar criticamente as formas pelas quais a escola pública tem respondido (ou falhado em responder) às necessidades de adolescentes em conflito com a lei, e pensar em estratégias de reintegração escolar que estejam comprometidas com uma educação emancipatória e antirracista.

O objetivo geral do trabalho é compreender os fatores que contribuem para o fracasso escolar entre adolescentes em conflito com a lei, problematizando as práticas escolares e os dispositivos sociais que produzem ou aprofundam essa exclusão.

Como objetivos específicos, pretende-se: (1) conceituar adolescência à luz da Psicologia e da Sociologia, situando o adolescente infrator no contexto das políticas públicas educacionais; (2) discutir a relação entre delinquência juvenil e fracasso escolar a partir de estudos recentes nas áreas da Pedagogia, do Direito e do Serviço Social; (3) refletir sobre as possibilidades de reintegração escolar desses jovens, com base em experiências e propostas educativas voltadas para essa população.

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, quanto aos meios, é de caráter qualitativo, quanto à abordagem pretendemos interpretar os sentidos atribuídos às trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos institucionais publicados nos últimos dez anos, organizando e sistematizando o conhecimento já produzido sobre o tema, conforme orientações de Lakatos e Marconi (2017). Para o tratamento dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), buscando compreender os significados, padrões e contradições presentes nas produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo.

A estrutura do trabalho está organizada em quatro seções articuladas entre si, sendo que a primeira discute os conceitos centrais de adolescência e ato infracional, estabelecendo o marco teórico da pesquisa; a segunda analisa o fracasso escolar como um fenômeno social e institucional; a terceira apresenta estratégias possíveis de reintegração escolar para adolescentes em conflito com a lei, fundamentadas em experiências práticas e propostas interdisciplinares que concebem a escola como espaço de escuta, reparação e justiça social; a quarta aborda discussão pertinente à reintegração escolar, a permanência de adolescentes no ambiente educacional.

Adolescência e ato infracional

Compreender o adolescente em conflito com a lei exige romper com leituras essencialistas que tratam a adolescência como uma fase natural e homogênea da vida, desconsiderando as disputas políticas e institucionais que atravessam essa categoria socialmente produzida e acionada conforme interesses de regulação dos corpos juvenis, sendo nesse contexto que Guimarães (2023) propõe uma análise ontológica, destacando seu funcionamento como marcador de controle, sobretudo no

campo socioeducativo, onde o ato infracional atua como operador de subjetivação, organizando práticas seletivas de vigilância e punição que recaem com mais força sobre jovens negros e pobres de todo o território brasileiro, naturalizando desigualdades históricas sob o discurso da proteção.

A psicologia do desenvolvimento tradicional, representada aqui por Piaget e Inhelder (1994) e Erikson (1976), compreende a adolescência como um estágio de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizada por intensas mudanças físicas, cognitivas, sociais e emocionais, em que se consolidam capacidades cognitivas abstratas e a formação identitária, respectivamente, sendo uma abordagem que influenciou fortemente as políticas públicas e os discursos institucionais voltados à juventude ao longo do século XX, mas que, embora tenha sido importante para o reconhecimento da adolescência como uma fase com especificidades, apresenta limites significativos, devido a tendência à homogeneização das experiências juvenis que desconsidera os efeitos concretos das desigualdades sociais, culturais e raciais sobre os modos de vivenciar essa etapa da vida, exigindo, portanto, uma ampliação do olhar para perspectivas que compreendam a adolescência como uma construção social situada, como propõem Sarmiento (2005) e Guimarães (2023).

Compreender a adolescência como construção social significa reconhecer que as formas pelas quais determinados jovens se relacionam com práticas tipificadas como infracionais não resultam de desvios morais ou predisposições individuais, mas das operações institucionais que produzem distinções, ativadas por marcadores de classe, raça, gênero e território, sendo esses marcadores responsáveis por definir quais sujeitos terão acesso à proteção integral e quais serão nomeados como ameaça à ordem social, como discute Sarmiento (2005).

Guimarães (2023), em sua revisão da produção acadêmica da última década, mostra que o ato infracional funciona como um operador político, acionado para produzir sujeitos puníveis a partir de critérios seletivos e racializados, e as medidas socioeducativas, longe de assegurar inclusão, reiteram a lógica da seletividade penal, legitimando a punição daqueles já historicamente vulnerabilizados, onde a responsabilização individual, central no discurso institucional, serve para ocultar os determinantes sociais das trajetórias desses jovens, transferindo a culpa pela exclusão estrutural ao próprio sujeito que a sofre.

Dentro desse mesmo regime de produção de subjetividades e distinções sociais, o ato infracional deve ser compreendido em sua dimensão política e seletiva, pois embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o defina formalmente como toda conduta descrita como crime ou contravenção penal (Brasil, 1990), a materialização dessa definição ocorre de forma desigual, recaindo quase exclusivamente sobre determinados corpos juvenis marcados pela racialização, pela pobreza e pela marginalidade territorial, como demonstram Adorno e Baptista (2010) em sua análise dos fluxos do sistema socioeducativo, que evidenciam que, embora adolescentes de diferentes classes cometam infrações, apenas aqueles pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados têm seus atos sistematicamente convertidos em privação de liberdade, revelando assim o funcionamento seletivo da justiça juvenil e a forma como ela reforça a criminalização da pobreza sob a aparência de legalidade.

Essa seletividade, demonstrada por Adorno e Baptista (2010), revela que a definição legal de ato infracional é aplicada segundo critérios sociais e raciais que estruturam o funcionamento do sistema de justiça juvenil, em um modelo de gestão das desigualdades sociais em que o Estado, ao se mostrar incapaz de garantir direitos básicos como educação, saúde e moradia, desloca sua atuação para o campo da repressão e da responsabilização individual, reforçando dispositivos de contenção como a polícia, o sistema prisional e os centros de internação de adolescentes, conforme apontam Cairus e Conceição (2011).

