

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A regulação da conduta delituosa pela escola: um estudo comparativo entre adolescentes
judiciados e não-judiciados no contexto brasileiro

Jorge Luiz da Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP
2013

JORGE LUIZ DA SILVA

A regulação da conduta delituosa pela escola: um estudo comparativo entre adolescentes
judiciados e não-judiciados no contexto brasileiro

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte
das exigências para a obtenção do título de Mestre em
Ciências.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Marina Rezende Bazon

RIBEIRÃO PRETO-SP
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FFCLRP - Departamento de Psicologia
Universidade de São Paulo

Silva, Jorge Luiz da

A regulação da conduta delituosa pela escola: um estudo comparativo entre adolescentes judicializados e não-judicializados no contexto brasileiro. Ribeirão Preto, 2013.

130. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Bazon, Marina Rezende.

1. Adolescente em conflito com a lei. 2. Escola. 3. Ajustamento escolar.

Nome: Jorge Luiz da Silva

Título: A regulação da conduta delituosa pela escola: um estudo comparativo entre adolescentes judicializados e não-judicializados no contexto brasileiro

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A todas as pessoas que acreditam na educação
como transformao humana.

Projeto de pesquisa subvencionado pela
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de
São Paulo (FAPESP). Processo 2011/04634-9.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que durante a minha trajetória de desenvolvimento acreditaram em potencial.

Aos meus pais por terem me oportunizado o ingresso nesta vida, oferecido as bases para chegar até aqui e pelo apoio e compreensão sobre a importância da realização deste trabalho para a minha formação e futuro profissional.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação. Especialmente àqueles que demonstravam se interessar pela promoção de desenvolvimento integral dos alunos, indo além da transmissão de conteúdos.

À prof^a Dr^a Andréa Maturano Longarezi, responsável pela minha iniciação na pesquisa científica, por ter acreditado e investido em meu trabalho. A confiança que sempre demonstrou em mim foi crucial para a continuidade de minha formação acadêmica.

À prof^a Dr^a Sálua Cecílio, por ter me acolhido quando me encontrava sem orientador na monografia e pela incomensurável formação ética em pesquisa que me proporcionou.

À Prof^a Dr^a Marina Rezende Bazon, por aceitar me orientar no mestrado, pela dedicação, pela postura profissional e humana com que me apoiou durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Dr^a Edna Maria Marturano e Dr^a Ruth Estevão que durante o exame de qualificação contribuíram substancialmente para a melhoria deste trabalho.

À Edivânia Alves de Souza por ter me auxiliado na coleta de dados e pela amizade dedicada.

Ao Wanderlei Abadio de Oliveira pela amizade, apoio, compreensão, parceria científica e incentivo ao ingresso na Universidade de São Paulo.

À Marina Azôr Dib pelo incentivo ao meu ingresso no mestrado e pelo apoio constante.

Ao Saulo Valmor Batista pelo apoio oferecido em nível pessoal, acadêmico e profissional.

À Irinéia Cardoso Rezende por ter me fortalecido para enfrentar as dificuldades inerentes à vida. Também por sempre reforçar a necessidade de ser responsável e ético nas interações sociais e atuação profissional.

A todos os demais amigos e amigas que sempre estiveram presentes, tanto nos momentos de desespero quanto nos momentos de alegria.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial (GEPDIP), por proporcionarem a produção de conhecimentos a partir de apresentações e discussões acerca da conduta infracional na adolescência, as quais contribuíram não somente para o desenvolvimento deste estudo como também para minha formação acadêmica e profissional.

A todos os adolescentes entrevistados, por colaborarem para a realização da pesquisa, para a minha formação e para o desenvolvimento do conhecimento acerca das relações entre escolarização e envolvimento infracional.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro.

À todos do Centro Espírita Apóstolo Pedro, que me acolheram com carinho, constituindo uma segunda família para mim nesta cidade.

A Deus e à Espiritualidade, pelo amparo onipresente.

Flores e espinhos

Nessa época do ano
Quando o frio vem chegando
E há menos flores que espinhos

Os dias perdidos
Vem a luz
Ainda éramos filhos
Éramos amigos

Até sermos engolidos
Pela vida sem brilho
Por nossos inimigos
Na rotina comum

E sou só um
Mas não sou um deles
Eu sou só um

E mesmo que pareça tolo
E sem sentido
Eu ainda brigo por sonhos
Eu ainda brigo
Eu ainda brigo

Herbert Vianna

Resumo

Silva, J. L. (2013). *A regulação da conduta delituosa pela escola: um estudo comparativo entre adolescentes judicializados e não judicializados no contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

As infrações cometidas por adolescentes despertam interesse e preocupação. A maioria dos estudos realizados sobre o tema direciona-se a aspectos relacionados à família. Em termos de proporção, outras instituições de socialização dos adolescentes, tais como a escola e os pares, são menos investigadas. Nesse sentido, interessa a este trabalho investigar os aspectos escolares atinentes à problemática no contexto nacional, uma vez que investigações internacionais recentes demonstram que a conduta delituosa apresenta forte associação com a desadaptação às exigências e às expectativas do meio escolar, sendo essa relação, na adolescência, mais forte que a existente com os problemas na família. Os objetivos da pesquisa foram: 1) identificar quais variáveis encontram-se associadas ao comportamento infracional em adolescentes, e 2) verificar de que modo as variáveis associadas contribuem para o aparecimento/manutenção do comportamento infracional, no quadro da Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente de Marc LeBlanc. Para a coleta de dados, procedeu-se à aplicação da Escala Escola do Inventário MASPAC (*Measuring Adolescent Social and Personal Adaptation*) e de um questionário de caracterização socioeconômica. Participaram da presente pesquisa 60 adolescentes, divididos em dois grupos, constituídos, respectivamente, por 30 adolescentes infratores (GI) e 30 não infratores (GNI). Estes grupos foram subdivididos também em outros dois, compostos cada um por 15 participantes: adolescentes infratores evadidos da escola (GI-Evadidos); adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes); adolescentes não infratores evadidos (GNI-Evadidos); e adolescentes não infratores estudantes (GNI-Estudantes). Para LeBlanc, a Regulação Escolar se ancora sobre três mecanismos complementares: Desempenho, Vínculo com a escola e Constrangimentos escolares. Cada uma dessas condições é explorada pelo instrumento empregado, o que possibilita avaliar o nível de adaptação do aluno e como se dá a regulação da conduta pela escola. Em síntese, os resultados possibilitaram tanto uma compreensão geral do sistema que regula o comportamento dos adolescentes na escola, quanto específica, concernindo a cada aspecto avaliado nas diferentes dimensões postuladas no quadro da Teoria. As experiências escolares se mostraram nitidamente distintas entre os grupos e foi possível identificar as fragilidades ou pontos fortes de cada um. A quase totalidade das diferenças estatisticamente significativas incidiu nas comparações entre os grupos GI-Evadidos e GI-Estudantes, bem como entre os Grupos GI-Evadidos e GNI-Estudantes. Denotou-se que os adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos) possuem mais problemas escolares em comparação aos outros três grupos investigados; ao passo que os adolescentes não infratores estudantes (GNI-Estudantes) demonstraram os melhores resultados, de modo a evidenciar que uma experiência educacional mais positiva concorre para a boa vinculação escolar e ausência de conduta contrária à lei. A presente investigação também lançou pistas para o desenvolvimento de intervenções dirigidas a fatores escolares, na medida em que as evidências indicaram quão fundamental é a experiência educacional, no sentido de funcionar como risco ou como proteção à conduta infracional na adolescência.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei. Escola. Ajustamento escolar.

Abstract

Silva, J. L. (2013). The control of criminal behavior by the school: A comparative study among non-adjudicated and adjudicated adolescents in the Brazilian context. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

The infractions committed by teenagers have caused interest and concern. Most studies on the subject focus only on issues related to the family. Thus, other institutions of socialization of adolescents, such as school and peers, are not much investigated. In that sense, this work is interested to study the aspects related to school in the national context, since international recent research has shown that juvenile delinquency is strongly associated with maladjustment to the demands and expectations of the school environment, being this relation stronger than the relation with family problems. This research objectives were: 1) identify which variables are associated to the criminal teenagers behavior, and 2) verify in which way the associated variables contribute for the criminal behavior emersion/maintenance, under de perspective of Personal and Social Control Behavior Theory by Marc LeBlanc. The School Scale of MASPAQ Inventory (Measuring Adolescent Social and Personal Adaptation) and a questionnaire of socioeconomic characterization were used of the data collection. 60 adolescents participated in this research and they were divided in two groups, that were formed, respectively, by 30 adjudicated adolescents (GI) and 30 non-adjudicated adolescents (GNI). These groups were also subdivided in other two groups, each one was formed by 15 participants: adjudicated adolescents who were evaded from school (GI-Evaded); adjudicated adolescents students (GI-Students); non-adjudicated evaded adolescents (GNI-Evaded); and non-adjudicated adolescents students (GNI-Students). For Le Blanc, the School Control is based on three complementary mechanisms: academic performance, school bonding and constraints. Each of these conditions is analyzed in its various aspects by MASPAQ, which enables to evaluate the student's level of adaptation and how the control of conduct is made by the school. In short, the results enabled as far as a general comprehension about the system that adjust the adolescents behavior in school, and a specific comprehension, regarding each aspect evaluated in different dimensions claimed in the Theory frame. The scholar experiences show themselves clearly distinct among the groups and it was possible to identify the weaknesses or strong points of each one of them. The nearly totality of the statistically significant differences fell on the comparisons between the GI-Evaded and GI-Students groups, as well as those between GI-Evaded and GNI-Students groups, denoting that the evaded infringing teenagers (GI-Evaded) showed most problems in comparison on others groups; while non-adjudicated adolescents students (GNI-Students) showed the best results, in order to show that a more positive educational experience contributes to the good school and no binding of conduct contrary to the law. Moreover, the current investigation threw clues for the development of intervention towards scholar factors, insofar as the evidences pointed how elemental the educational experience is, in the sense of working as a risk or as a criminal behavior protection in adolescence.

Keywords: Adolescent in conflict with the law. School. School Adjustment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência.....	28
Figura 2 - Regulação Escolar da Atividade Divergente na Adolescência.....	33
Figura 3 - Comparação das diferenças entre os grupos referente à Escolaridade dos pais.....	78
Figura 4 - Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Estresse.....	79
Figura 5 - Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Desempenho.....	80
Figura 6 - Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Investimento total (a), Atividades escolares (b) e Atividades extracurriculares (c).....	83
Figura 7 - Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Empenho total (a), Atitude em relação à escola (b), Percepção de habilidades (c), Importância do sucesso escolar (d) e Aspirações educacionais.....	86
Figura 8 - Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Apego ao professor total (a), Comunicação (b), Assimilação afetiva (c) e Ajuda disponível (d).....	89
Figura 9 - Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Feedback dos pais.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição em frequência absoluta, relativa e percentual acumulada das quatro amostras de adolescentes de acordo com a idade.....	61
Tabela 2 - Distribuição em frequência absoluta e percentual das quatro amostras de adolescentes, de acordo com a idade.....	62
Tabela 3 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes à reprovação (anos repetidos).....	62
Tabela 4 - Distribuição da amostra de adolescentes em frequência absoluta e frequência percentual, de acordo com a idade e ano escolar.....	63
Tabela 5 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes à defasagem idade/ano escolar.....	64
Tabela 6 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes à quantidade de escolas frequentadas.....	64
Tabela 7 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes ao trabalho.....	65
Tabela 8 - Distribuição da amostra de adolescentes de acordo com a classe econômica em frequência absoluta e percentual.....	65
Tabela 9 - Versão de consenso das questões.....	70
Tabela 10 - Versão final das questões após a análise semântica.....	72
Tabela 11 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes à variável escolaridade dos pais.....	77
Tabela 12 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes à variável escolaridade dos pais.....	78
Tabela 13 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes à variável estresse.....	79
Tabela 14 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes à variável estresse.....	79
Tabela 15 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes à variável desempenho.....	80
Tabela 16 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes à variável desempenho.....	81
Tabela 17 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes ao Investimento total, Atividades escolares e Atividades extracurriculares.....	82
Tabela 18 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes ao Investimento.....	84

Tabela 19 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes ao Empenho total (a), Atitude em relação à escola (b), Percepção de habilidades (c), Importância do sucesso escolar (d) e Aspirações educacionais.....	85
Tabela 20 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes ao Empenho total (a), Atitude em relação à escola (b), Percepção de habilidades (c), Importância do sucesso escolar (d) e Aspirações educacionais.....	87
Tabela 21 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes ao Apego ao professor total, Comunicação, Assimilação afetiva e Ajuda disponível.....	88
Tabela 22 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes ao Apego ao professor total, Comunicação, Assimilação afetiva e Ajuda disponível.....	90
Tabela 23 - Comparação das diferenças entre os grupos referentes à variável feedback dos pais.....	91
Tabela 24 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes à variável feedback dos pais.....	91
Tabela 25 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes a ter sido expulso da escola.....	92
Tabela 26 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes a ter sido expulso da sala de aula.....	92
Tabela 27 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes a ter sido suspenso da escola.....	93
Tabela 28 - Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes a ter sido suspenso da sala de aula e permanecido na escola.....	93
Tabela 29 - Coeficientes de correlação de Spearman entre as variáveis investigadas.....	94

SUMÁRIO

1	Introdução.....	17
2	Referencial Teórico.....	21
2.1	Relações entre o comportamento divergente e a educação escolar.....	21
2.2	Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência.....	23
2.3	Regulação Escolar da Conduta Divergente na Adolescência.....	29
3	Revisão de Literatura.....	33
3.1	Apresentação dos resultados.....	35
3.2	O desempenho acadêmico como suporte à vinculação escolar e ao ajustamento comportamental dos alunos.....	37
3.3	A importância da variável “fraca vinculação escolar” para a evasão e produção de conduta delituosa.....	38
3.4	Bom relacionamento com professores como fator protetivo à desvinculação escolar e à prática de delitos.....	43
3.5	Constrangimentos escolares como agenciadores da desvinculação escolar e risco para o envolvimento de adolescentes com a prática de delitos.....	44
3.6	Problemas na escolarização como mediadores entre dificuldades no contexto familiar e a conduta infracional na adolescência.....	47
3.7	A experiência do <i>bullying</i> como potencializadora da desadaptação escolar e precipitadora de conduta delituosa.....	51
3.8	Atividades extracurriculares como fator de risco ou como fator de proteção para a emergência da conduta delituosa.....	55
3.9	Quociente intelectual (QI) como uma das variáveis a afetar a aprendizagem e ajustamento/adequação do comportamento dos alunos.....	57
3.10	Algumas considerações acerca das características da literatura revisada.....	57
4	Objetivos.....	60
4.1	Objetivo geral.....	60
4.2	Objetivos específicos.....	60
5	Método.....	61
5.1	Participantes.....	61
5.2	Instrumentos.....	66
5.2.1	Questionário de Caracterização Sociodemográfica.....	66
5.2.2	Escala Escola do MASPAQ.....	67

5.3 Procedimentos.....	69
5.3.1 Submissão do Projeto de Pesquisa em Comitê de Ética.....	69
5.3.2 Adequação Semântica da Escala Escola do MASPAQ.....	69
5.4 Coleta de dados.....	72
5.5 Análise dos dados.....	74
6 Resultados.....	77
7 Discussão.....	95
8 Considerações finais.....	112
9 Referências.....	117
Apêndice A - Questionário de Caracterização Sociodemográfica.....	128
Anexo A - Aprovação do projeto por Comitê de Ética em Pesquisa (FFCLRP - USP).....	130

1 Introdução

Nas mais diversas sociedades, a participação de adolescentes em delitos se revela uma problemática que mobiliza diferentes reações, gerando polêmica e inquietação. Implica, via de regra, em gastos significativos do dinheiro público, em ações visando sua prevenção e controle, bem como no tratamento dos jovens e das eventuais vítimas, considerando os prejuízos de natureza física, psicológica e social, decorrentes dos atos praticados (Ashkar & Kenny, 2009; Fariña, Arce, & Novo, 2008; Egli et al., 2010; Huan, Ang, & Lim, 2010; Kahn et al., 1999; LeBlanc, 1994; Lösel, Bliesener, & Bender, 2007; Maschia, Hatcher, Schwalbe, & Rosato, 2008; McLennan, Bordin, Bennett, Rigato, & Brinkerhoff, 2008; Ward et al., 2010).