No Brasil, esse processo se soma as marcas deixadas pela escravidão e pelas dinâmicas raciais que ainda hoje estruturam as relações sociais, produzindo uma associação recorrente entre juventude negra, pobreza e criminalidade, dinâmica que, como argumentam Souza e Júnior (2019), constrói socialmente a figura do jovem negro das periferias como ameaça, o que justifica, no imaginário institucional e público, a intensificação do controle sobre seus corpos e territórios, de modo que a figura do “perigo social” passa a ser mobilizada antes mesmo da ocorrência de qualquer infração, funcionando como categoria antecipatória que legitima a punição e reforça os dispositivos punitivos baseados em marcadores racializados de suspeição, consolidando uma lógica que criminaliza trajetórias já atravessadas por exclusão estrutural e negligência estatal.

Nesse cenário, adolescentes que ingressam no sistema socioeducativo, não o fazem por escolhas individuais desvinculadas de contexto, mas sim como resultado

de um percurso social marcado por exclusões acumuladas e a exposição contínua a formas de violência física, simbólica e institucional, e a responsabilização individual que recai sobre esses sujeitos apaga as condições sociais que moldam suas trajetórias e transforma em escolha pessoal aquilo que é, na verdade, efeito de processos estruturais, sendo essa inversão uma estratégia de ocultamento das desigualdades históricas que legitima práticas de punição acionadas antes mesmo da infração e aprofundadas dentro do próprio sistema socioeducativo (Souza; Júnior, 2019).

Ademais, é preciso considerar na compreensão desse processo de criminalização da juventude, a forma como a mídia e o senso comum constroem uma imagem do adolescente em conflito com a lei marcada pela ideia de irrecuperabilidade, deslocando a atenção das determinações sociais para um suposto perigo que esses jovens representariam à ordem pública, que como argumentam Oliveira *et.al* (2020), sustenta uma retórica de medo que legitima o encarceramento precoce e a adoção de medidas repressivas, esvaziando o caráter protetivo e pedagógico das medidas socioeducativas. Acreditamos, portanto, que tal movimento faz com que os discursos midiáticos e populares contribuam para naturalizar a ausência de políticas públicas e responsabilizar individualmente os sujeitos.

É preciso compreender o adolescente autor de ato infracional, deslocando o foco do ato isolado para os processos sociais e institucionais que o antecedem, o moldam e o tornam possível, assim como para as formas pelas quais o Estado e a sociedade decidem responder a esse ato.

O fracasso escolar será o ponto central de análise do próximo capítulo, que discutirá de que modo a ruptura com a escola, via de regra, contribui para a legitimação da criminalização da juventude.

O fracasso escolar e suas múltiplas causas

A produção do fracasso escolar não pode ser compreendida apenas como uma consequência da suposta incapacidade dos estudantes em acompanhar o ritmo escolar, como frequentemente propõe o senso comum; isso porque, conforme analisa Patto (2022), trata-se de um fenômeno socialmente construído, sustentado por

práticas escolares e políticas educacionais que transformam as diferenças em déficit, atribuindo ao aluno a responsabilidade por não se adequar à norma e às expectativas.

Nessa lógica, a diversidade cultural, linguística e social que os estudantes trazem de seus contextos é constantemente deslegitimada pela escola, que a interpreta como obstáculo à aprendizagem e, por isso, como falha individual, reforçando uma lógica excludente que se apresenta como neutra.

Diante dessa análise, torna-se evidente que a contribuição de Patto (2022), na condição de pesquisadora a respeito dos problemas de aprendizagem no contexto do fracasso escolar sob a perspectiva da Psicologia Escolar, é fundamental para compreender que o fracasso escolar não é resultado de incapacidades individuais, mas de um processo estrutural que transforma diferenças em defeitos, responsabilizando o sujeito pela exclusão que sofre. Essa lógica acaba naturalizando a evasão, a reprovação e o não pertencimento escolar. No contexto dos adolescentes em conflito com a lei, esse movimento fragiliza seus vínculos com a escola e contribui diretamente para a marginalização e, posteriormente, para a criminalização.

Esse processo de produção do fracasso escolar, analisado por Patto (2022), também se materializa nas formas como a escola organiza seus tempos, saberes e práticas, pois, como aponta Arroyo (2004), a instituição escolar desconsidera os percursos reais dos sujeitos, impondo padrões que não dialogam com suas vivências, o que favorece a construção de imagens fragmentadas e distorcidas que os classificam como inadequados ou insuficientes diante de um modelo inatingível de normalidade, reforçando ainda mais as práticas de exclusão e a negação do direito à educação.

Apoiada nessa lógica meritocrática, a escola reforça a ideia de que o êxito ou o fracasso são frutos exclusivos da dedicação individual, ocultando as desigualdades de origem que estruturam o percurso escolar que Saviani (2003) denuncia como sendo disfarçadas sob o ideal da justiça do mérito, desviando o olhar das condições concretas de existência desses sujeitos e naturalizando a exclusão como se ela fosse consequência legítima de escolhas individuais, quando na verdade é efeito direto de um sistema que produz desigualdades e, depois, as justifica em nome da eficiência e da ordem.

Essa culpabilização opera de modo a invisibilizar os determinantes sociais que atravessam a vida dos estudantes mais pobres, negros e periféricos — os mesmos

que, não raro, se tornam alvos da repressão penal, como aponta a revisão de literatura realizada por Dias (2024) em uma revisão integrativa da literatura conduzida nas bases Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Nessa revisão, foi evidenciada uma correlação expressiva entre o abandono escolar precoce e o envolvimento em atos infracionais, apontando o fracasso escolar como um dos elementos iniciais do processo de exclusão que culmina na judicialização da adolescência.

A escola pública no território brasileiro, portanto, passa a funcionar como mecanismo de seleção e exclusão, função essa teorizada por Bourdieu e Passeron (2009), que concebem a escola como um aparelho ideológico do Estado que reproduz a desigualdade social na medida em que transforma a cultura dominante em norma escolar universal, desvalorizando os saberes e práticas dos grupos populares, onde os estudantes oriundos das classes trabalhadoras entram em desvantagem simbólica e acabam naturalizados como fracassados.

Por isso, refletir sobre a produção do fracasso escolar é também questionar os limites da escola como instituição democrática, rompendo com a lógica punitiva e individualizante que associa o fracasso escolar ao desvio moral ou à desordem familiar, para compreendê-lo como efeito das desigualdades estruturais e das práticas escolares que operam segundo uma racionalidade seletiva, exigindo para essa compreensão, uma escuta atenta às vozes desses sujeitos e um compromisso político com a transformação da escola pública em espaço de pertencimento e reparação (Patto, 2022), afinal, é a partir dessas ausências, dessas rupturas cotidianas com o direito à educação, que se configuram muitos dos caminhos que conduzem os jovens ao sistema de justiça, questão que será aprofundada na próxima seção.

A produção da delinquência Juvenil

A delinquência juvenil, segundo Martins e Braga (2024), é uma construção social e histórica, influenciada por discursos jurídicos, econômicos e culturais que acabam por associar a juventude, a pobreza e à criminalidade. Essa leitura dialoga com os aportes teóricos de Michel Foucault (1975), filósofo e historiador francês, cuja obra analisa como as instituições modernas, como a escola, a justiça e o sistema prisional, operam mecanismos de controle social, vigilância e disciplina, produzindo subjetividades e classificando determinados sujeitos como perigosos ou desviantes,

de modo que, nessa perspectiva, o jovem infrator é socialmente construído como alguém que representa uma ameaça à ordem pública.

Nessa mesma linha, Martins e Braga (2024) ainda apontam, que o termo “delinquência” carregou historicamente uma carga moral e racializada, cheia de conotações discriminatórias, utilizadas para rotular condutas juvenis a partir de critérios que não são universais, mas atravessados por marcadores sociais.

A seletividade do sistema de justiça juvenil, como discutem Bonalume e Jacinto (2019), evidencia que não são todos os jovens que, ao cometerem um ato ilícito, são igualmente responsabilizados, já que a justiça não incide com o mesmo peso sobre adolescentes brancos de classe média e sobre jovens negros e pobres da periferia. Nesse sentido, as autoras observam que essa seletividade atua diretamente sobre os adolescentes em maior situação de vulnerabilidade social, punindo-os com mais rigor enquanto preserva aqueles com maior capital econômico e simbólico, reafirmando um imaginário coletivo em que a figura do “jovem perigoso” já está previamente construída e constantemente reforçada pelo olhar institucional.

O conceito de “circuito de exclusões” é abordado por Cunda et al. (2013) para descrever o modo como adolescentes em situação de vulnerabilidade são deslocados por diversas instituições — escola, saúde, assistência social e justiça — que operam uma lógica de contenção e controle, mesmo quando formalmente constituídas para proteger, e, em vez de acolhimento, o que se observa é uma cadeia de práticas que convergem para a expulsão simbólica e material desses sujeitos dos espaços institucionais, operando como um circuito que se inicia muito antes do sistema socioeducativo.

A escola pública brasileira, enquanto instituição historicamente destinada às camadas populares, ocupa um lugar central nesse processo, atuando como mecanismo de triagem social (Patto, 2022; Cunda et al., 2013), onde padrões de comportamento, linguagem e aparência definidos como “adequados” servem como critério para inclusão ou rejeição, de modo que os jovens que destoam desse modelo, especialmente os que trazem em seus corpos as marcas da pobreza e da racialização, são constantemente silenciados, punidos ou ignorados, tendo suas faltas, dificuldades e conflitos interpretados como falhas individuais.

Não se trata, portanto, da ausência da escola enquanto causa direta do envolvimento juvenil com o sistema penal, mas da forma como essa escola, ao operar

práticas de exclusão e fracasso, passa a compor um circuito institucional que antecede e pavimenta a trajetória que leva ao socioeducativo, contribuindo para a responsabilização precoce e para a rotulação desses jovens como ameaças (Cunda et al., 2013).

Assim, Santos e Legnani (2019) contribuem, apontando que a evasão escolar recorrente é um dos principais antecedentes do envolvimento em atos infracionais, mas também alertam que reduzir essa relação a uma questão de ausência de ocupação ou de tempo ocioso, é perder de vista que o ato infracional, expressa formas de reagir à exclusão, de buscar pertencimento, reconhecimento e sobrevivência em um meio que o nega constantemente. Com base nos dados que analisaram, as autoras concluem que esse processo não pode ser compreendido de forma isolada, pois a exclusão escolar, familiar e social se articula, produzindo trajetórias marcadas pela negação de direitos, que antecedem e pavimentam o caminho para o sistema socioeducativo.

A família, nesse percurso, costuma ser convocada a explicar o fracasso escolar e o desvio comportamental do adolescente, quase sempre sob a ótica da culpabilização, e discursos sobre negligência, desorganização ou ausência parental são acionados como explicação para as condutas dos adolescentes, escamoteando as condições materiais precárias, o abandono estatal e as múltiplas formas de violência que atravessam essas trajetórias; com isso, a família é inserida como mais um elo “problemático” do circuito de exclusão, reforçando a lógica que desloca o foco da estrutura social para o desvio individual (Cunda et al., 2013; Santos; Legnani, 2019).