A perspectiva científica concebe a apresentação de comportamentos de risco, incluindo algum ato infracional na adolescência, como parte de um processo estatisticamente normal (Mun, Windle, & Schainker, 2008). Há, entretanto, adolescentes que se envolvem com a prática delitiva de modo mais sério, seja pela frequência e/ou pela gravidade dos atos, os quais denotam uma característica que, na literatura especializada, passou a ser denominada: engajamento infracional (Fréchette & LeBlanc, 1987).

Assim, investigações implementadas na área passaram a buscar pelas possíveis causas do engajamento infracional de adolescentes, colocando em evidência que o comportamento delitivo nesse subgrupo encontra-se associado a inúmeros fatores de risco situados em diferentes contextos (Kirk, 2008).

Por exemplo, na família destaca-se a fraca vinculação entre o adolescente e seus pais/responsáveis, problemas na comunicação (pouco diálogo), práticas educativas inadequadas, histórico de abusos ou de negligência, supervisão parental insuficiente e presença de modelos criminalizados (Bui, 2009; Farrell, Henry, Mays, & Schoeny, 2011; Henry, 2008; Huan et al., 2010; Lansford et al., 2007; Lanza & Taylor, 2010; Lee & Jonson-Reid, 2009; Topitzes, Mersky, & Reynolds, 2012; Zappe & Dias, 2012).

No contexto da escola, destaca-se a experiência escolar negativa, caracterizada por baixo desempenho, dificuldades na interação com pares e professores e por ser punido frequentemente, por meio da aplicação de sanções escolares (Bartollas, Miller, & Dinitz, 2007; Broaddus & Bryan, 2008; Destro & Souza, 2012; Estevam, Coutinho, & Araújo, 2009; Laranjeira, 2007; Mallett, 2010; Natsuaki, Ge, & Wenk, 2008; Rocque & Paternoster, 2011; Sabates, 2008; Suh, Suh & Houston, 2007).

No que refere ao relacionamento com os pares, sobressai, como fatores destacados, a associação àqueles que também apresentam conduta infracional e relativo isolamento de pares com conduta pró-social (Baerveldt, Völker, & Rossem, 2008; Dishion, Véronneau, & Myers, 2010; Staff & Kreager, 2008; Weerman, 2011; Weerman & Bijleveld, 2007).

Em relação ao contexto da comunidade de residência, a literatura destaca o fato de os infratores, em geral, habitarem localidades caracterizadas por grandes desvantagens econômicas e sociais, com serviço público de menor qualidade, e altas taxas de criminalidade (Ben-Arieh & Haj-Yahia, 2011; Fariña et al., 2008; Kirk, 2008).

Dentre os fatores citados, a experiência escolar negativa prepondera como um dos mais importantes preditores do envolvimento infracional mais sério, na adolescência (Baerveldt et al., 2008; Geib, Chapman, D'Amaddio, & Grigorenko, 2011; Hjalmarsson, 2008; Janosz & LeBlanc, 1999; Toldson, Woodson, Braithwaite, Holliday, & De La Rosa, 2010; Zhang et al., 2010). Já na década de 90, LeBlanc (1994) destacava que variáveis escolares de regulação do comportamento se sobrepujavam às de regulação familiar nas análises relativas ao nível de engajamento infracional. Os dados de diversos estudos empíricos utilizados por esse autor permitiram demonstrar que a prática persistente de delitos na adolescência associava-se, primeiramente, a variáveis relativas à escola e, depois, às da família. Merece destaque que tal constatação reiterava a explicação dada pelos próprios adolescentes, para o seu envolvimento na prática de atos contrários à lei.

Baixo desempenho escolar e elevada taxa de evasão são características marcantes dos adolescentes em conflito com a lei e com passagens pela Justiça Juvenil, tanto no Brasil quanto em outras realidades socioculturais (Estevam et al., 2009; Harlow, 2003; LeBlanc, 1994, 2003a, 2006). Apoiando-se nos dados fornecidos por Silva e Guerresi (2003, como citado por Assis e Constantino, 2005), destaca-se que no ano de 2002, um total de 51% dos adolescentes infratores privados de liberdade, no Brasil, estavam fora da escola no momento da apreensão e 6% eram analfabetos, o que pode ser contraposto aos índices obtidos para a população¹, que no ano de 2001 indicavam uma percentual de 9,6% de evasão escolar e de 4,2% para analfabetismo (IBGE, 2012). Alguns anos depois, em 2011, as taxas relativas aos mesmos indicadores (evasão e analfabetismo), atinentes aos adolescentes privados de liberdade no território nacional, teriam aumentado, sendo respectivamente 57% e 8% (CNJ, 2012), na contramão do movimento observado nas taxas relacionadas à população, uma vez que, também no ano de 2011, essas eram respectivamente 3,1% e 1,9% (IBGE, 2012).

¹ Dados referentes ao Ensino Fundamental.

Com base na coleta de dados junto a 2.432 prontuários de adolescentes em conflito com a lei, atendidos pela FEBEM² em todo o estado de São Paulo, Toledo e Bazon (2005) identificaram um aumento progressivo da quantidade de anos de escolaridade no período de tempo compreendido entre os anos de 1950 e 2002. Porém, o aumento de escolaridade sempre se fez acompanhar por um grau de defasagem significativo, observando-se a idade dos jovens e a série escolar em que se encontravam. Ademais, comparando-se as taxas de adolescentes em conflito com a lei em atendimento na referida instituição, ano a ano, os autores destacam a existência de um aumento real do número de adolescentes praticando delitos, no estado, apesar do aumento da escolaridade dos mesmos, indicando que frequentar a escola, *per si*, não seria, então, suficiente para prevenir a conduta infracional, havendo necessidade de entender melhor a experiência escolar desses jovens.

Cumprido destacar ainda que, na adolescência, devido às diversas alterações psicossociais em curso, bem como à busca por maior liberdade e autonomia, a influência da família começa a declinar. Ela não perde sua função socializadora, mas as relações estabelecidas fora dela, nesse período da vida, passam a ocupar posição de destaque. Dentro disso, a escola e o grupo de pares vão se consolidando enquanto instâncias de socialização com maior possibilidade de influência e de regulação comportamental (Caldwell, Sturges, & Silver, 2007).

No tocante à escola, se a experiência é positiva, é nesse ambiente que os adolescentes investem boa parte de seu tempo diário, participando de atividades educacionais que favorecem os desenvolvimentos cognitivo, emocional e social (Maschia et al., 2008). Assim, na literatura internacional, uma forte vinculação escolar desponta como um dos fatores de proteção mais robustos em relação ao engajamento sério de adolescentes com a prática de delitos, especialmente no que se refere à realidade estadunidense (Blomberg, Bales, Mann, Piquero, & Berk 2011; Broaddus & Bryan, 2008; Ford & Schroeder, 2011; Leblanc, 1994; Li & Lerner, 2011; Liljeberg, Eklund, Fritz, & Klinteberg, 2011; Zhang, 2011).

No entanto, uma maior adaptação escolar, que concorre para que a experiência nesse contexto seja predominantemente positiva, representa um desafio em si. De acordo com Janosz e LeBlanc (1999), nas sociedades ocidentais, o sistema educacional privilegia uma modalidade pedagógica que preconiza a submissão dos alunos a um processo de ensino uniforme, que tende a desconsiderar as suas diferenças individuais, socioeconômicas e/ou culturais. Centra-se nas capacidades cognitivas e demanda-se o domínio das emoções, da

² Hoje Fundação CASA.

imaginação e da sensibilidade. Portanto, os alunos precisam se adaptar ao instituído, cumprindo em termos de aprendizagem e de conduta o que é esperado. Deve, entre outros aspectos, acatar as exigências impostas pela escola, se submeter às normas disciplinares, aceitar o funcionamento hierárquico, os conteúdos não interessantes e a competição, pois serão avaliados em função dos conhecimentos adquiridos e do grau de conformidade comportamental apresentado.

Alguns alunos, todavia, não conseguem atender às exigências que lhes são postas, o que potencialmente resulta em desmotivação e fracassos na aprendizagem. Nessa esteira, pode ocorrer a evasão escolar, que apresenta como efeito a diminuição das chances de se conseguir empregos com renda razoável, aumentando as possibilidades de se viver na pobreza e de depender economicamente de benefícios sociais (Zhang et al., 2010).

No panorama apresentado, considerando-se que a conduta infracional se manifesta sob determinadas formas de inadaptação, percebe-se que ela pode se desenvolver ou ser potencializada pela experiência escolar negativa (Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 2003; Laranjeira, 2007; Priulli & Moraes, 2007; LeBlanc, 2003a). A desvinculação também se apresenta como variável fortemente ligada à conduta infracional praticada dentro das escolas. De acordo com Dinkes, Cataldi e Lin-Kelly (2008), por exemplo, em um levantamento realizado nas escolas estadunidenses, contabilizou-se a ocorrência de 863 mil furtos e 583 mil situações de violência não fatais, no ano de 2004. Segundo os autores, a prática delitiva no interior das escolas afeta também, de modo recorrente, em termos de danos patrimoniais, assim como em sua missão educativa, promovendo desmotivação nos alunos, professores e na equipe escolar, bem como diminui a frequência às aulas, o que pode culminar em evasão.

A respeito da evasão, é importante destacar que, independentemente da razão pela qual ela ocorre (desmotivação, problemas na família, insucessos na aprendizagem, etc.), evidências também indicam a existência de uma forte correlação entre ela e o envolvimento infracional sério (LeBlanc, Vallières, & McDuff, 1993; Rocque & Paternoster, 2011; Weerman, 2010).

Depreende-se, assim, que problemas no processo de escolarização representam um importante problema e esse mantém relações com a conduta delituosa. Assim, a realização de mais pesquisas, em diferentes contextos socioculturais, com vistas à identificação de quais e de que modo as variáveis escolares se associam ao comportamento infracional de adolescentes é importante e justifica a investigação realizada e aqui apresentada.

2 Referencial Teórico

2.1 Relações entre o comportamento divergente e a educação escolar

O conceito de comportamento divergente é amplo. Abrange os comportamentos considerados inapropriados às crianças e aos adolescentes (consumir bebidas alcoólicas, fumar, manter relações sexuais, se opor recorrentemente à autoridade de adultos, etc.), bem como as infrações regulamentadas pelo Código Penal (cometer furtos, roubos, assaltos, homicídios, tráfico, etc.) e pelas leis e regulamentações cuja aplicação se restringe ao público juvenil (evasão escolar, presença em locais próprios para adultos, dirigir sem habilitação, entre outros) (Fréchette & LeBlanc, 1987; LeBlanc, 2003a, 2003b).

Nesse cenário, conforme especifica Dishion et al. (2003), a conduta infracional remete, então, aos comportamentos de violação às leis, especialmente àquelas que tipificam comportamentos considerados criminosos se emitidos por um adulto. Com base nessa perspectiva, a conduta divergente, por um lado, pode ser classificada como problema de comportamento, quando caracterizada por atos de desobediência, imprudência e conflitos com autoridade. Por outro lado, pode ser classificada como conduta infracional quando se considera a prática de atos contrários à lei (Penal e Estatutária).

Comportamentos divergentes, incluindo o cometimento de infrações, são compreendidos por LeBlanc (1997, 2003b, 2006) como um epifenômeno da adolescência, uma vez que a maioria dos adolescentes (cerca de 95% da população, segundo os dados de suas pesquisas) os apresentam em algum grau, nessa fase da vida. Segundo os dados desse autor, a emissão de comportamentos divergentes refere-se a um processo que se origina em pontos de partida distintos, podendo ou não se desenvolver, com diferentes níveis de intensidade, de tal modo que sob essa ótica, podem-se identificar diferentes trajetórias da conduta delituosa, que remetem a um maior ou menor grau de engajamento infracional. LeBlanc (2003b), com base em suas investigações, descreve três trajetórias: comum, transitória e persistente.

A denominada trajetória de “delinquência comum” remete à prática de atos infracionais, porém de modo infrequente, ou seja, a conduta é ocasional. Assim, refere-se a poucos delitos, em geral, de pequena gravidade, atinentes a leis cuja aplicação se restringe mais à faixa etária da adolescência, seja consumindo álcool, dirigindo sem habilitação, etc., não causando danos graves a outras pessoas. Prevalece aquilo que se denomina como “delinquência homogênea”, isto é, as infrações, em geral, são de apenas um tipo. A

“delinquência comum” surge aproximadamente no meio da adolescência e caracteriza-se por ser uma experiência ou um “acidente de percurso” nesta etapa da vida. Ela se faz presente em todos os segmentos sociais, em meio a meninos e meninas, abarcando aproximadamente 45% dos jovens da população.

Em termos de proporção, outros 45% dos adolescentes da população, segundo a amostra pesquisada por LeBlanc (2003b), compõem um grupo cuja conduta descreve uma trajetória de “delinquência transitória”. Essa remete a uma maior quantidade de atos praticados, sendo esses de gravidade média, quando comparados aos que caracterizam a “delinquência comum”. Essa também surge na adolescência e tende a limitar-se a esse período, sendo sustentada, na maioria das vezes, por fatores situacionais (oportunidade para o cometimento do delito, por exemplo) e baixo autocontrole. A “delinquência transitória” se faz igualmente presente em todos os segmentos sociais, tanto para meninos como para meninas.

Apenas uma parcela bastante reduzida dos jovens (cerca de 5% da população), segundo LeBlanc (2003b), compõe um grupo cuja conduta descreve uma trajetória de “delinquência distintiva ou persistente”. Esse grupo, entretanto, seria responsável pela maioria (cerca 50%) das infrações atribuídas aos adolescentes (LeBlanc, 1994). Os comportamentos infracionais são frequentes (contabilizando um volume considerável) e diversificados, incluindo desde delitos contra a propriedade até delitos contra as pessoas (denotando-se, portanto, uma tendência ao agravamento, no tocante à violência de natureza interpessoal).

Pesquisadores sustentam que a “delinquência persistente” surge cedo, às vezes antes mesmo da adolescência, no final da infância. Seu desenvolvimento percorre um caminho marcado por adversidades e vivências negativas, que acumulam efeitos ao longo do tempo (LeBlanc, 2010, 2006, 2003b, 1996; 1994; Loeber, 1982; Lynne-Landsman, Graber, Nichols, & Botvin, 2011). Tal trajetória surge, desenvolve-se e mantém-se em virtude das experiências de socialização nas instituições sociais que participam desse processo, como família e escola.