Os órgãos de proteção, como o Conselho Tutelar, o CREAS, o CRAS e as próprias Varas da Infância e Juventude, também não escapam dessa lógica, pois, embora legalmente instituídos para garantir direitos, atuam de forma distante, burocratizada e padronizada, reforçando os mesmos enquadramentos de exclusão que já se iniciaram em outras instituições, e ao invés de romper com a trajetória institucional que estigmatiza esses adolescentes, suas intervenções mantêm a lógica punitiva sob o disfarce do cuidado, reafirmando os estereótipos e adotando práticas mais voltadas à vigilância do que à escuta e ao acolhimento (Cunda et al., 2013).

A mídia completa esse circuito institucional, como demonstram Andrade, Silva e Ribeiro (2020), em um estudo baseado na análise de reportagens veiculadas em

grandes veículos de comunicação, no qual os autores identificaram como a construção da imagem pública do adolescente em conflito com a lei se apoia em uma linguagem alarmista e descontextualizada, que o apresenta como inimigo social. Por meio dessa análise, foi possível evidenciar que as matérias jornalísticas reforçam estereótipos, naturalizam a punição como destino inevitável desses sujeitos e reproduzem uma percepção social que legitima práticas de exclusão, tanto no imaginário coletivo quanto no próprio funcionamento das instituições, que passam a tratar esses jovens mais como ameaças a serem contidas do que como sujeitos de direitos.

Como argumentam Cunda et al. (2013), é nesse emaranhado de exclusões, produzido por instituições que deveriam garantir proteção, que os adolescentes vão sendo lançados, pouco a pouco, para o sistema socioeducativo, sendo múltiplas as instâncias que, sob o véu da normalidade institucional, constroem trajetórias de abandono, marcando esses jovens como perigosos antes mesmo de qualquer transgressão.

É por isso que precisamos, com urgência, desviar o foco da lente e deixar de enxergar o adolescente como problema isolado e começar a vê-lo como o sintoma de uma estrutura que falha, que nega, que abandona, porque responsabilizar é necessário, mas só é justo quando também se oferece condições para que novas escolhas sejam possíveis.

Portanto, é preciso que escola, sistema de justiça e políticas públicas assumam o compromisso de construir espaços de escuta, pertencimento e inclusão, capazes de interromper os ciclos de exclusão e oferecer trajetórias possíveis para esses adolescentes.

Desencontros entre Escola e Sistema Socioeducativo

A escola pública, em sua função social primordial de garantir o acesso ao conhecimento, promover a socialização, assegurar direitos e possibilitar a construção de uma cidadania crítica, deveria ser espaço de pertencimento, produção de saberes e afirmação de direitos, direito inalienável de todos os sujeitos (Brasil, 1996); contudo, quando nós voltamos para os adolescentes em conflito com a lei, esse papel se mostra tensionado por contradições estruturais que revelam o abismo entre a teoria dos

direitos e a prática institucional, pois a promessa de uma escola inclusiva e democrática esbarra em dinâmicas cotidianas que a distanciam de seu compromisso com a formação crítica, com a equidade e com o reconhecimento de sujeitos historicamente silenciados, como já discutem Zanella, Lara e Cabrito (2019).

A escola pública, nesse contexto, ocupa uma posição ambígua, pois, embora seja legalmente reconhecida como espaço de efetivação do direito à educação e, conseqüentemente, como parte da rede de garantia de direitos, na prática naturaliza procedimentos que, sob aparência de normalidade institucional, produzem afastamentos contínuos, e quando esses adolescentes são formalmente reinseridos, o vínculo não se sustenta, já que a escola opera sem diálogo com suas vivências, sem reconhecimento de suas trajetórias interrompidas e sem articulação com a rede de proteção, que revela, de acordo com Zanella, Lara e Cabrito (2019), que a dificuldade está na incapacidade da instituição de sustentar uma relação educativa com sujeitos marcados por experiências de criminalização precoce, que continuam a ser vistos como riscos e não como parte legítima do processo formativo.

A distância entre a escola e o sistema socioeducativo é, sobretudo, epistemológica e política, pois a escola que opera sob uma pedagogia bancária, como já denunciava Freire (1987), tende a silenciar aqueles que não se ajustam às formas hegemônicas de expressão, de comportamento e de saber, e é nesse processo que adolescentes negros, pobres e periféricos dificilmente encontram espelhos, escutas ou pertencimento, já que suas experiências são sistematicamente ignoradas, o que explica o fato de muitos desses jovens serem expulsos do espaço escolar por vias simbólicas e disciplinares, ainda que, nos registros oficiais, figurem apenas como evadidos (Souza et al., 2021).

Dentro do sistema socioeducativo, Souza et.al (2021) analisam que a escola assume contornos ainda mais paradoxais, pois é convocada a exercer uma função educativa em espaços onde prevalece a lógica do confinamento, do controle e da vigilância, o que a aproxima de estruturas institucionais totalizantes que regulam o corpo, os movimentos e até a linguagem dos adolescentes internados. Nesses ambientes, os autores discutem que o ato pedagógico se torna tensionado entre duas forças contraditórias: de um lado, o potencial de produzir deslocamentos críticos e de reafirmar o direito à educação; de outro, a tendência de funcionar como extensão do

regime punitivo, reforçando a disciplina, o silenciamento e a normalização dos sujeitos.

Diante dessa análise, Souza et.al (2021) concluem que, embora a escola dentro do sistema socioeducativo tenha potencial para ser espaço de garantia de direitos e de construção de percursos formativos, esse potencial permanece limitado e frequentemente subordinado à lógica punitiva que estrutura esses espaços, o que exige profundas mudanças institucionais, pedagógicas e políticas para que a educação não reproduza os mesmos mecanismos de controle e exclusão presentes no sistema socioeducativo.