Conforme já adiantado, no que tange especificamente à escola, os aspectos da vivência escolar mais fortemente associados à conduta infracional incluem baixo desempenho, relação conflituosa com pares e professores e punições reiteradas e severas. Em termos dinâmicos, um baixo desempenho concorre para o enfraquecimento do vínculo escolar, mediante o aumento de sentimentos de rejeição e de exclusão, decorrentes da frustração em relação à própria capacidade para a aprendizagem. A qualidade das relações entre o aluno e os professores e entre o aluno e seus pares também é importante para a vinculação à escola e, quando negativa, tem efeito sobre o desempenho e o comportamento social, no sentido de tornarem-se problemáticos. Com isso, têm-se incrementadas as chances

de ser sancionado/punido, em virtude das regras escolares, o que, por sua vez, fragiliza ainda mais a vinculação (Janosz & LeBlanc, 1999; Wynne & Joo, 2011).

Ademais, é provável que para determinados alunos a escola seja também contexto de aprendizagens de comportamentos divergentes e infracionais devido à socialização entre pares (estudantes) (Frías-Armenta, López-Escobar, & Díaz-Mendez, 2003).

Com base nas informações apresentadas, quando se assume que a escola influencia significativamente a conduta do aluno, por meio de sua organização, clima institucional e práticas, os aspectos envolvidos nessa dinâmica ajudam a elucidar as relações que melhor predizem a desadaptação escolar. Assim sendo, depreende-se que aspectos escolares negativos associam-se fortemente ao comportamento infracional na adolescência, mais do que *status* socioeconômico, estrutura familiar, ansiedade ou as capacidades intelectuais dos alunos (Janosz & LeBlanc, 1999).

No panorama científico atual, uma proposição teórica para a explicação do processo de desenvolvimento de conduta infracional em sua interface com a educação escolar, com embasamento empírico bastante robusto, é a Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência (LeBlanc, 1996, 2003a, LeBlanc, 2006).

2.2 Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência

A Teoria apresenta como sendo a sua referência mais importante o professor da Universidade de Montreal, no Québec (Canadá), Marc LeBlanc. Ela foi elaborada mediante a realização de inúmeros estudos transversais e longitudinais, implementados ao longo de mais de trinta anos. Marc LeBlanc integrou à Teoria conceitos provenientes de diversas áreas do conhecimento, principalmente da Criminologia, Sociologia e Psicologia. Testou-os empiricamente, com vistas a identificar os fatores mais fortemente associados à manifestação da conduta delituosa e à sua persistência no tempo. Desse modo, foi possível identificar os mecanismos causais, relacionados ao seu desenvolvimento na adolescência (LeBlanc & Janosz, 2002; LeBlanc, 1994, 1997, 1998, 2003a, 2006, 2010).

LeBlanc concebeu sua Teoria, tendo por base a Teoria da Vinculação Social elaborada por Hirschi (1969), proposição igualmente dirigida à explicação da conduta infracional na adolescência. De acordo com Hirschi (1969), os padrões convencionais de conduta são assegurados pela força do vínculo que as pessoas possuem com a sociedade, que

se dá mediante o contato com as instituições sociais, principalmente a família, a escola e os pares. Em contrapartida, uma fraca vinculação oportuniza condição para a conduta divergente.

Na Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência, a “vinculação social” continua sendo um dos mecanismos da regulação da conduta e, segundo seu autor, o vínculo se estabelece por intermédio de três componentes: apego às pessoas, investimento em atividades convencionais e empenho em relação às instituições sociais (LeBlanc, 1997).

O apego corresponde à ligação afetiva entre as pessoas. Ele se desenvolve e, ao longo desse processo, pode existir em relação a muitas pessoas, em diferentes instituições, de modo que o apego aos membros da família se expande a professores e pares, por exemplo, e esses reforçam o primeiro. Portanto, ele implica uma relação de reciprocidade, uma vez que a figura de apego deve ser, em alguma medida, responsiva. O investimento, em seu turno, representa o tempo dedicado a atividades convencionais, na família, na escola ou na comunidade. Já o empenho refere-se a uma atribuição de obrigação frente às instituições em que o indivíduo se desenvolve. Assim, o empenho é também suportado pelo nível de investimento na vida social em cada uma das instituições, como a família, a escola e os pares. Em síntese, o apego às pessoas, o investimento nas atividades convencionais e o empenho em relação às instituições sociais são três proteções fundamentais contra a atividade divergente (LeBlanc, 1997, 2003a, 2006).

Em associação ao vínculo social, LeBlanc incorporou à sua Teoria um elemento atinente ao autocontrole, responsável pela regulação do comportamento pessoal, no plano psicológico. O constructo síntese utilizado por LeBlanc para se referir ao mecanismo de regulação pessoal da conduta é o “alocentrismo”. Esse remete à noção de que há um movimento de interesse natural do ser humano pelo outro, em direção ao que lhe é diferente, externo a si. Trata-se da disposição de se orientar em direção aos outros e à capacidade de se interessar pelas outras pessoas, por elas mesmas (LeBlanc, 1997, 2003a).

Nessa perspectiva teórica concebe-se que numa ponta do *continuum* desenvolvimental tem-se o egocentrismo, referindo a uma posição em que o indivíduo encontra-se mais fortemente orientado segundo suas próprias necessidades, centrando-se em si mesmo, e na outra ponta o alocentrismo, sendo que esse orienta o caminho para a chamada intersubjetividade, ou ainda, para o movimento incoercível que leva cada ser humano em direção aos membros da própria espécie.

Esse constructo foi proposto tendo por base uma série de trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico e de personalidade em criminosos e em adolescentes infratores,

comparando-os a grupos de referência, que, de modo geral, mostraram que quanto maior o engajamento criminal/infracional mais próximo de uma posição egocêntrica o indivíduo encontrava-se, ou seja, menor o seu desenvolvimento em direção ao alocentrismo, tomando como referência um grupo comparação na mesma faixa etária.

Na Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência assume-se o pressuposto de que o ser humano nasce com um “plano diretor”, que fixa as grandes linhas do seu desenvolvimento psicológico, seu percurso desenvolvimental, que é constante para todos os membros da espécie. Porém, no interior deste quadro, as aquisições podem variar fortemente, levando-se em conta as potencialidades e as experiências particulares de cada um.

Em articulação aos vínculos sociais e ao alocentrismo, a Teoria também incorporou de Nye (1958) o conceito de “constrangimentos sociais”. Na proposição inicial, feita por Nye, os constrangimentos sociais eram concebidos enquanto as forças coercitivas que restringiam os comportamentos compreendidos como passíveis de punição, tanto pelas instituições oficiais de controle do comportamento (polícia, por exemplo) quanto pelas instituições sociais (família, escola, entre outras). Já na década de 1950, teóricos como Reiss (1951) e Nye (1958) distinguiam constrangimentos internos e externos, bem como os diretos e indiretos, sob a influência do trabalho de Durkheim, que reconhecia a importância da influência coercitiva exercida pelas normas, vigilância e punição, exteriores às pessoas, mas que se impõem a elas de forma independente de sua vontade.

Na Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência, os constrangimentos são classificados em quatro categorias, sendo elas: formal ou informal, interna ou externa. O constrangimento é formal quando parte do Sistema de Justiça ou de outras instituições, compreendendo tanto as sanções sofridas quanto a percepção do risco de ser sancionado; é informal quando se refere às reações das pessoas com as quais os indivíduos mantêm relações interpessoais. Ele se manifesta por meio do estabelecimento de regras de conduta, vigilância, sanções, reprovações, etc.; é externo quando trata de condutas iniciadas por pessoas do meio do indivíduo, compreendendo sanções formais e informais; é interno a partir do momento em que o indivíduo assume para si as normas de conduta promulgadas pela escola, pelos pais e/ou pela sociedade, de forma mais global (LeBlanc, 1997, 2006).

Nessa perspectiva, a receptividade aos constrangimentos sociais pelos indivíduos se atrela aos vínculos estabelecidos com a sociedade e ao nível de alocentrismo apresentado. A pessoa com fraco vínculo social e mais egocêntrica tem dificuldade em aceitar os mecanismos

utilizados pela sociedade com a finalidade de impedir a atividade divergente e, nessa esteira, para internalizar as normas e valores sociais convencionais também.

Tais condições, em seu turno, asseguram uma maior propensão a seguir “modelos divergentes”, quando esses estiverem disponíveis. Os modelos divergentes representam o quarto conceito incorporado por LeBlanc (1997), tendo por base as proposições atinentes à Teoria da Associação Diferencial elaborada por Edwin Sutherland, na década de 1930. Em síntese, este referencial estabelece que comportamentos, atitudes, crenças e motivações de natureza criminal são adquiridos por meio de processos de aprendizagem social, por modelação e modelagem, em grupos de frequência.

Na acepção de LeBlanc (1997, 2003a), o conceito de “modelos divergentes” é ampliado e passa a referir-se ao grau de exposição a influências antissociais e a oportunidades de emissão do comportamento divergente. Dentro disso, é preciso frisar que, segundo a Teoria, as possibilidades de envolvimento em tais atividades aumentam quando a comunidade na qual o adolescente habita oferece muitas oportunidades de associação a pares infratores.

Como se pode perceber, a Teoria direciona sua atenção às causas do engajamento infracional na adolescência, articulando os mecanismos vínculos, alocentrismo, constrangimentos e exposição a modelos e oportunidades divergentes. Esses sustentam a prática de atos contrários à lei, conduzindo ao desenvolvimento de conduta infracional, que pode se tornar uma conduta persistente (LeBlanc, 1996).

É importante sublinhar que os quatro mecanismos possuem existência e atuação independente, embora também interajam sinergicamente entre si, influenciando-se mutuamente, constituindo um sistema de regulação da conduta. Ademais, com o passar do tempo, o sistema de regulação se modifica em função do desenvolvimento e da interação entre seus componentes, o que contribui para que a natureza da regulação também se altere, passando de externo-dirigida para interno-dirigida, no sentido de uma autorregulação.

Portanto, a Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência se configura como uma teoria sistêmica e dinâmica. Seus componentes criam uma estrutura em uma sequência determinada, sendo que esses mantêm relações entre si, algumas delas relações unidirecionais, outras bidirecionais, incluindo efeitos recíprocos e de *feedback*. Ao longo do tempo, devido aos efeitos de um componente sobre o outro e também devido à idade, há continuidade e mudança nos mecanismos, bem como no comportamento que resulta da regulação processada (LeBlanc, 1997; 2006).

Cumprindo ainda informar que outras duas variáveis integram o sistema descrito na Teoria: o *status* social e a capacidade biológica, que são pensadas como responsáveis por

gerar contextos que modulam a atuação dos mecanismos de regulação da conduta (LeBlanc, 2003a). O *status* social remete à posição ocupada na estrutura social, que gera as primeiras condições concretas de existência, que afetam o desenvolvimento do vínculo com a sociedade e a exposição às influências pró-sociais e antissociais. O *status* social atrela-se às possibilidades de residir em determinadas comunidades que podem ser mais ou menos caracterizadas pela presença de oportunidades antissociais, ou nas quais muitos moradores apresentam comportamento divergente ou criminal, o que exerce impacto indireto no desenvolvimento da conduta delituosa.

Noutra ponta, a capacidade biológica corresponde aos aspectos de funcionamento do organismo, em termos do desenvolvimento do sistema nervoso central, do sistema endócrino, da produção de testosterona, do temperamento, etc.. Condições que podem afetar o desenvolvimento psicológico num sentido amplo, bem como o alocentrismo e o desenvolvimento cognitivo, tornando alguns indivíduos vulneráveis ao surgimento e à consolidação de trajetórias infracionais persistentes (LeBlanc, 1993, 1997, 2006).

Em síntese, a conformidade aos padrões convencionais de conduta se relaciona, no que concerne um indivíduo, à sua capacidade biológica, que modula o seu desenvolvimento psicológico, em termos cognitivos e do desenvolvimento do alocentrismo. Nesse sentido, LeBlanc (1993) afirma que a presença de déficits cognitivos, quociente intelectual rebaixado e egocentrismo se encontram associados à gênese e à manutenção de problemas de conduta. O *status* social, enquanto variável de contexto, segue na mesma direção, por se relacionar à presença ou à ausência de modelos pró-sociais, bem como ao grau de exposição às influências e oportunidades divergentes. Não obstante, essas duas variáveis são relevantes no sentido de modularem as condições nas quais os mecanismos de regulação operam (vínculos, alocentrismo, modelos e constrangimentos), exercendo, assim, impacto indireto sobre a conduta infracional.

Para LeBlanc (1997), dois dos mecanismos da regulação possuem ligação direta, proximal, com a gênese e a manutenção do comportamento divergente e delituoso: modelos divergentes e constrangimentos sociais. Os constrangimentos, inclusive, são considerados como a última barreira contra a conduta infracional. Porém, a receptividade a eles se encontra na dependência dos dois outros mecanismos, que também regulam de maneira indireta a conduta contrária à lei: alocentrismo e vínculos sociais.

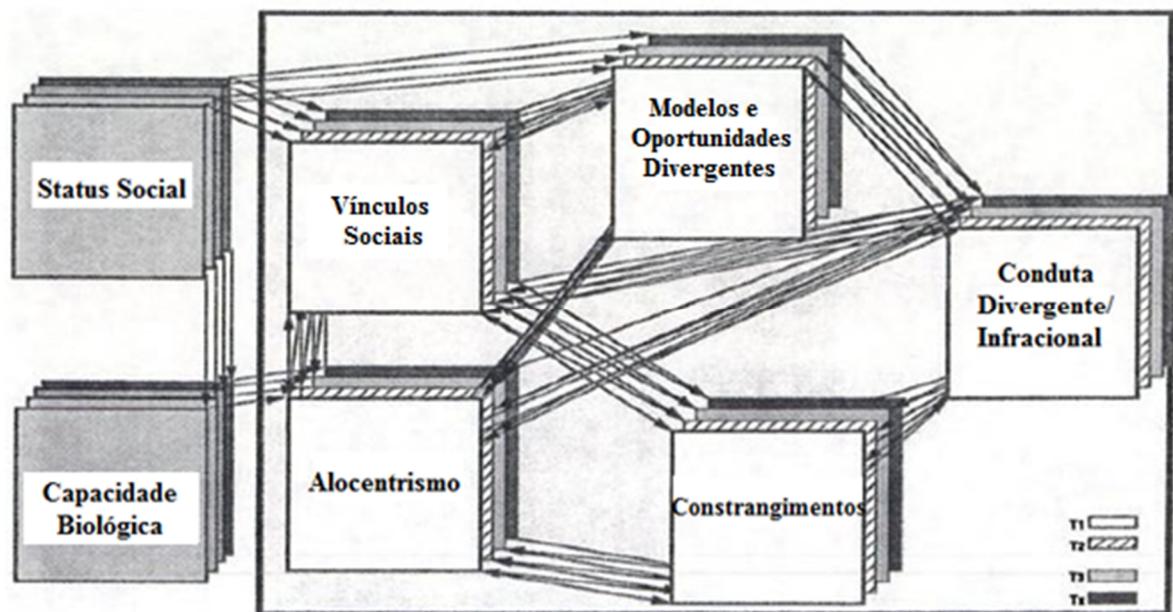
Em linhas gerais, depreende-se que o início e, posteriormente, a manutenção do comportamento delitivo, ocorrem quando o adolescente apresentar um desenvolvimento do alocentrismo aquém do esperado, permanecendo em um estado mais egocêntrico que o

convencionado para a sua idade; sua vinculação com as instituições sociais (família, escola, pares, etc.) for frágil; os constrangimentos forem insuficientes e/ou inapropriados; e quando, para ele, prevalecerem os modelos divergentes, em detrimento de modelos pró-sociais. Tais condições serão potencializadas se o adolescente apresentar algum déficit na sua capacidade biológica e se ele pertencer a um meio social caracterizado como sendo de baixo *status* social (LeBlanc, 1997).

A Figura 1 exibe o esquema do sistema composto pelos quatro mecanismos e as duas variáveis contextuais, e as articulações que os componentes da Teoria estabelecem entre si, no sentido de produzir o comportamento divergente e infracional na adolescência. As setas indicam as relações entre os mecanismos, que podem ser unidirecionais ou bidirecionais. Os quadros sobrepostos representam a dinâmica interna dos mecanismos e também a dimensão temporal, sinalizando os diferentes momentos no desenvolvimento dos mecanismos.

Figura 1

Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência



Fonte: LeBlanc, 1997.

A regulação da conduta se dá não somente por uma mecânica geral, que ultrapassa cada uma das instituições responsáveis pela socialização do adolescente, mas em cada uma delas, respectivamente, família, escola, pares, normas e rotina, cada qual possuindo uma teorização possível denominada por LeBlanc (1996, 2003) como Teoria de Meio Alcance.

Considerando o objeto de interesse do presente trabalho, apresenta-se, a seguir, a Teoria de Meio Alcance atinente à Regulação Escolar.

2.3 A Regulação Escolar da Conduta Divergente na Adolescência

Ao longo da história, a escola tem sido considerada uma instituição que desempenha uma função relevante na formação dos indivíduos. Em aliança aos esforços feitos pela família, espera-se que nela, concomitantemente ao processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares, sejam estimuladas, desenvolvidas ou potencializadas outras dimensões do desenvolvimento humano, em especial, aquelas voltadas à autonomia e à competência social. No entanto, a instituição escolar nem sempre traz para si essa responsabilidade ou possui os recursos necessários para ultrapassar o modelo que enfatiza, quase que exclusivamente, o da transmissão de conteúdos (Oliveira, 2002).

LeBlanc (2003a) destaca que os estudos sobre a relação educação escolar e conduta infracional na adolescência são menos numerosos quando comparados, por exemplo, àqueles que assumem a família enquanto foco de investigação, apesar de inúmeras investigações colocarem em evidência a baixa vinculação escolar e a evasão como preditores significativos da conduta contrária à lei, na adolescência.

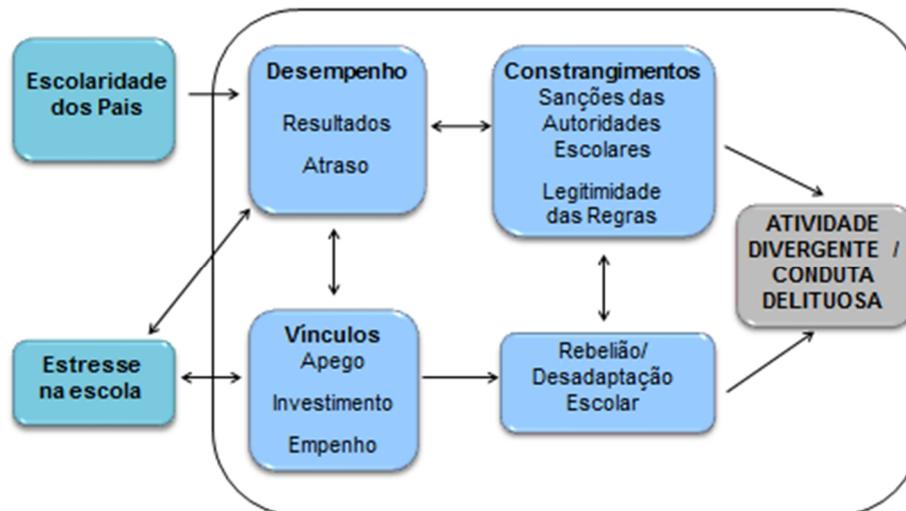
Nas suas investigações, esse autor identificou que os seguintes fatores de risco, relativos à escolarização, encontravam-se associados ao comportamento infracional: atraso; desmotivação; sensação de incompetência; baixas aspirações educacionais; problemas com agressão e indisciplina; absenteísmo; baixo investimento em atividades escolares e extracurriculares (Janosz & LeBlanc, 1999; LeBlanc et al., 1993).

De igual modo, o autor reconhece que outras variáveis perpassam a relação existente entre escola e conduta infracional, sendo elas de natureza pessoal, familiar e social. No plano pessoal, sublinha-se, por exemplo, uma inteligência menor que a média e dificuldades de concentração e impulsividade, o que torna mais difícil responder satisfatoriamente às demandas escolares em termos de disciplina, concentração e aprendizagem. Nessa mesma direção, algumas características de natureza familiar e social destacadas são: famílias disfuncionais e baixa condição socioeconômica. Noutro plano, há que se destacar as características da instituição escolar, uma vez que elas podem colaborar para a vivência de mais problemas de adaptação, o que pode rebaixar a qualidade da experiência educacional para determinados adolescentes (LeBlanc, 2003a; 2006, 2010).

Pautando na Teoria Geral (a da Regulação Social e Pessoal da Conduta), LeBlanc (1996, 2003a, 2006) estudou a experiência escolar buscando também estabelecer as relações entre as variáveis escolares efetivamente relacionadas à conduta infracional em adolescentes, estabelecendo igualmente um sistema, conforme a representação da Figura 2. Conforme se nota, a Regulação Escolar se ancora sobre três mecanismos principais, complementares entre si, que são, respectivamente, desempenho (atrasos e resultados), vínculo com a escola (empenho, investimento e apego aos professores e colegas) e constrangimentos (sanções das autoridades escolares e percepção das regras da escola como sendo legítimas ou não). Tal como na Teoria Geral, a Regulação Escolar repousa em aspectos contextuais, os quais podem interferir negativamente ou prejudicar o desempenho dos alunos e o vínculo deles com a escola: o atraso/defasagem idade-série, a baixa escolaridade dos pais e o estresse promovido pelas experiências educacionais (LeBlanc, 1997, 2003a).

Figura 2

Regulação Escolar da Conduta Divergente na Adolescência



Fonte: LeBlanc, 1997.

Ressalta-se que, na Regulação Escolar, o desempenho ocupa posição de destaque, sendo considerado uma espécie de “pivô” do sistema. Quando seu nível se apresenta elevado, favorece o investimento nas aulas e tarefas, bem como motiva a participação em atividades extracurriculares, diminuindo a indisciplina, a necessidade de constrangimentos externos e formais e, por conseguinte, a conduta infracional (LeBlanc, 1997).

O vínculo escolar, em seu turno, pode ser verificado nos seus três componentes: investimento na escolarização, empenho face à educação e apego aos professores. O

investimento corresponde ao tempo dedicado aos estudos, conjuntamente como o sentimento de fazer o possível na escola, sendo que esse motiva a participação em atividades extracurriculares. A quantidade de tempo gasto com a escola (investimento) está diretamente relacionada ao desempenho apresentado e também ao apego aos professores. O elemento apego, nesse contexto, representa a positividade da relação afetiva entre aluno e professores. Ele assenta-se na comunicação com pais e professores sobre a experiência escolar, a identificação afetiva com os professores e também remete a um sentimento de segurança, experimentado pelo aluno, no sentido de poder contar com ajuda sempre que necessário, no tocante às matérias escolares. A identificação afetiva decorre da comunicação e do sentimento de segurança experimentado na escola, quanto à ajuda disponível. A comunicação, por sua vez, é a via pela qual ocorre a percepção de que a ajuda está disponível, sendo que ela também suporta a identificação afetiva do aluno com o professor. O apego aos professores aumenta o empenho e diminui a necessidade de aplicação de constrangimentos pelas autoridades escolares, uma vez que favorece a percepção das regras e normas escolares como sendo legítimas (LeBlanc, 2003a).

O empenho (compromisso) face à escolarização é também um significativo mecanismo na Regulação Escolar, pois seu nível encontra-se diretamente relacionado aos constrangimentos internos dos adolescentes, no sentido de tecer para si uma obrigação de frequentar a escola e estudar. Assim, o empenho se encontra negativamente relacionado à evasão. É preciso considerar que o empenho depende da percepção do adolescente de suas competências escolares, se ele se percebe como competente. Sua percepção promove uma atitude positiva em relação à escola, o que é essencial na determinação das expectativas referentes à duração dos estudos (LeBlanc, 2006).

A última barreira contra a desadaptação escolar e a conduta delituosa corresponde aos constrangimentos escolares. Os constrangimentos internos se encontram relacionados à percepção de legitimidade das regras. Quanto mais forte os constrangimentos internos, menos se farão necessários os externos, os quais, em contraposição, quando aplicados demasiadamente e de modo rígido, incrementam a desadaptação e a conduta infracional (LeBlanc, 1996).

No tocante às variáveis contextuais, o atraso, representado pela defasagem idade/ano, indica possível presença de dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, de desempenho mais baixo, o que se correlaciona à desvinculação e à afiliação a pares com dificuldade semelhante, que podem apresentar problemas de comportamento e/ou engajamento infracional. A baixa escolaridade dos pais se liga a sentimentos de maior ou

menor valorização da escolaridade e também remete às competências reais dos cuidadores para oferecer ajuda aos adolescentes nos deveres e lições, em casa. O estresse escolar, em seu turno, se atrela ao nível de tensão emocional advinda de situações percebidas como aversivas ou intimidatórias no contexto educacional e que exercem efeito negativo sobre o desempenho. Pode se referir, por exemplo, à sensação de ser constantemente supervisionado/monitorado pelos professores e à própria percepção de não conseguir corresponder às exigências escolares, em termos da aprendizagem (LeBlanc, 2003a).

Diante do apresentado, percebe-se que uma experiência educacional negativa contribui para o surgimento de comportamentos divergentes, dentro e fora da escola, sendo que esses, a rigor, constituem-se em uma forma de responder às dificuldades e aos insucessos vivenciados, de modo integral, não apenas no que se refere às aprendizagens, mas também no que diz respeito à socialização na escola, concernindo às relações com professores e com pares (Janosz & LeBlanc, 1999; LeBlanc, 1997).

Ao contrário, uma boa experiência contribui para uma melhor integração do aluno ao contexto escolar, bem como limita a necessidade de constrangimentos externos, esclarecendo que o processo pode ser facilitado pelas normas escolares, uma vez que, quando coerentes e percebidas como legítimas, fomentam o surgimento de constrangimentos internos e uma atitude positiva frente à escola (LeBlanc et al., 1993).

Assim, se a Regulação Escolar não é efetiva ou se apresenta desfavorável, abre-se caminho para o surgimento de condutas divergentes e, conseqüentemente, à aplicação de constrangimentos externos - formais e informais - os quais ampliam a desadaptação e diminuem o compromisso dos alunos com a escolarização. Essas condições podem conduzir à evasão e favorecer o engajamento do adolescente em atividades de rotina divergentes, incluindo aí os atos infracionais. Isso resulta tanto em prejuízos pessoais para o adolescente, que fica impossibilitado de aproveitar os benefícios que a escolarização poderia lhe oferecer, quanto em prejuízos sociais, pois a sociedade é atingida negativamente pela existência de um segmento com baixo nível de escolarização e em alto risco de cometimento de delitos.

Compete destacar ainda que, segundo LeBlanc e Kaspy (1998), de acordo com dados de estudos longitudinais e transversais, as variáveis escolares se destacam também por exercerem impacto sobre a criminalidade adulta, ou seja, a importância da experiência nesse contexto de socialização não se restringe apenas à adolescência.

3 Revisão de Literatura

Realizou-se uma revisão das publicações científicas dos últimos seis anos, visando a apreender o modo como as pesquisas recentes têm abordado a relação entre educação escolar e conduta infracional, bem como os resultados e conclusões veiculadas, observando o quanto a Teoria de Meio Alcance, relativa à Regulação Escolar da Conduta, é corroborada pelos estudos recentes.

Para tanto, adotou-se a técnica da Revisão Sistemática de Literatura, realizada mediante metodologia padronizada, na qual todas as etapas ocorrem de modo previamente definido, o que atribui maior rigor metodológico, validade e possibilidade de reprodução do seu processo (Mancini & Sampaio, 2006). Em termos de definição, essa pode ser conceituada como uma síntese rigorosa de estudos sobre um mesmo tema, na qual se busca limitar possíveis vieses presentes nos processos de seleção e análise dos trabalhos. Seus princípios gerais são: “a exaustão na busca dos estudos analisados, a seleção justificada dos estudos por critérios de inclusão e exclusão explícitos e avaliação da qualidade metodológica” (Noronha & Ferreira, 2000, p. 143).

A Revisão Sistemática apresenta duas subdivisões, dependendo da natureza metodológica assumida no seu desenvolvimento: tanto pode ser qualitativa (quando analisa os resultados de forma descritiva) quanto quantitativa (quando também emprega métodos estatísticos na análise dos resultados), sendo que, neste caso, é mais conhecida como metanálise. Neste trabalho, implementou-se a modalidade qualitativa.

Pereira e Bachion (2006) recomendam que na busca dos estudos para a Revisão Sistemática se utilize ao menos duas bases de dados amplas, cujo foco de indexação dos trabalhos que as compõem esteja relacionado ao tema investigado. Além disso, indicam que a busca seja direcionada por descritores ou palavras-chave bem definidas. Assim, a pesquisa aqui descrita foi realizada em duas bases de dados internacionais e multidisciplinares: *Web of Science* e *PsycINFO (Psychological Information Database)*. Também se incluiu uma base que abrange produções em ciências da saúde, especialmente na América Latina e Caribe, a LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), e uma biblioteca multidisciplinar nacional, a Scielo (*Scientific Electronic Library Online/Brasil*).

A busca transcorreu no período compreendido entre fevereiro de 2011 a março de 2013, norteadas pela seguinte questão: Quais e de que modo os aspectos da educação escolar se encontram relacionados com a manifestação de conduta infracional na adolescência?

Para o levantamento nas bases de dados internacionais *Web of Science* e *PsycINFO*, cujo sistema de busca é regido pela língua inglesa, foram utilizados os seguintes cruzamentos de palavras-chave: *juvenile delinquency and school*; *juvenile delinquency and education*. Para a base de dados LILACS e biblioteca Scielo utilizou-se os cruzamentos³: *delinquência juvenil e escola*; *delinquência juvenil e educação*; *adolescente em conflito com a lei e escola*; *adolescente em conflito com a lei e educação*; *adolescente infrator e escola*; *adolescente infrator e educação*. Ressalta-se que na base LILACS também se utilizou os correlatos dessas palavras-chave em espanhol. Pode-se adiantar, todavia, que os mesmos resultados da busca feita com as palavras-chave em português foram obtidos.

A opção pelo emprego de termos amplos para a realização do levantamento foi feita com a intenção de se assegurar maior abrangência e variedade nos resultados, por mais que isso pudesse ocasionar número excessivo de trabalhos a serem lidos e selecionados pelos critérios de inclusão e de exclusão previamente definidos.

Os trabalhos resultantes do procedimento de busca foram selecionados mediante leitura dos seus respectivos resumos, tendo sido utilizados nesta etapa os seguintes critérios de inclusão: a) tipo de estudo - optou-se pela inclusão apenas de artigos, excluindo-se teses, dissertações, livros e capítulos de livros, por não passarem por processo rigoroso de avaliação por pares, como ocorre com os artigos científicos; b) tempo - selecionaram-se as produções dos últimos seis anos (entre 2007 e 2012); c) língua - incluiu-se todos os artigos disponibilizados nas línguas: portuguesa, inglesa e espanhola; d) temas - todos os estudos que direta ou indiretamente abrangessem a relação educação escolar e conduta infracional.