Além dessa ambivalência estrutural, soma-se a precarização do trabalho docente dentro das unidades de internação, vivida como expressão concreta da desvalorização da educação nesses espaços, pois, como sustenta Costa (2022), os professores são lançados à prática sem qualquer formação prévia específica para lidar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, sendo obrigados a lidar com realidades extremamente adversas, de turmas compostas por adolescentes com diferentes níveis de escolarização, descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem, rotatividade de alunos e, ainda, divisões internas impostas por conflitos de facção, cenário que dificulta a construção de uma proposta pedagógica consistente e enfraquece a escola enquanto espaço legítimo de formação e pertencimento. Na verdade, é preciso pensar em formação em serviço, formação continuada para escolas que têm menores infratores e/ ou em conflito com a lei.

Costa (2022) conclui que a atuação docente nas unidades de internação permanece marcada por improvisações, fragilidade institucional e ausência de condições pedagógicas mínimas, que compromete o desenvolvimento do trabalho educativo e o próprio sentido da escolarização nesse contexto. A autora reforça que, sem investimentos estruturais, formação continuada específica e reconhecimento do papel social da educação nesses espaços, a escola segue funcionando de forma esvaziada, mais como cumprimento burocrático de uma obrigação legal do que como um real espaço de garantia de direitos.

A desconexão entre escola e sistema socioeducativo revela, assim, um desencontro ético e político que não se resolve apenas com a garantia de vagas escolares, mas exige o resgate do sentido profundo da educação como prática de liberdade, entendida, nos termos de bell hooks (2013), como um ato de resistência

capaz de transformar tanto quem ensina quanto quem aprende, uma prática enraizada no desejo de construir consciência crítica e romper com estruturas opressoras, pois quando a escola pública abdica de sua função formativa para assumir um lugar estritamente assistencialista ou protetivo, ela se fragiliza institucionalmente e se exime da responsabilidade de transmitir o conhecimento sistematizado que é direito desses jovens, sendo essa, como afirmam Zanella, Lara e Cabrito (2019), a função social da escola, enquanto o cuidado, embora fundamental, deve ser assumido de forma compartilhada pela sociedade.

Portanto, é urgente que a escola pública abandone a lógica da seletividade e assume uma postura acolhedora, crítica e comprometida com a justiça social, que implica romper com os discursos que culpabilizam o aluno e voltar ao olhar para as estruturas que produzem a exclusão. Isso exige, na prática, a adoção de metodologias pedagógicas inclusivas, o reconhecimento dos saberes e trajetórias dos estudantes, a formação continuada de professores para lidar com a diversidade e com as especificidades dos adolescentes em situação de vulnerabilidade, além da flexibilização dos tempos e espaços escolares.

Exige, ainda, a construção de articulações concretas com os equipamentos do sistema socioeducativo e da rede de proteção, de modo a garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, o pertencimento escolar. Trata-se, portanto, não de adaptar o currículo à medida socioeducativa, mas de transformar a escola em um espaço que reconheça esses sujeitos, que os escute e que produza sentido e possibilidade de reconstrução de suas trajetórias.

O silenciamento de adolescentes em conflito com a lei nos estudos sobre escolarização

Apesar de a escolarização ser reconhecida legalmente como um direito de todos, incluindo os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, Anjos e Ramos (2020) indicam que a produção acadêmica da área educacional, mesmo sendo uma das principais políticas associadas ao processo de responsabilização juvenil, tem negligenciado esse público, revelando um vazio preocupante no debate pedagógico sobre suas especificidades. Enquanto as áreas do Direito, a Psicologia e o Serviço Social têm se debruçado sobre a questão, a Educação, ainda apresenta

produções exíguas e dependentes de contribuições externas para pensar a realidade desses sujeitos.

Essa lacuna é tanto quantitativa, pois há um número reduzido de pesquisas na área da Educação que abordem a escolarização no sistema socioeducativo, quanto qualitativa, já que muitos dos poucos estudos existentes não aprofundam de forma crítica as especificidades desse contexto. Isso fica evidente na revisão de literatura realizada por Silva e Bazón (2014), que analisaram 32 estudos localizados nas bases Scielo, Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Banco de Teses da USP, e, entre eles, apenas três estudos nacionais se dedicaram diretamente à escolarização de adolescentes em conflito com a lei, sendo que esses estudos exploram, principalmente, as percepções de professores e alunos sobre o fracasso escolar, revelando trajetórias marcadas por não aprendizagem, punições e exclusão institucional, mas sem aprofundar de forma sistemática como essas experiências se articulam à prática infracional ou são ressignificadas pelos próprios sujeitos, reforçando a constatação de que mesmo nas pesquisas existentes a escuta desses sujeitos segue marginalizada, reduzida a objeto de observação.

Diante desse cenário, torna-se evidente que há uma necessidade urgente de que futuras pesquisas na área da Educação, principalmente no território baiano se debruçam sobre essa temática, contribuindo para uma compreensão mais profunda e crítica sobre os desafios e as possibilidades da escolarização de adolescentes no sistema socioeducativo.

Corroborando essa constatação, a pesquisa de Lima e Haracemiv (2021) aponta que apenas 28 dos 105 trabalhos analisados focavam o atendimento socioeducativo em meio aberto, e a maioria dos autores sequer era da área educacional, que denuncia o quanto a escola e seus profissionais ainda estão ausentes dos debates e práticas relacionados a esse campo, como se os processos de responsabilização desses adolescentes não dissessem respeito à formação escolar, quando, na verdade, é nesse espaço que os vínculos educativos poderiam ser reconstruídos e ressignificados.