A delimitação de trabalhos a serem analisados também considerou os seguintes critérios, no sentido de excluir aqueles que tratavam de problemas específicos: saúde mental (por exemplo: transtornos de personalidade *borderline*, depressão, ideação suicida, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e transtorno de personalidade antissocial), intervenções de natureza clínica (terapia cognitivo-comportamental), avaliação de programas de intervenção (*Fast Track Program*, *James Comer's School Development Program*, *The Peaceful Alternatives to Tough Situations*, *Turkish Early Enrichment Project*, entre outros) e temas discrepantes àqueles abrangidos por esta revisão (alienação em adolescentes, condenações injustas, delinquência autorrevelada, delinquência intergeracional, denúncia

³ A maior variedade nos cruzamentos referentes às duas bases se deu em razão do fato de se saber de antemão que nas publicações nacionais e latino-americanas são empregados com significação semelhante os termos: delinquência juvenil, adolescente em conflito com a lei e adolescente infrator.

sobre armas, liberdade assistida, participação em gangues, porte de arma, problemas de comportamento na família, uso e abuso de drogas, por exemplo).

Diante disso, foram selecionados apenas os artigos que atendiam aos critérios de inclusão e não se enquadravam nos critérios de exclusão, mediante a leitura dos seus respectivos resumos. Para a realização do tratamento dos dados bibliográficos, os artigos foram recuperados, lidos na íntegra e tiveram as suas informações sintetizadas em um quadro sinóptico, contemplando os seguintes itens: título, autores, ano de publicação, título do periódico, país no qual a pesquisa foi desenvolvida, instituição dos autores, objetivos, métodos, principais resultados e conclusões. A elaboração desse quadro possibilitou a apreensão e registro sistematizado dos principais aspectos de cada trabalho.

3.1 Apresentação dos resultados

Na base de dados *Web of Science*, os cruzamentos das palavras-chave resultaram em 231 artigos relacionados ao tema, dos quais 53 foram selecionados, sendo que destes 14 eram repetidos⁴. Após a exclusão dos artigos repetidos, restaram 39 resultados, dos quais 34 foram recuperados.

Na base PsycINFO foram encontrados 310 resultados. Do total, 66 foram selecionados pelos critérios de inclusão e exclusão, após a exclusão dos 23 repetidos⁵. Assim, restaram 43 artigos, sendo 40 recuperados.

Por outro lado, a base de dados LILACS, cuja área de abrangência contempla a América Latina e Caribe, ofereceu menor quantidade de resultados, apenas nove publicações, das quais cinco foram selecionadas. Como duas eram repetidas, restaram três artigos que foram recuperados. Na Scielo Brasil, obteve-se apenas um artigo como resultado em todos os cruzamentos, que foi recuperado.

Em síntese, foram lidos 551 resumos de artigos indexados nas três bases de dados e na biblioteca; deles, 125 artigos foram selecionados, 39 eram repetidos e 78 foram recuperados, lidos na íntegra e tiveram seu conteúdo analisado. Em relação ao ano de publicação dos 78 trabalhos recuperados, se identifica uma maior quantidade de artigos

⁴ As repetições de resultados apresentadas por esta base de dados ocorreram em função dos dois cruzamentos de palavras-chave realizados.

⁵ As repetições ocorridas nesta base de dados aconteceram devido aos diversos cruzamentos dos termos de busca, bem como em decorrência do fato de alguns artigos já terem sido recuperados, nas outras bases consultadas.

publicados em 2010 (27,6%), embora exista uma quase equivalência entre os outros cinco anos pesquisados, com poucas oscilações no volume de publicações. Os Estados Unidos respondem pela maioria das pesquisas realizadas (75,7%). Outros países tiveram participação menor: Austrália (6,4%), Brasil (3,8%), Canadá (2,6%), Inglaterra (2,6%), Argentina (1,3%), Bélgica (1,3%), Cingapura (1,3%), Holanda (1,3%), Israel (1,3%), Suécia (1,3%), Suíça (1,3%) e Taiwan (1,3%).

No que tange aos aspectos metodológicos, identificou-se uma prevalência de estudos Longitudinais (37,1%), Transversais (26,9%) e Análises Documentais (16,7%); além de Estudo de Coorte (9,0%), Revisão de Literatura (6,4%) e Estudo de Caso (3,8%), com menor ocorrência. Os estudos empíricos, em sua maioria, tiveram os dados analisados por meio de procedimentos quantitativos, mediante o emprego de análises estatísticas.

Cumprir dizer que os estudos longitudinais apresentam as vantagens de possibilitarem a investigação das formas de produção do problema em foco, ao longo do tempo, dos fatores de risco e de proteção associados, a avaliação das consequências identificadas e a elaboração de inferências acerca de relações causais complexas (Hinshaw, 1992). Deduz-se que a alta incidência deste tipo de pesquisa constitui um aspecto favorável à qualidade dos dados dos artigos recuperados.

Conforme anteriormente mencionado, para o tratamento dos dados bibliográficos, as informações dos artigos foram inseridas num quadro sinóptico, contemplando seus principais aspectos em termos de identificação, delineamento metodológico, resultados e conclusões. Em seguida, os dados foram analisados segundo as proposições da análise de conteúdo (Bardin, 2002), que constitui um conjunto de técnicas que sintetizam e descrevem sistematicamente o conteúdo de comunicações, com o objetivo de identificar núcleos de sentido que possibilitem a realização de inferências acerca dos seus significados.

Para tanto, empreendeu-se a modalidade de análise de conteúdo temática, por meio da qual se observou a existência de temas comuns aos artigos (semelhança no tema investigado), de modo a se compor agrupamentos de trabalhos, malgrado as investigações terem sido realizadas de maneira diversificada e dentro de perspectivas teórico-metodológicas específicas.

O agrupando dos trabalhos, mediante a realização de uma pré-análise das informações contidas no quadro sinóptico, deu-se da seguinte forma: leitura flutuante das informações sintetizadas; codificação do material em recortes de sentido, também denominados unidades de registro (menor recorte de ordem semântica que se extrai do texto,

podendo ser palavra-chave, tema, etc.); quantificação e agrupamento das unidades de registro por semelhanças.

Para a organização dos temas também se procurou considerar a proximidade identificada entre o conteúdo destacado na revisão de literatura e as proposições da Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência e, especificamente, com relação à Regulação Escolar. Observou-se que a literatura, de maneira geral, vinha ao encontro dos conceitos integrados à Teoria, corroborando a importância dos mesmos, no tocante à regulação do comportamento dos adolescentes “na e pela” escola, reiterando também a dinâmica descrita entre certas variáveis, no referencial.

Não obstante, a literatura também abrangeu outros temas (variáveis) não abarcado(a)s pela Teoria. Por um lado, é importante ressaltar que Marc LeBlanc (1997) organizou a sua Teoria considerando os aspectos possuindo, em termos de relação estatística, ligação mais forte com a conduta infracional e, em função disso, deixou de incorporar alguns outros aspectos escolares que, embora possam ser considerados relevantes, não apresentavam correlação forte e/ou direta com a conduta infracional na adolescência. Por outro lado, certas variáveis destacadas na literatura revisada, embora não apareçam explicitamente na Teoria, são contempladas nos mecanismos ou nas variáveis contextuais, que compõem o sistema de Regulação Escolar, considerando as definições já fornecidas.

Assim, diante de todas as análises realizadas diante do material bibliográfico revisado, oito categorias temáticas foram identificadas e serão apresentadas a seguir.

3.2 O desempenho como suporte à vinculação escolar e ao ajustamento/adequação do comportamento dos alunos

Fleming, Catalano, Haggerty, & Abbott (2010) investigaram longitudinalmente os fatores familiares, escolares e relativo a pares que configurassem potenciais preditores da conduta infracional em adolescentes. Baixo desempenho na 5ª série predisse envolvimento infracional aos 19 anos, mas não o uso de substâncias. Já o desempenho da 9ª série predisse problemas de comportamento na idade adulta; o mesmo se verificou com relação à associação a pares divergentes (negativos) nesta série. Mudanças nas relações familiares e associação a pares com envolvimento infracional sério no final da infância e no início da adolescência predisseram baixo desempenho, abuso de substâncias e delinquência aos 19 anos de idade. Os resultados apontaram para a importância da qualidade das experiências de socialização em

todos os períodos de desenvolvimento e, no que concerne ao ambiente escolar, a experiência atrela-se ao desempenho.

Outro estudo longitudinal empreendido por Zhang (2011) analisou a relação entre desempenho escolar e conduta infracional considerando aspectos dos bairros de residência, escolas e pares. As características da vizinhança, em termos de status socioeconômico, etnia e composição etária não apresentaram correlação com o desempenho, nem com a conduta futura. Em relação à escola, encontrou-se que a realização de atividades em grupo na sala de aula foi altamente relacionada a um melhor desempenho e à diminuição da prática de delitos. O efeito dos pares também foi considerado significativo, tanto para o desempenho quanto para a conduta infracional. No plano da família, apenas a supervisão parental apresentou associação positiva com melhores resultados no desempenho escolar e com menor envolvimento infracional.

No modelo da Regulação Escolar o desempenho constitui o mecanismo “pivô” do sistema, uma vez que provoca aumento no investimento, estimula o empenho e impede a manifestação de problemas disciplinares e, conseqüentemente, a aplicação de sanções/constrangimentos (LeBlanc, 1996, 2003a). Nos dois estudos apresentados, denotam-se algumas proximidades entre a proposição da Teoria e os resultados veiculados, especialmente no tocante aos efeitos do desempenho na continuidade dos estudos, na vinculação escolar e na associação a pares. Não obstante, apesar da comprovada associação com a vinculação escolar e a conduta infracional, nota-se uma escassez de estudos desenvolvidos acerca do desempenho escolar, bem como dos efeitos que a sua melhora pode exercer na diminuição da prática delitativa já manifesta.

3.3 A importância da variável “fraca vinculação escolar” para a evasão e produção de conduta delituosa

A evasão escolar de adolescentes infratores é uma tônica, pois se constata que a maioria dos alunos com passagens pela Justiça Juvenil apresenta vínculos frágeis com a escola, além de defasagens significativas de aprendizagem e baixa frequência escolar. Tomando por base estas considerações, diversos trabalhos se propuseram a investigar as conexões existentes entre a evasão escolar e o envolvimento com a prática de atos infracionais (Blomberg et al., 2011; Chui & Chan, 2012; Cruise, Evans, & Pickens, 2011; Dembo et al., 2012; Estevam et al., 2009; Ford & Schroeder, 2011; Gagnon, Barber, Van Loan, & Leone,

2009; Geib et al., 2011; Hirschfield, 2009; Hjalmarsson, 2008; Li & Lerner, 2011; Liljeberg et al., 2011; Mallett, 2010; Mottus, Guljajev, Allik, Laidra, & Pullmann, 2012; Natsuaki et al., 2008; Rocque & Paternoster, 2011; Sabates, 2008; Shandra & Hogan, 2012; Suh et al., 2007; Toldson et al., 2010; Zhang et al., 2010; Zhang, Katsiyannis, Barrett, & Willson, 2007).

Partindo do pressuposto de que os adolescentes que possuem uma boa vinculação com a escola são mais propensos a apresentarem melhor desempenho e comportamento pró-social, a pesquisa longitudinal desenvolvida por Liljeberg et al. (2011) investigou a relação entre vinculação escolar e conduta delituosa em adolescentes dos sexos masculino e feminino. Os resultados indicaram que vínculo fraco, no tocante a todos os seus aspectos (compromisso, investimento, apego aos professores, sentimento de pertença e percepção de ajuda disponível), se associou positivamente à prática de delitos para os meninos, enquanto que para as meninas apenas relação negativa com os professores relacionou-se com a conduta infracional. No tocante à intervenção, os resultados apontam que projetos que objetivem melhorar a vinculação escolar precisam ser distintos para meninas e meninos.

Li e Lerner (2011), em seu turno, investigaram se a qualidade da vinculação escolar exercia efeito sobre a depressão, uso de substâncias e conduta infracional, a partir de uma perspectiva longitudinal. Concluíram que os alunos que tiveram uma melhor vinculação eram menos propensos a apresentarem essas três problemáticas. Isso, porém, se verificou em diferentes níveis, em razão de terem sido identificadas trajetórias distintas entre os participantes do estudo. Outro estudo longitudinal desenvolvido por Ford e Schroeder (2011), demonstrou a existência de relação positiva entre vinculação escolar e continuidade dos estudos no ensino superior, sendo que esta também se destacou enquanto fator de proteção para os alunos com passagem pela Justiça.

O aumento no nível de escolaridade também foi positivamente associado à diminuição do agir delituoso no estudo documental desenvolvido por Sabates (2008), realizado com dados do Sistema de Justiça da Inglaterra. Identificou-se uma diminuição do cometimento da maioria dos delitos, tais como: vandalismo, furto, roubo e tráfico. Apenas os delitos violentos não tiveram suas taxas alteradas por um maior nível educacional.

Como a maioria dos adolescentes envolvidos em infrações violentas possui defasagens sociais e desenvolvimentais significativas, infere-se, a partir dos dados do estudo relatado, que a educação *per se* não se mostra suficientemente capaz de compensar os vários problemas na situação atual e alterar a trajetória desenvolvimental desses adolescentes.

Nesse sentido, a pesquisa longitudinal de Zhang et al. (2010) demonstrou ainda que a evasão escolar de adolescentes em conflito com a lei está associada à presença de múltiplas

desvantagens, de natureza pessoal, familiar, escolar, social e comunitária. Estes alunos geralmente apresentam dificuldades de aprendizagem; absenteísmo; provém de famílias desorganizadas e/ou com histórico criminal; e possuem baixa condição financeira. Além destes aspectos, o estudo documental desenvolvido por Mallett (2010) e a investigação transversal de Dembo et al. (2012) identificaram a presença de problemas de saúde mental, baixa escolaridade dos pais, uso de substâncias e utilização de serviços de proteção.

No entanto, baixo desempenho foi o único preditor de evasão nos estudos longitudinais realizados por Mottus et al. (2012) e Suh et al. (2007). Outro estudo longitudinal demonstrou que os alunos encaminhados ao Sistema de Justiça exclusivamente por evasão escolar são menos prováveis a apresentarem envolvimento criminal futuro e apresentam baixo consumo de substâncias. Todavia, idade, etnia, passagem pela educação especial, abuso de substâncias e histórico criminal na família constituem fatores de risco para reincidência na evasão, bem como para a conduta infracional (Zhang et al., 2007).

Não obstante, os resultados obtidos pelo estudo transversal de Shandra e Hogan (2012) indicaram que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem estão mais propensos à evasão e à prática delitiva. Por outro lado, uma vinculação escolar forte foi encontrada por Chui e Chan (2012) enquanto fator de proteção significativo para a evasão e o não envolvimento em roubo e atos de violência.

Já no que tange especificamente à escolarização em unidades de tratamento de adolescentes infratores, em regime de privação de liberdade, a revisão de literatura conduzida por Geib et al. (2011) identificou a necessidade de realização de mais pesquisas empíricas acerca da temática, diante da ausência de referências atinentes à forma como ela tem sido concretizada, tanto em termos de planejamento, quanto de execução e avaliação de resultados nos Estados Unidos. Enfatizaram ainda que dificuldades escolares podem oportunizar a manifestação de problemas de conduta e evasão escolar, demonstrando por meio das investigações analisadas o caminho sequencial existente entre dificuldades escolares e cometimento de atos infracionais, bem como a importância do estabelecimento de estratégias e de infraestrutura adequada nas instituições de privação de liberdade, com vistas a melhorar a aprendizagem dos adolescentes internados e, assim, proporcionar um suporte mais consistente ao seu retorno à escola regular.

Nessa mesma direção, Cruise et al. (2011) identificaram longitudinalmente que adolescentes internados possuem necessidades educacionais especiais, em proporção cinco vezes superior ao que se encontra na população geral. Esse quadro dificulta a aquisição de habilidades indispensáveis ao período pós-internação, incrementando o risco de evasão

escolar e reincidência infracional; daí a necessidade de intervenções educacionais específicas e individuais no contexto na internação. Corroborando esses dados, os ganhos escolares durante o período de internação se associaram à diminuição da reincidência infracional, especialmente para alunos negros, no estudo longitudinal desenvolvido por Blomberg et al. (2011).

Na realidade brasileira, Estevam et al. (2009) apontam que as instituições de internação apresentam muitas fragilidades e, por conta disso, não conseguem atender integralmente às diretrizes estabelecidas pela legislação e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, referentes à ressocialização e à educação escolar. Os autores salientam que essas instituições se assemelham mais a prisões do que a estabelecimentos educativos, destituindo os adolescentes, muitas vezes, de chances de terem acesso a intervenções específicas, de acordo com as necessidades que apresentam, ou de conseguirem aquisições pessoais, educacionais e sociais, que assegurem sua permanência na escola no período pós-internação e a não reincidência em atividades infracionais.

De modo similar, Gagnon et al. (2009) constataram, mediante um estudo de coorte realizado com uma amostra representativa de centros de correção juvenil, que, na realidade estadunidense, apenas um terço das instituições de internação oferecem um currículo individualizado, adequado às características dos alunos, ao passo que as demais trabalham com o currículo oficial das escolas regulares, embora os professores reconheçam que os internos apresentam diferentes níveis para a aprendizagem e, portanto, necessitam de um ensino mais particularizado.

Hirschfield (2009) pesquisou longitudinalmente os possíveis efeitos da passagem pelo Sistema de Justiça na experiência escolar de adolescentes. O autor averiguou um efeito positivo em relação à evasão escolar, uma vez que o contato com a Justiça predisps os adolescentes a situações de rotulação que induziram respostas de exclusão no ambiente escolar, por parte dos professores e dos demais alunos com conduta pró-social. Os resultados também indicaram que os adolescentes infratores recebiam punições mais severas em situações que não implicariam no mesmo rigor se fossem praticadas por outros alunos. É hipotetizado que essa dinâmica pode gerar neles a sensação de injustiça e raiva em relação à escola, aumentando sua desvinculação escolar. De acordo com o autor, estes efeitos podem ser ainda mais pronunciados em cidades pequenas ou comunidades em que os moradores tenham mais contato entre si; o mesmo ocorrendo em escolas menores, nas quais os alunos se conhecem mais.

Outra investigação longitudinal desenvolvida por Staff e Kreager (2008), com foco no relacionamento entre pares, identificou que alunos mais populares, com boa aceitação pelos colegas e ampla rede de amizades, estão mais propensos a maior integração ao ambiente escolar e a terem melhor desempenho e vinculação com a escola, em comparação àqueles com rede de amizades reduzida. O que se constata é que determinadas configurações de amizade, compostas por pares pró-sociais, são favoráveis à vinculação dos alunos à escola.

Na mesma linha, a revisão de literatura conduzida por Sharkey, Shekhtmeyster, Chavez-Lopez, Norris, & Sass (2011) concluiu que a recuperação escolar e o estímulo a interações positivas com pares aumentam o vínculo com a escola e servem como barreiras protetoras contra o desengajamento dos alunos. O oferecimento de um ambiente escolar seguro, no qual não haja violência ou vitimização também se faz necessário, bem como a aplicação da disciplina de forma adequada e um bom relacionamento professor-aluno. Deste modo, a escola pode contrapor-se, por exemplo, à atração das gangues que atendem às necessidades dos estudantes em dificuldade, proporcionando-lhes sentimentos de sucesso, vinculação e pertencimento.

Ainda em relação às gangues, Dishion (2010) identificou que a desvinculação escolar, problemas disciplinares e baixo desempenho predizem o envolvimento de adolescentes em grupos criminalizados em até dois anos após o início da manifestação destes problemas. Depreende-se que, se na adolescência as relações de amizade assumem bastante relevância, os adultos têm a responsabilidade de oferecer supervisão e promover interações baseadas em valores e comportamentos positivos nesses relacionamentos.

Malgrado os problemas apresentados, referentes à dificuldade de reinserção escolar dos estudantes com passagem pela Justiça Juvenil, existem outros que também precisam ser considerados como, por exemplo, a necessidade de ausências às aulas para atender questões de natureza legal, sendo que em caso de internação, o aluno fica impossibilitado de frequentar o ambiente escolar por vários meses; embora não seja necessariamente privado do ensino, o ambiente educacional da internação difere expressivamente do da escola regular.

Outros dois estudos longitudinais corroboram essas colocações. Hjalmarsson (2008) concluiu que a passagem pelo Sistema de Justiça, seguida de medida restritiva de liberdade, diminuiu em 27% as chances de conclusão do ensino médio. No entanto, o autor ressalta que não obteve evidências que comprovassem a existência de relação causal entre privação de liberdade e evasão escolar, indicando que as consequências são indiretas e mediadas pela qualidade da reinserção dos adolescentes no ambiente escolar. Exercem efeitos negativos diretos, nestes casos, as experiências de rotulação e exclusão social praticadas por colegas e

professores. Natsuaki et al. (2008) também obtiveram resultados semelhantes, ressaltando que, do ponto de vista de trajetória, quando o adolescente em conflito com a lei consegue concluir o ensino médio, esse fato representa uma guinada na conduta infracional, caracterizada por uma diminuição significativa na prática de delitos.

Investigando transversalmente o potencial de reinserção escolar de adolescentes negros em medida de restrição de liberdade, Toldson et al. (2010) concluíram que aqueles que apresentavam níveis mais elevados de autoestima, bom desempenho, apoio familiar, envolvimento com a comunidade, menor envolvimento infracional e planejamento de metas futuras, eram mais propensos a retomarem os estudos e a apresentarem vinculação positiva com a escola.

A vinculação é um conceito bastante amplo no quadro da Regulação Escolar, sendo composta, respectivamente, pelo investimento na escolaridade, empenho face à educação e apego aos professores (LeBlanc, 1997). De maneira geral, a literatura apresentada aborda todos esses aspectos em detalhes, considerando não apenas o contexto escolar propriamente dito, mas também a escolarização na privação de liberdade.

Em síntese, percebe-se que a vinculação escolar fraca se verifica, em geral, em decorrência da não aprendizagem, ou seja, do baixo desempenho, da relação conflituosa com professores e colegas, sendo que tais aspectos remetem a processos mais ou menos sutis de exclusão do ambiente escolar. A fraca vinculação escolar, em seu turno, pode propiciar a manifestação de problemas disciplinares, associação a pares infratores, maior quantidade de punição formal pela escola, evasão e envolvimento na prática de delitos. Ademais, a evasão, enquanto indicador mais sério da fraca vinculação escolar, além de comprometer o futuro profissional dos adolescentes, constitui-se em um dos fatores de risco mais significativos à conduta infracional e também ao desenvolvimento de outros problemas de comportamento como, por exemplo, o uso de substâncias ilícitas.

3.4 Bom relacionamento com professores como fator protetivo à desvinculação escolar e à prática de delitos

Sander, Sharkey, Olivarri, Tanigawa e Mauseth (2010) desenvolveram um estudo qualitativo com vistas à investigação da experiência escolar de adolescentes infratores. Os resultados indicaram que esses gostariam que os professores lhes auxiliassem nas dificuldades que apresentavam. Entretanto, acumulavam experiências negativas referentes à forma como

se relacionavam no cotidiano das aulas. Além disso, havia muitos atritos e desentendimentos entre eles. Exposição dos adolescentes a situações vexatórias foram referidas como frequentes. Identificou-se ainda um baixo envolvimento das famílias na escolarização e uma vontade dos adolescentes em estabelecer relações com pares pró-sociais, frente aos quais, no entanto, se mostravam incapazes, por conta de sentirem não possuir habilidades sociais suficientes.

Outro estudo qualitativo, implementado com o objetivo identificar a percepção de adolescentes infratores sobre a escola foi desenvolvido por Ashkar e Kenny (2009). Obtiveram como resultados que a maioria dos entrevistados não possuía motivação para continuar estudando, sendo que as relações insatisfatórias com professores apareceram como fator de maior impacto para o desinteresse que apresentavam. Experiências de exposição à violência escolar também se destacaram, sendo que quase todos haviam se envolvido em situações de *bullying*. Pouco contato com pares convencionais e busca de *status* perante pares infratores contribuíram para problemas de adaptação e envolvimento em situações de violência. Dificuldades de aprendizagem, baixa frequência, desrespeito às autoridades escolares e conflitos familiares também foram características recorrentes.

O relacionamento com os professores, representado na teoria pela variável “Apego ao professor”, constitui um dos aspectos que compõem a “Vinculação escolar”. A qualidade das relações estabelecidas entre o aluno e os professores, quando negativa, pode impactar o desempenho e o comportamento social, no sentido destes tornarem-se problemáticos. Com isso, têm-se incrementadas as chances de ser sancionado, em virtude das regras escolares, o que, por sua vez, fragiliza ainda mais vinculação escolar.

Como se pode depreender dos estudos relatados, malgrado alguns aspectos relacionados a outros contextos de socialização, que as principais dificuldades apresentadas pelos adolescentes pesquisados se relaciona a fatores intraescolares, notadamente, relacionamento com professores. Portanto, este pode constituir-se em um aspecto importante a ser investigado mais profundamente em pesquisas futuras, priorizando as necessidades de intervenções na área.

3.5 Constrangimentos escolares como agenciadores da desvinculação escolar e como risco para o envolvimento de adolescentes com a prática de delitos

Cada instituição educacional possui uma organização e regras próprias, de controle disciplinar. Existem as escolas que focam a manutenção da disciplina mediante regras e supervisão, e aplicação eficiente de punições; outras escolas optam por um rigor excessivo nas punições. Em função disso, estudos têm sido desenvolvidos sobre o tema dos métodos de sanção escolar (os constrangimentos escolares) (Bartollas et al., 2007; Hemphill et al., 2007; Krezmien, Leone, Zablocki, & Wells, 2010; Matthews & Agnew, 2008; Nicholson-Crotty, Birchmeier & Valentine, 2009; Rocque & Paternoster, 2011; Sullivan, Dollard, Sellers, & Mayo, 2010; Weerman, Harland, & Laan, 2007; Welch & Payne, 2010).

Um estudo realizado em duas realidades socioculturais diferentes (Estados Unidos e Austrália) demonstrou que nos Estados Unidos existe uma tendência de as punições serem mais intensas e envolverem, geralmente, encaminhamento de alunos para a Justiça Juvenil, enquanto na Austrália o controle disciplinar é, em geral, mais brando e as medidas disciplinares seguem níveis hierárquicos de intensidade com relação à gravidade dos atos praticados pelos alunos, utilizando suspensões e expulsões como último recurso. Tendo em vista essas diferenças, o estudo verificou que a aplicação de punições muito rígidas contribui para a desvinculação escolar dos alunos e, embora possam gerar efeito positivo, em curto prazo, em termos de controle disciplinar, em longo prazo, colaboram para o engajamento em atividades divergentes e infracionais (Hemphill et al., 2007).

De acordo com Sullivan et al. (2010), nos Estados Unidos, as políticas de tolerância zero têm sido implementadas com o objetivo de reduzir a violência escolar. Elas incluem supervisão mais intensa por meio, especialmente, de câmeras de segurança e detectores de metal nas portas das escolas. Determinados comportamentos dos alunos são punidos severamente; por exemplo, o porte de qualquer tipo de arma é punido com suspensão de um ano. O excesso de rigor, atualmente, tem se expandido para comportamentos menos graves, afastando do ambiente escolar e enviando ao Sistema de Justiça muitos alunos que, na realidade, necessitam de auxílio educacional e apoio emocional. Assim, eles ficam rotulados na escola como “problema” e o contato com a Justiça agrava ainda mais a situação desfavorável em que se já se encontram, uma vez que podem ficar mais propensos a se associarem a pares realmente engajados na prática de atos delituosos. A investigação de Krezmien et al. (2010) chegou a resultados similares.

Pode-se concluir, a partir destes estudos, que as escolas americanas estão se utilizando de medidas judiciais no enfrentamento de problemas escolares de natureza disciplinar, desconsiderando os efeitos negativos de tal procedimento no desenvolvimento e para a vinculação escolar dos alunos. Por conta disso, medidas alternativas de sanção/punição

precisam ser consideradas no sentido de não enviar ao Sistema Legal alunos cujos comportamentos não constituam atos infracionais.

Nicholson-Crotty et al. (2009) alertam que, devido a questões de natureza racial, a maioria dos estudantes punidos com suspensão e/ou enviados à Justiça é negra. Concluem que os alunos negros são suscetíveis de receberem punições mais severas da escola, em relação à contraparte branca, pelo mesmo problema de comportamento. Assim, a suspensão contribui para que passem mais tempo na rua expostos às instituições formais de controle, tais como a polícia, que podem apreendê-los por não estarem na escola em horário de aula.

Na mesma direção, segundo Welch e Payne (2010), as escolas com maior proporção de alunos negros são mais propensas a utilizarem medidas disciplinares mais punitivas e a adotarem políticas de tolerância zero. O resultado disto é que as medidas disciplinares praticadas pelas instituições escolares estão tendo impacto significativo na desproporção racial, na Justiça Juvenil estadunidense. A adoção de uma maior equidade disciplinar pode contribuir para a diminuição deste problema.

De acordo com Rocque e Paternoster (2011), os alunos negros são mais punidos pelas autoridades escolares, independentemente de seu comportamento real. Consequentemente, a evasão desses alunos é mais precoce, quando comparada a de alunos brancos. Isto pode originar sentimentos de desconfiança em relação às figuras de autoridade, para além do espaço escolar, impossibilitando-os de buscarem o auxílio de adultos, quando necessário. O rótulo de “encrenqueiros” também pode transformar-se em profecia autorrealizadora, pela qual passam a assumir as expectativas negativas existentes acerca de sua pessoa, comportando-se tal como se realmente possuíssem as características de alunos problema. Trata-se de um primeiro passo para o desenvolvimento de problemas mais graves, como a prática de atos infracionais.

Weerman et al. (2007), ao estudarem a relação entre indisciplina na escola e prática de delitos em outros contextos, constataram, com um intervalo temporal médio de um ano, a associação entre o surgimento de problemas de comportamento e o agir infracional, revelando que os problemas disciplinares dos alunos, especialmente o modo como a escola lida com tais situações, constituem uma questão relevante a ser considerada na prevenção da conduta infracional. Bartollas et al. (2007) verificaram que os estilos de gestão escolar afetam a forma e a qualidade dos relacionamentos dos alunos, bem como a forma como o controle disciplinar é exercido, reconhecendo a necessidade da existência de lideranças fortes, porém coerentes e proativas.