A forma como a escola lida com os adolescentes em conflito com a lei continua sendo atravessada por estigmas e práticas excludentes, pois, como apontam Anjos e Ramos (2020), os estudos da área evidenciam que esses sujeitos são comumente percebidos como irrecuperáveis, e suas presenças nas instituições escolares são

tratadas com resistência e descrédito, reforçando a lógica de que o cometimento de um ato infracional rompe definitivamente com a possibilidade de formação, alimentando assim uma escola que não escuta, não acolhe e não reconhece as trajetórias que mais precisariam ser legitimadas.

Portanto, as produções acadêmicas na área da Educação reconhecem a limitação existente na literatura sobre o tema, no que diz respeito à presença qualificada de estudos que abordem a escolarização de adolescentes em conflito com a lei sob a perspectiva da escuta e da compreensão da experiência desses sujeitos, compreendendo que essa ausência compromete a construção de propostas educativas coerentes com as demandas dessa população, e reforça a necessidade de tornar visível essa ausência, pois é o primeiro passo para exigir uma presença real e transformadora no campo da Educação.

Reintegração escolar após a medida socioeducativa

As medidas socioeducativas são intervenções previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Brasil, 1990), aplicadas aos que cometeram atos infracionais, de caráter educativo, incluindo advertência, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação em unidade socioeducativa, com a finalidade de promover a responsabilização do adolescente, assegurar seus direitos e favorecer sua reinserção social por meio de processos pedagógicos de formação e acompanhamento.

Nesse contexto, a reintegração escolar refere-se ao retorno e à permanência qualificada desses adolescentes no ambiente educacional após o cumprimento da medida, tratando-se da reconstrução de um percurso educativo que reconheça a história, os direitos e as vulnerabilidades de cada sujeito, oferecendo as condições necessárias para que o processo de escolarização aconteça de forma digna e efetiva, que implica pensar a escola como parte de uma rede que articule educação social e escolar e que assuma, de forma corresponsável, o compromisso com a permanência e o sucesso desses estudantes, como propõem Zanella, Lara e Cabrito (2019).

A Resolução CNE/CEB nº 3 (Brasil, 2016), afirma que a escolarização durante ou após o cumprimento da medida é um direito inegociável, que deve ser garantido com base no princípio da não discriminação e da equidade, exigindo que as

instituições de ensino assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem desses sujeitos sem qualquer tipo de restrição ou segregação, o que não se concretiza na prática, já que diversas escolas se recusam, de forma direta ou indireta, a receber adolescentes egressos do sistema socioeducativo, alegando falta de estrutura, risco à segurança ou prejuízo ao rendimento escolar dos demais, reproduzindo, o que Cunha e Dazzani (2016) descrevem como uma cultura institucional marcada por estigmas, medos e preconceitos, que compromete a efetividade do direito à educação e reforça o ciclo histórico de exclusão vivenciado por esses jovens.

Diante dessa análise, os autores concluem que romper com essa cultura institucional demanda uma mudança profunda na concepção social sobre quem são esses sujeitos e na função social da escola. Isso implica superar a lógica da seletividade e da meritocracia, adotar práticas pedagógicas inclusivas e, principalmente, desconstruir os estigmas que historicamente associam esses adolescentes ao fracasso e ao perigo, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, capazes de aprender e de reconstruir suas trajetórias.

Nessa perspectiva, Zanella, Lara e Cabrito (2019), apontam que a articulação entre os diferentes setores responsáveis pela garantia de direitos, é condição concreta para que o direito à escolarização se realize de forma efetiva, com acompanhamento pedagógico, apoio institucional e estratégias voltadas à permanência e ao sucesso escolar, pois a escola, por si só, não tem condições de responder às múltiplas demandas desses jovens.

No entanto, essa articulação segundo Cunha e Dazzani (2016), só produz efeitos concretos se a escola assumir uma postura ativa e comprometida, revendo suas práticas e investindo na construção de ambientes educativos realmente inclusivos, sendo imprescindível investir na formação continuada dos educadores, na criação de espaços de acolhimento institucional e na escuta qualificada das experiências e demandas dos adolescentes.

A pesquisa realizada por Pires, Sarmiento e Drummond (2018), comprova que o preconceito e a ausência de estratégias de acompanhamento escolar geram novos processos de fracasso e evasão, anulando os efeitos esperados das medidas socioeducativas enquanto instrumentos de responsabilização e transformação. Os autores concluem que, sem a articulação efetiva entre a escola e o sistema socioeducativo, as medidas perdem seu caráter educativo e passam a reforçar ciclos

de exclusão, reproduzindo trajetórias de fracasso que deveriam, justamente, ser interrompidas. A pesquisa também aponta que enfrentar esse cenário exige que a escola abandone posturas burocráticas, rompa com os estigmas e se comprometa, de forma real, com projetos pedagógicos que garantam pertencimento, continuidade no processo formativo e efetivação do direito à educação desses adolescentes.

Portanto, a reintegração escolar é parte essencial do processo socioeducativo e não pode ser tratada como uma etapa secundária ou meramente burocrática, pois a escola precisa ser ressignificada, deixando de operar como um espaço de controle e vigilância para assumir, de fato, uma função de cuidado, escuta sensível e reconstrução de vínculos sociais, de modo que a efetivação desse direito represente um passo decisivo para a interrupção do ciclo de vulnerabilidade e exclusão que historicamente atravessa a trajetória de tantos adolescentes em conflito com a lei.

A superação desse desafio passa por práticas concretas já desenvolvidas em diferentes contextos, que indicam caminhos possíveis para garantir a permanência e o sucesso escolar de adolescentes em situação de vulnerabilidade. Alencar e Caliman (2018) defendem que a escola precisa criar mecanismos para recuperar o rendimento dos estudantes sem penalizá-los pelas ausências acumuladas durante o cumprimento da medida socioeducativa, permitindo assim que continuem seus percursos formativos de maneira viável.