Vale sublinhar que, segundo o estudo desenvolvido por Matthews e Agnew (2008), norteado pela hipótese de que a certeza de ser punido constituir-se-ia em impedimento à prática de delitos, identificou-se efeito positivo apenas para os alunos que não possuíam colegas em conflito com a lei. Desse modo, os autores concluíram que a certeza de punição escolar para comportamentos considerados inadequados funciona preventivamente a depender das características do ambiente social dos sujeitos, o que precisa ser considerado no estudo da conduta infracional.

Os constrangimentos representam outro mecanismo da Regulação Escolar e foram amplamente abordados pela literatura que, de modo geral, permitiu compreender que são importantes por se configurarem em suporte ao ajustamento comportamental dos alunos ao ambiente escolar, uma vez que estejam atrelados à exposição de regras claras e legítimas. Assim, podem fortalecer a manifestação de condutas pró-sociais e inibir transgressões. Não obstante, a aplicação de punições muito rígidas pelas autoridades escolares, especialmente a alunos que já apresentem problemas de natureza comportamental, contribui para a desvinculação escolar, o que pode culminar no desenvolvimento de problemas mais graves, incluindo a manifestação de prática delitiva.

Especificamente, situações de rotulação, segregação, percepção de inconsistência na aplicação das regras ou sensação de injustiça podem contribuir para a desvinculação escolar, especialmente dos alunos socialmente mais vulneráveis, como os negros nos Estados Unidos, país no qual foram desenvolvidas todas as investigações acerca deste tema, refletindo os problemas de integração social e cultural daquela sociedade. Contudo, evidencia-se a escassez de trabalhos que investiguem a temática do ponto de vista do seu desenvolvimento, ao longo do tempo, avaliando suas consequências e nexos causais, uma vez que apenas dois trabalhos, do total de nove analisados, assumiram tal perspectiva, respectivamente o de Matthews e Agnew (2008) e o de Weerman et al. (2007).

3.6 Problemas na escolarização como mediadores entre dificuldades no contexto familiar e conduta infracional na adolescência

Certamente o insucesso escolar não pode ser compreendido sem também se fazer referência ao contexto familiar, uma vez que problemas escolares podem ser estimulados ou inibidos pela qualidade da experiência inicial e atual de socialização dos alunos nas suas respectivas famílias. As diferentes aquisições e déficits de desenvolvimento e no

comportamento, provenientes do convívio familiar, imprimem suas marcas na qualidade da experiência de escolarização, interferindo de modo a impedir ou estimular dificuldades de aprendizagem e de integração dos alunos no ambiente educacional.

Nesta temática, nove estudos revisados se referiam às variáveis familiares associadas à escolarização e à conduta infracional (Bui, 2009; Farrell et al., 2011; Henry, 2008; Huan et al., 2010; Lanza & Taylor, 2010; Simons & Conger, 2007; Stewart, Livingston, & Dennison, 2008; Topitzes et al., 2011; Ward et al., 2010; Yu & Gamble, 2010; Williams, Johnson, & Bott., 2009), indicando, de modo geral, que experiências negativas acumuladas nos primeiros anos de vida, na família, predispõem a insucessos na escolarização e ao cometimento de atos infracionais.

De acordo com Henry (2008), uma baixa vinculação familiar contribui para uma baixa vinculação escolar que, por sua vez, prenuncia vinculação a pares que consomem drogas, agenciando o envolvimento dos adolescentes com entorpecentes, de modo sequencial. Todavia, o delineamento transversal do estudo não permitiu o estabelecimento de relações causais entre os vínculos familiar, escolar e de pares.

Também com foco na vinculação familiar, o estudo longitudinal desenvolvido por Simons e Conger (2007) permitiu concluir que a família também contribui para que as crianças desenvolvam controle interno da própria conduta, diretamente, por meio da supervisão parental e, indiretamente, mediante os relacionamentos afetivos estabelecidos entre pais e filhos, ou por processos de aprendizagem social, em termos de imitação ou modelagem. Por outro lado, a desvinculação familiar ocasiona queda no desempenho dos alunos, associação a pares com engajamento infracional sério, manifestação de problemas disciplinares, maior quantidade de punição pela escola e envolvimento em prática de delitos.

Nessa mesma direção, Yu e Gamble (2010) constataram, mediante estudo transversal, que a qualidade das relações familiares dos adolescentes influenciava o vínculo escolar e a conduta infracional. Encontraram, tanto para irmãos mais novos quanto para os mais velhos, que uma boa vinculação com mãe, com irmãos e com pelo menos um amigo, aumentava significativamente a vinculação com escola, em comparação àqueles que possuíam boa relação com apenas uma rede de apoio. Cumpre mencionar a indicação feita, a partir dos resultados, de que as relações sociais e controle parental exercem diferentes efeitos sobre a vinculação escolar, dependendo da fase de desenvolvimento dos sujeitos.

Já a pesquisa longitudinal desenvolvida por Bui (2009) identificou que a família pode oferecer condições desfavoráveis ao sucesso escolar mediante a severidade de disciplina, a falta de carinho e atenção, e a exposição dos filhos a modelos de comportamento

divergentes ou criminais. Em seu turno, o estudo documental desenvolvido por Ward et al. (2010) possibilitou a conclusão de que estressores familiares, tais como, separações, perda de um dos pais, conflitos na família, dificuldades econômicas, recomposição familiar, supervisão pobre ou inexistente, negligência, maus-tratos e passagem por serviços de proteção, se encontram relacionados a pobre desempenho escolar, evasão e cometimento de atos contrários à lei. Assim, ao demonstrarem as condições que interferem negativamente no sucesso escolar, no estabelecimento de relações positivas com adultos, com os pares e que contribuem para o engajamento em condutas socialmente adequadas, os autores sublinham a necessidade de também considerar as relações familiares dos adolescentes infratores nas reflexões acerca de sua situação escolar, considerando sua experiência atual e pregressa.

Segundo Lanza e Taylor (2010), níveis moderados de rotina familiar, que implicam na existência de rotina de atividades comuns em família e, de igual modo, em intervalos de tempo livre para realização de atividades de interesse dos adolescentes, se relaciona positivamente ao desempenho escolar e comportamental dos estudantes. A investigação transversal por eles desenvolvida permitiu observar ainda que os níveis moderados de rotina estimulam a interação pais-filhos, o engajamento em relação à família e o desenvolvimento de comportamentos regidos por regras que, conjuntamente, atenuam a possibilidade de problemas disciplinares na escola e o envolvimento na prática de delitos.

Já no tocante à educação parental, outro estudo transversal, desenvolvido por Farrel et al. (2011), investigou se essa poderia compensar a presença de fatores escolares e de pares que estimulasse o comportamento agressivo. Os resultados indicaram que as mensagens de não violência repassadas pelos pais aos filhos assumiram função protetora para a não manifestação de atitudes violentas na escola, mesmo diante do estresse emocional gerado por alguma situação de conflito com colegas/professores ou perante o incentivo e pressão de pares. Por outro lado, pais que consideravam a violência uma forma legítima para solução de conflitos exerceram efeito negativo. Nestes casos, colaboravam para o envolvimento de seus filhos em brigas escolares e em atitudes de desrespeito a colegas e professores, abrindo caminho para que se aproximassem de colegas com histórico de problemas de comportamento ou envolvimento infracional sério.

Huan et al. (2010) localizaram a presença de efeitos indiretos, referentes à prisão do pai, na vida escolar dos filhos, mediados pela diminuição da renda familiar e da quantidade de supervisão, bem como no auxílio e na cobrança quanto ao desempenho escolar. Ademais, verificou-se que a figura paterna, devido ao seu envolvimento com a lei, pode constituir-se em um modelo de conduta para os filhos, de baixa adesão às normas convencionais, o que pode

oportunizar maior aplicação de medidas disciplinares pela escola e desenvolvimento de conduta contrária à lei. Em função do distanciamento físico, a prisão interfere igualmente na vinculação, o que pode gerar dificuldades de vinculação social a professores e pares. Todavia, por se tratar de uma pesquisa documental realizada com relatórios oficiais, os resultados do referido estudo apresentam limitações. Para comprová-los, torna-se necessária a realização de outras investigações de natureza empírica, especialmente estudos longitudinais, com vistas a identificar as relações de causalidade entre os aspectos investigados.

Focalizando especificamente a vitimização doméstica (ou maus tratos infantis), pode-se, preliminarmente, afirmar que o problema refere-se a uma realidade que atinge muitas crianças e adolescentes a nível mundial. Este tipo de experiência pode provocar distorções na percepção dos sujeitos vitimizados em relação a figuras de autoridade e adultos, no sentido de atribuir intenção hostil aos outros ou de considerar comportamentos agressivos como aceitáveis. Os maus tratos afetam ainda o desenvolvimento psicossocial, prejudicando a capacidade de autorregulação do comportamento, conforme concluiu o estudo documental empreendido por Williams et al. (2009). Durante a idade escolar, crianças e adolescentes podem externalizar problemas de comportamento e enfrentar dificuldade em se relacionar com as autoridades escolares, seja enfrentando-as ou através de sentimentos de persecutoriedade e desconfiança em relação às reais intenções da equipe escolar.

Baixas expectativas dos pais e evasão escolar foram identificados pela investigação longitudinal desenvolvida por Topitzes et al. (2011), como os fatores que explicam o envolvimento infracional de crianças maltratadas. Em seu turno, a pesquisa documental de Stewart et al. (2008) identificou que intervir com vistas a evitar que os maus tratos se iniciem ou prossigam na adolescência e que coincidam com os momentos de transição escolar é um recurso que pode impedir problemas de desenvolvimento, escolares e de conduta infracional.

Uma variável de natureza familiar, referente à escolaridade dos pais, também é considerada no esquema da Regulação Escolar e corresponde à possibilidade de os pais oferecerem auxílio nas tarefas escolares e valorizarem a educação (LeBlanc, 2003a). Nota-se, entretanto, que a literatura analisada contemplou outros aspectos na família que indiretamente também exercem efeito sobre a escolaridade dos adolescentes, mas considera-se que os apontamentos não contradizem a Teoria de Meio Alcance, pois, conforme já indicado anteriormente, Marc LeBlanc considerou apenas as variáveis escolares com ligação mais forte e/ou direta com a conduta infracional na adolescência.

Não obstante, diante dos resultados dos estudos apresentados, depreende-se que a consideração de fatores familiares no estudo da experiência escolar dos alunos é importante

porque ao ingressarem na escola se deparam com modificações significativas na organização de suas rotinas diárias, uma vez que têm de executar atividades mais estruturadas que exigem concentração, esforço, disciplina. Necessitam respeitar horários e deixarem de fazer aquilo que querem em função das regras escolares e determinações dos professores. Isto exige esforços de adaptação ao novo ambiente e autocontrole sobre o próprio comportamento. O insucesso frente a essas demandas escolares pode conduzir a fracassos na aprendizagem, ao desenvolvimento de problemas de comportamento e dificuldade de relacionamentos com colegas e professores.

Dentro disso, como a experiência no grupo familiar fornece as bases desenvolvimentais e para a socialização nos outros contextos sociais, a boa qualidade desta experiência inicial pode favorecer a adaptação escolar, o bom desempenho, desestimular a associação a pares com engajamento infracional sério, mitigar as influências para o consumo de substâncias psicoativas e a manifestação de problemas disciplinares na escola.

Portanto, como os estudos sinalizam que as experiências relacionais de um determinado contexto influenciam as interações em outros contextos, pressupõe-se que a investigação da qualidade da experiência escolar necessita considerar igualmente alguns aspectos que se projetam para além do espaço físico da escola e da relação ensino-aprendizagem, mas que também interferem no desempenho e na vinculação dos estudantes.

Os estudos relatados apontam que alguns alunos já se encontram predispostos a insucesso muito antes de serem inseridos na escola, pois suas experiências familiares nas fases iniciais de desenvolvimento são caracterizadas pela ausência de cuidados adequados e boa vinculação, o que pode dificultar a aquisição de habilidades e repertório comportamental socialmente adequado, que facilitariam o sucesso escolar.

O efeito cumulativo dessas perturbações pode contribuir para que vivenciem a transição da vida em família para a vida escolar como um desafio maior do que efetivamente represente, o que potencialmente ocasiona problemas variados neste ambiente, os quais, também, podem se agravar ao ponto de se tornarem comportamentos contrários à lei.

3.7 A experiência do *bullying* como potencializadora da desadaptação escolar e precipitadora de conduta delituosa

A vitimização por pares tem despertado a atenção devido aos altos índices de incidência no ambiente escolar e gravidade de suas consequências aos alunos envolvidos.

Sublinha-se que aproximadamente um quinto de todos os estudos que compõem a presente revisão foi empreendido a esse respeito (Beeck, Pauwels, & Put, 2012; Dodge, Greenberg, & Malone, 2008; Hemphill et al., 2010; Janosz et al., 2008; Lee & Cohen, 2008; Levin & Madfis, 2009; Lösel et al., 2007; Lowe, May, & Elrod, 2008; Lynne-Landsman et al., 2011; Mrug & Windle, 2009; Nofziger, 2009; Payne, 2008; Reid & Sullivan, 2009; Seaton, 2007; Wei, Jonson-Reid, & Tsao, 2007; Wynne & Joo, 2010; Zaine, Reis, & Padovani, 2010).

A ocorrência de *bullying* se encontra associada à manifestação de diversos desajustes psicossociais. As vítimas e espectadores sentem constante medo, insegurança, ansiedade, retraimento social e sentimentos negativos. Também podem apresentar baixo desempenho escolar, dificuldade de concentração, absenteísmo e, em casos mais graves, as vítimas podem tentar se vingar por meio de atos violentos de grande gravidade. Os agressores, em seu turno, apresentam comportamentos que podem ser tipificados como delitos e, amiúde, se envolvem em situações de crescente violência, abuso de substâncias entorpecentes, vandalismo, estando também mais em risco de evasão escolar e prática infracional fora do ambiente escolar (Levin & Madfis, 2009; Lynne-Landsman et al., 2011; Wynne & Joo, 2010).

Na investigação desenvolvida por Zaine et al. (2010), junto a adolescentes em conflito com a lei, em diferentes medidas judiciais, verificou-se que na amostra havia agressores (mais numerosos na medida socioeducativa de semiliberdade) e vítimas de *bullying* (mais numerosos na liberdade assistida). Além disso, constataram que as intimidações praticadas pelos agressores não se limitavam apenas a pares, mas incluíam adultos, indicando que a eficiência das agressões no contexto escolar colaborava para que esse comportamento se expandisse a outros contextos sociais e envolvesse outras pessoas, aumentando também de gravidade.

Segundo Wei et al. (2007), algumas características do contexto escolar podem favorecer a prática de agressões, especialmente, ausência de regras, fraca supervisão de adultos e baixo controle disciplinar. Janosz et al. (2008) concluíram que os alunos que presenciam situações de *bullying* podem se tornar agressores como forma de se autopreservarem, buscando se esquivar da condição de vítima em potencial. A violência deste modo aumenta e se intensifica. Os comportamentos agressivos apresentados por esses alunos também podem se tornar atos de maior gravidade, inclusive, infracionais (Egli et al., 2010).

Uma estratégia de prevenção neste contexto seria tentar melhorar a organização escolar, com vistas a minimizar a exposição dos alunos a situações de violência (Beeck et al., 2012; Lee & Cohen, 2008). Nessa mesma direção, Payne (2008) verificou que contextos escolares mais organizados estimulam a vinculação dos alunos, o que exerce um efeito de

proteção ao *bullying* e ao desenvolvimento de conduta infracional. Estes resultados foram corroborados por Mrug e Windle (2009), com a ressalva de que a relação entre exposição à violência e prática delitativa futura foi positiva apenas para estudantes brancos.