Essa perspectiva também é corroborada por Seabra e Oliveira (2017), que analisam estratégias pedagógicas em quatro escolas do Distrito Federal que recebem adolescentes em meio aberto. Eles apontam que, embora tais estratégias formalmente promovam inclusão e acesso, na prática acabam simulando pertencimento, pois não consideram as trajetórias escolares irregulares e carecem de reconhecimento efetivo dos saberes desses estudantes, reforçando uma lógica de vigilância e controle da frequência escolar, mais do que de acolhimento ou protagonismo. Conseqüentemente, o papel do professor se torna decisivo, pois cabe a ele mediar um retorno ao ambiente escolar que, apesar de conflituoso, guarda potenciais transformadores que exigem sensibilidade, escuta ativa e reconhecimento das singularidades desses jovens.

Apesar dos limites institucionais, projetos inovadores têm sido implementados em diferentes regiões do Brasil com o objetivo de ressocializar adolescentes em conflito com a lei e promover sua reintegração à sociedade, especialmente ao

ambiente escolar regular, e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio do programa Justiça Presente, mapeou uma série de iniciativas que buscam romper com a lógica punitiva tradicional, oferecendo a esses jovens oportunidades de recomeço por meio da educação e da profissionalização.

Entre essas iniciativas está o Projeto RAP (Ressocialização, Autonomia e Protagonismo), idealizado pelo professor Francisco Celso no Distrito Federal, em atuação desde 2019 no Distrito Federal, que parte da cultura hip-hop como ferramenta pedagógica para dialogar com os adolescentes e trabalhar conteúdos escolares de forma contextualizada, facilitando a aprendizagem, fortalecendo o protagonismo juvenil e criando vínculos afetivos com a escola, sendo reconhecido internacionalmente e indicado como uma das dez melhores práticas pedagógicas do mundo em ressocialização juvenil (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2024).

Outro exemplo é a parceria entre a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o sistema socioeducativo catarinense, que por meio de um acordo de cooperação técnica envolve adolescentes privados de liberdade em Florianópolis na participação de oficinas educativas e culturais ligadas à Escola de Extensão da universidade, em uma proposta que busca articular conhecimento acadêmico com experiências formativas que possam preparar esses jovens para o retorno ao convívio social e escolar (Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social, 2024).

Essas experiências não suprem a carência de uma política pública ampla e estruturada para a reintegração escolar, mas demonstram que onde há criatividade, compromisso ético e escuta ativa é possível construir caminhos reais de retorno à escola, caminhos em que o jovem não é punido novamente pelo passado que carrega e sim convidado a reescrever sua história com apoio, reconhecimento e acesso a direitos.

Considerações finais

Na nossa pesquisa de cunho bibliográfico, constatamos que o fracasso escolar vivenciado por adolescentes em conflito com a lei deve ser interpretado à luz de uma complexa rede de exclusões sociais, institucionais e simbólicas que operam de forma seletiva sobre determinados corpos juvenis, sobretudo os marcados por raça, classe

e território. A partir da conceituação de adolescência como construção social situada, apresentada no primeiro capítulo, ficou evidente que os discursos jurídicos e pedagógicos ainda tendem a homogeneizar experiências, ignorando os marcadores estruturais que produzem as vulnerabilidades vividas por esses sujeitos.

Na segunda seção, tentamos fazer uma breve análise do fracasso escolar, revelando que a escola pública brasileira tem funcionado como um espaço de reprodução das desigualdades, ao transformar as diferenças em déficit, ao invés de reconhecê-las como ponto de partida para uma prática pedagógica inclusiva, e nesse sentido, concorda-se com a crítica de que a lógica meritocrática e a culpabilização individual têm servido para naturalizar a exclusão de sujeitos historicamente vulnerabilizados, reforçando a necessidade de romper com essa racionalidade seletiva.

Na terceira seção, a discussão sobre a produção da delinquência juvenil permitiu compreender que o envolvimento de adolescentes com o sistema socioeducativo é fruto de um circuito institucional de exclusões que antecede a infração, e nesse sentido, concorda-se com Cunda et al. (2013) ao apontar que escola, justiça, assistência e mídia atuam de forma convergente, ainda que não intencionalmente, na construção de trajetórias de punição precoce, embora se discorde da visão que atribui à escola apenas um papel de contenção, já que, com base em experiências mapeadas no capítulo seguinte, compreende-se que ela também pode ser espaço de ruptura com esse ciclo, desde que assuma uma postura crítica e propositiva.

A quarta seção trouxe uma crítica necessária à invisibilidade dos adolescentes em conflito com a lei nas pesquisas educacionais, pois a ausência de escuta qualificada e de investigações comprometidas com a realidade desses sujeitos revela uma lacuna teórica e uma negligência política da área da educação, e nesse sentido, concorda-se integralmente com Anjos e Ramos (2020) e Lima e Haracemiv (2021) ao reconhecer que essa omissão compromete a construção de políticas educacionais eficazes e reforça o estigma que atravessa esses jovens.

Por fim, a discussão sobre o conceito de reintegração escolar e os desafios de sua efetivação revelou uma dupla realidade, de um lado, a existência de normativas legais que asseguram o direito à escolarização de adolescentes em cumprimento ou após medidas socioeducativas, e de outro, uma prática institucional marcada por

resistências, preconceitos e ausência de articulação entre os setores responsáveis, sendo que as experiências analisadas, mostram que é possível construir caminhos potentes de retorno à escola, mas também confirmam que essas práticas ainda são pontuais e não substituem a necessidade de uma política pública estruturada e contínua.

Dessa forma, reafirmamos que a reintegração escolar não deve ser tratada como etapa acessória do processo socioeducativo, mas como fundamento de uma política de justiça social, sendo imprescindível reconhecer que a escola só cumprirá seu papel de espaço de emancipação se romper com as práticas excludentes que historicamente relegaram esses sujeitos às margens do direito à educação, pois escutá-los, reconhecê-los e garantir sua permanência com dignidade é condição para transformar não apenas suas trajetórias individuais, mas as estruturas que historicamente os condenaram ao silêncio e à exclusão.

Referências

ADORNO, Sérgio; BAPTISTA, Eduardo. Medidas socioeducativas e a administração institucional da adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 553–562, 2010. <https://www.scielo.br/j/csc/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/>

ALENCAR, Ivoneide Pereira de; CALIMAN, Geraldo. Adolescentes em conflito com a lei: a complexa relação entre as medidas socioeducativas e o processo de reintegração social. In: MEDEIROS, Maria-Gessi Leila; SILVA, Zilma Maria Cavalcanti; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do (Orgs.). **Pesquisa em educação: construindo caminhos**. São Paulo: Garcia Edizioni, 2018. v. 1, p. 33–42.

ANJOS, Suany Naiara Rosa dos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda. A escolarização de adolescentes em conflito com a lei: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 11, e62591110310, 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10310>

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONALUME, Bruna Carolina; JACINTO, Adriana Giaqueto. Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 160–170, jan./abr. 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Edições Vega, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 maio 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAIRUS, Raquel; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Adolescentes na corda **bamba**: aspectos psicossociais na relação com a lei. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 139–153, 2010.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200007

COSTA, Gilberlânia Lopes da. **Docência e sistema socioeducativo**: desafios e dificuldades no desempenho das atividades laborativas. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

CUNDA, Mateus Freitas; PICCININI, Carlos Augusto; MEIMES, Maíra Ainhoren; NERVA, Pedro Craidy; MARTINS, Carolina Hetz; MACHRY, Denise Santos; RIBEIRO, Marianne Stolzmann Mendes. Ensaio de uma rede ampliada entre os circuitos de exclusão dos adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 25, n. spe. 2, p. 46–54, 2013.

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/sWJtvcVKwqwPfQB4YHm5pcT/?format=pdf&lang=pt>

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 235–259, jan./mar. 2016.

<https://doi.org/10.1590/0102-4698144008>

DIAS, Fabiana Kelmene Lira de Mendonça. Relação entre o fracasso escolar e o ato infracional: uma revisão de literatura. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc**, Piauí, v. 7, n. 1, 2024. <https://www.epeduc.com.br>

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Tradução de Gildásio Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, André. **Ontologias da adolescência e ato infracional**: uma revisão integrativa da década (2011-2020). **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 33, e33008, 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-7331202333008>

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Francisca Vieira; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Trajetórias escolares dos/as adolescentes em conflito com a lei: revisão sistemática e integrativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, **Tempe**, v. 29, n. 4, 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5410>

MARTINS, Sheyla Borges; BRAGA, Maria Ângela Figueiredo. A delinquência juvenil como problema social: uma abordagem socio-histórica. **Revista Observatório de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 10, p. 01-19, 2024. [file:///C:/Users/Cliente%2001/Downloads/A delinquencia juvenil como problema social uma ab.pdf](file:///C:/Users/Cliente%2001/Downloads/A%20delinquencia%20juvenil%20como%20problema%20social%20uma%20ab.pdf)

OLIVEIRA, Crysthiane Costa et al. A contribuição da mídia na construção da imagem do menor infrator: uma análise do fenômeno da invisibilidade social a partir da criminologia midiática. **Revista Cosmos Acadêmico**, v. 5, n. 1, p. 25–41, jan./jul. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. digital. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. eBook. <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

PIRES, Sanyo Drummond; SARMENTO, Myrian de Moraes; DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 3, p. 1–15, jul./set. 2018. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000300014

SANTOS, Elen Alves dos; LEGNANI, Viviane Neves. Construção social do fracasso escolar das adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1–12, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180302>

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. <https://www.scielo.br/i/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3qdKz/>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

SEABRA, Raíssa Costa Faria de Farias; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização: desafios apontados por orientadores educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 639–647, set./dez. 2017.

https://www.researchgate.net/publication/321862971_Adolescentes_em_Atendimento_o_Socioeducativo_e_Escolarizacao_Desafios_Apontados_por_Orientadores_Educacionais

SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E REINTEGRAÇÃO SOCIAL. **Universidade e Sistema Socioeducativo unidos como possibilidade a jovens em conflito com a lei**. <https://sejuri.sc.gov.br/universidade-e-sistema-socioeducativo-unidos-como-possibilidade-a-jovens-em-conflito-com-a-lei/>

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

[file:///C:/Users/Cliente%2001/Downloads/baixados%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Cliente%2001/Downloads/baixados%20(7).pdf)

SOUZA, Inhana Olga Costa et al. **A escola no sistema socioeducativo: desafios e possibilidades**. In: AYRES, Márcia Zakur; LINS, Paulo Alves (Org.). *Violências*. Belo Horizonte: UFMG, 2021. p. 564–571.

SOUZA, Maciana de Freitas; JÚNIOR, Francisco Vieira de Souza. Racismo estrutural e a violência contra a juventude negra no Brasil. **Revista Transgressões: ciências criminais em debate**, v. 7, p. 55-68, dez. 2019.

<https://periodicos.ufrn.br/transgressoes/article/view/18511>

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Projeto pedagógico para ressocializar jovens está entre os 10 melhores do mundo**. Brasília, 2024.

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Angela Mara de Barros; CABRITO, Belmiro Gil. Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 155-173, jan./mar. 2019.

<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.11431>