Destaca-se que a vitimização por pares pode se dar não apenas devido à presença de vulnerabilidades pessoais ou do contexto escolar, mas também pela adoção de um estilo de vida divergente, pelos alunos, seja pela via da associação a pares infratores, seja pelo próprio envolvimento em condutas não convencionais, que podem gerar agressões e represálias (Nofziger, 2009). Seaton (2007) expôs ainda que, em se tratando de alunos residentes em zonas rurais, a gênese da participação em atos de *bullying*, em sua maioria, se localizava em exigências de natureza cultural, tais como a necessidade de transmissão de uma imagem de masculinidade. Assim, a prática de violência mascara a presença de medos, fragilidades e frustrações, decorrentes das exigências culturais e da comunidade.

Por outro lado, de acordo com Lösel et al. (2007), no plano do indivíduo, o comportamento agressivo pode estar atrelado a aspectos cognitivos, devido a interpretações distorcidas da interação social. Identificaram que as crianças agressivas são mais propensas a atribuir intenções hostis às outras pessoas, buscando mais dominar a interação, em vez de manter relação. Possuem menor repertório de habilidades sociais e alta impulsividade, que podem colaborar para a manifestação de reações agressivas, violentas ou infracionais. Complementando, Hemphill et al. (2010) identificaram que alterações no funcionamento neuroendócrino, na puberdade, promovem oscilações emocionais que podem oportunizar a manifestação de atitudes agressivas e violentas, motivadoras de conflitos com pares e adultos, as quais podem preceder comportamentos mais graves, como os delitos. O desenvolvimento físico, na puberdade, também oferece melhores condições de imposição pela força.

Infere-se, pelos estudos apresentados, alguns possíveis preditores para a vitimização por pares na escola: observação de práticas de violência, experiências prévias de vitimização, baixo desempenho, ausência de regras, fraca supervisão de adultos e pouco controle disciplinar pela instituição educacional. Outros autores acrescentam a presença de gangues e drogas na escola, a participação muito ativa em atividades extracurriculares e alta renda familiar (Dodge et al., 2008; Lowe et al., 2008; Wynne & Joo, 2010).

Em síntese, argumenta-se que a presença de gangues na escola aumenta o risco de vitimização ou testemunho de situações de violência. A participação em atividades extracurriculares oportuniza exposição a situações vexatórias e humilhantes, tais como trotes entre colegas, além de também haver a possibilidade de contato com comportamentos divergentes e delituosos. Experiências prévias de vitimização podem colaborar para que os

alunos se sintam rejeitados na escola, se desvinculando da instituição escolar mediante comportamentos de faltas às aulas e isolamento social, o que os torna mais vulneráveis à violência. O baixo desempenho segue também nessa direção, considerando que os alunos nessa condição, em geral, se sentem rejeitados e excluídos, ficando mais propensos a serem vítimas. Uma maior renda familiar, por sua vez, se relaciona a um maior número de situações relacionadas a chantagem financeira, furto e roubo. Em contrapartida, a percepção de aplicação adequada e eficaz das regras escolares diminui as chances de vitimização, exercendo efeito de proteção.

Medidas de segurança rígidas e controle externo do comportamento, muito rígido, não asseguram maior sentimento de segurança ou proteção real às vítimas. Segundo Reid e Sullivan (2009), os danos emocionais, escolares e sociais provocados pelos incidentes de *bullying* podem contribuir para o aumento de comportamento agressivo ou infracional.

De maneira geral, identifica-se que o foco das pesquisas sobre o *bullying* escolar recai em aspectos variados. Conforme os estudos relatados, a complexidade apresentada por este fenômeno requer a compreensão das dinâmicas institucionais e socioculturais que mobilizam e governam alguns dos seus principais aspectos. Nota-se de modo flagrante que a exposição à violência exerce impacto sobre a conduta dos alunos, gerando níveis de estresse que podem induzi-los a respostas de luta ou fuga, interferindo de igual modo nos processos de socialização, aprendizagem, bem como na saúde física, psicológica e emocional. Estar presente em ambientes violentos também aumenta o risco de prática de atos de natureza infracional, especialmente os violentos. Deste modo, os efeitos negativos da violência não podem ser ignorados ou subestimados, e medidas de contenção e prevenção de comportamentos agressivos necessitam ser priorizadas em intervenções junto à família, comunidade e escola, especialmente.

A grande quantidade de pesquisas acerca do tema da vitimização por pares traduz a relevância que esse tem adquirido. É importante destacar que metade das investigações apresentadas se desenvolveu por meio de método transversal (Hemphill et al., 2010; Janosz et al., 2008; Lowe et al., 2008; Nofziger, 2009; Payne, 2008; Reid & Sullivan, 2009; Wynne & Joo, 2010; Zaine et al., 2010), sendo três delas empreendidas com amostras nacionalmente representativas. Todavia, essas, de igual maneira, não permitem a inferência sobre relações causais. Em contrapartida, a proximidade observada entre os resultados obtidos, no sentido de demonstrarem convergência, tanto em termos de possíveis causas, quanto dos potenciais efeitos da problemática estudada, ao desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos, é um

indicador da validade dos resultados, resguardadas as devidas limitações e alcances de cada estudo em particular.

Malgrado o conceito *bullying* não aparecer explicitamente no modelo teórico da Regulação Escolar, pode-se considerar que o mesmo seja uma fonte geradora de estresse, tal como indicado pelos estudos apresentados. Assim sendo, em essência o *bullying* parece ser contemplado indiretamente no interior da variável contextual denominada no modelo como “Estresse escolar”. Em outras palavras, por mais que a Teoria não contemple a violência na escola de maneira explícita, porque ela não apresenta uma ligação direta e/ou forte com a conduta infracional, no plano do comportamento individual dos estudantes, ela pode ser considerada como fonte geradora de estresse, o que para alguns alunos, em particular, mediante a existência dos outros fatores destacados no modelo teórico, compõe um sistema que regula a conduta na escola no sentido de poder aumentar a vulnerabilidade para a conduta delituosa.

É interessante notar, com base nos resultados dos estudos revisados que infratores e não infratores se alternam nos papéis de vítima, agressor e espectador do *bullying*. A questão central, em se considerando a prática de delitos na adolescência, é que quando o *bullying* existe numa instituição escolar, de modo recorrente, sem qualquer forma de interferência por parte das autoridades, o clima institucional torna-se inadequado e, além de estressante, promove socialização dos jovens em práticas relacionais violentas.

3.8 Atividades extracurriculares como fator de risco ou como fator de proteção para a emergência da conduta delituosa

A relação entre atividades extracurriculares e conduta infracional tem despertado curiosidade e sido estudada. Na presente revisão foram identificados sete trabalhos relacionados ao tema, sendo quatro estudos longitudinais (Farb & Matjasko, 2012; Fleming et al., 2010; Guest & McRee, 2009; Miller, Melnick, Barnes, Sabo, & Farrell, 2007) e três transversais (Crean, 2012; Thames & Vaisman-Tzachor, 2009; Veliz & Shakib, 2012). Não se identifica uma convergência nos resultados veiculados pelas pesquisas, uma vez que ora os dados sugerem que tais atividades se associam positivamente à conduta infracional, ora indicam que podem funcionar como proteção à ela.

Crean (2012) identificou uma associação direta positiva entre a intensidade da participação em atividades extracurriculares, em clubes de bairro, por exemplo, e aumento de

conduta contrária à lei. Em contraposição, a investigação conduzida por Veliz e Shakib (2012) revelou que a participação em programas esportivos fora do horário das aulas diminuía a proporção de delitos violentos e suspensões escolares, embora não se tenha observado qualquer efeito desta variável sobre a prática de infrações de menor gravidade.

O estudo desenvolvido por Guest e McRee (2009) sugere que o impacto positivo exercido pelas atividades extracurriculares se relaciona mais às características microcontextuais por elas apresentadas, que pelo seu tipo ou conteúdo. Sobressaem deste modo as características pessoais dos participantes, seu nível de envolvimento e compromisso com a atividade e a equipe, bem como a natureza e a quantidade das regras e supervisão de adultos. Esses resultados foram corroborados por Farb e Matjasko (2012).

Investigando particularmente o envolvimento em atividades esportivas, Miller et al. (2007) concluíram que a participação e o *status* de atleta não se associavam à prática delitiva, apenas a “identidade de atleta” desempenhava esse efeito, uma vez que, na realidade estadunidense, tal “identidade” incorpora elementos de excesso de masculinidade, aceitação de riscos e desobediência a regras.

Corroborando as conclusões anteriores, Thames e Vaisman-Tzachor (2009) constataram que a participação em atividades extracurriculares *per se* não desestimula a conduta infracional; a qualidade do envolvimento com os membros da equipe é que o faz. Em contrapartida, a participação em atividades não estruturadas e sem a supervisão de adultos foi sublinhada por Fleming et al. (2010) como sendo relacionada à prática de delitos.

Em síntese, a relação entre atividades extracurriculares e conduta infracional é controversa. Podem desencorajar a manifestação de conduta infracional por oportunizarem convivência com pares pró-sociais, supervisão de adultos e incentivo ao respeito a normas de convivência e obediência de regras. Em contrapartida, também podem contribuir para o surgimento ou aumento de problemas de comportamento quando possibilitam o contato com pares com conduta infracional, momentos de interação sem supervisão de adultos ou quando impõem níveis elevados de exigência e/ou estresse aos adolescentes.

Portanto, evidencia-se que tais atividades necessitam ocorrer de acordo com determinadas características específicas para realmente exercerem efeito positivo, pois, do contrário, podem estimular ou mascarar a prática de delitos. Embora a participação em atividades extracurriculares seja contemplada pela Regulação Escolar enquanto um dos indicadores do “Investimento” que, em seu turno, compõe a “Vinculação Escolar”, a natureza contraditória dos seus efeitos na escolarização, conforme demonstrado pela presente revisão, permite aventar a necessidade de realização de mais estudos acerca dessa temática.

3.9 Quociente intelectual (QI) como uma das variáveis a afetar a aprendizagem e ajustamento/adequação do comportamento dos alunos

Apesar de o insucesso escolar se apresentar atrelado ao surgimento e à manutenção da conduta infracional, não existem evidências que comprovem que um baixo QI também possua ligação com a prática de delitos. No entanto, indiretamente, essa relação pode se dar, mediada pela experiência de escolarização, considerando que uma experiência negativa, em termos de não aprendizagem e, conseqüentemente, de baixo desempenho, diminui as possibilidades de ascensão profissional em sociedades cujas profissões exigem maior nível de conhecimento e especialização. Isso, igualmente, se relaciona a dificuldades em se realizar julgamentos complexos que reivindicam maiores níveis de atividade intelectual, especialmente análises de natureza moral ou legal, conforme demonstrou o estudo transversal desenvolvido por Kennedy, Burnett e Edmonds (2011).

A revisão de literatura realizada por Isen (2010) indicou que, geralmente, os adolescentes infratores apresentam quociente intelectual verbal mais rebaixado. Todavia, por si só, isso não os predispõem diretamente a dificuldades escolares, uma vez que são necessárias outras variáveis atuando em conjunto para o insucesso na aprendizagem, sendo o QI apenas uma delas. De modo similar, no estudo transversal de Romi e Marom (2007) foram identificadas diferenças significativas entre o QI verbal de adolescentes infratores evadidos da escola, em comparação a adolescentes sem passagens pela Justiça, também evadidos.

Depreende-se, a partir dos resultados dos três estudos, que problemas e dificuldades enfrentadas nos ambientes familiares e escolares podem contribuir para o desenvolvimento de um menor QI verbal, o qual está diretamente relacionado a aprendizagens formais. Assim, indiretamente, as aprendizagens escolares podem ser prejudicadas; todavia, estas questões precisam, ainda, ser mais investigadas. Esta variável, especificamente, não é abarcada pela Regulação Escolar. Nota-se, entretanto, que um QI rebaixado pode indiretamente interferir na aquisição dos conteúdos escolares, gerando dificuldades que podem prejudicar o desempenho, considerado o “pivô” do sistema da regulação.

3.10 Algumas considerações acerca das características da literatura revisada

A presente revisão permitiu a identificação de uma produção científica variada, que ofereceu informações relativamente consolidadas, acerca de alguns aspectos da relação

educação escolar e conduta infracional na adolescência, denotando interesse pela temática em diferentes realidades socioculturais.

Em síntese, os resultados apontaram a qualidade da experiência de escolarização e sua relação com a conduta infracional na dependência indireta de três variáveis extraescolares, sendo duas prévias ao ingresso do aluno na escola (adequação dos cuidados iniciais ofertados pela família e baixo quociente intelectual) e uma referente ao contraturno escolar (tipo, quantidade e qualidade de atividades extracurriculares frequentadas pelos jovens). Por outro lado, nas investigações também foram enfatizadas variáveis intraescolares, sendo elas: desempenho, vinculação e evasão, qualidade de relacionamento com professores e pares, constrangimentos, e violência entre pares. Houve uma preponderância na investigação dessas características intraescolares, especialmente no tocante à violência entre pares, denotando o interesse incrementado pela temática, o que, talvez, corresponda à elevada prevalência da problemática a qual se refere na realidade educacional contemporânea.

De modo similar, os trabalhos evidenciaram a complexidade da interface existente entre todos os temas levantados, considerando-se a diversidade de contextos envolvidos (família, escola e comunidade), características dos diferentes sujeitos em interação (crianças, adolescentes, adultos, pais, professores, entre outros) e fases de desenvolvimento dos alunos abarcadas (infância e adolescência). A natureza direta e indireta das influências entre as variáveis destacadas e a multiplicidade de configurações delas decorrentes também sinalizam a relevância de se considerar o caráter sequencial e complementar das trajetórias de desenvolvimento pessoal, social e escolar dos alunos no estudo da conduta infracional.

Importante ressaltar que uma parcela significativa dos resultados das pesquisas analisadas decorreu de estudos longitudinais, que possibilitam a obtenção de dados precisos no tocante às relações de causalidade entre as variáveis investigadas, bem como da complexidade das interações que estabelecem entre si e com a de outros contextos, ao longo do tempo. Entretanto, apesar das várias pistas oferecidas, enquanto possíveis caminhos ao planejamento e à realização de intervenções, recomenda-se cautela na sua apreensão, uma vez que existem ainda lacunas a serem preenchidas por futuras investigações.

Também se identificou a necessidade de realização de estudos qualitativos com vistas à obtenção de resultados mais individualizados e contextualizados acerca das trajetórias de escolarização de adolescentes com e sem envolvimento infracional. Na realidade brasileira, além de estudos desta natureza, ressalta-se a necessidade da realização de outros com delineamentos experimentais ou quase experimentais, bem como com amostras representativas, de modo a preencher a lacuna que caracteriza a produção nacional, com

investigações mais sofisticadas, que apreendam de forma mais ampla e consistente a realidade estudada.

Localizou-se, ainda, um predomínio de estudos internacionais, realizados principalmente nos Estados Unidos, em contraste à escassez de estudos brasileiros, embora uma busca nacional tenha sido feita. Identifica-se, portanto, a necessidade de realização de mais investigações na realidade brasileira, por essa apresentar características contextuais e culturais específicas, que, em alguns aspectos, a diferencia daquelas existentes em outros países. Assim, tais estudos podem fornecer subsídios mais consistentes em termos de adequação à organização e às características do sistema educacional brasileiro.

4 Objetivos

4.1 Objetivo geral

Identificar e analisar aspectos significativos da regulação da conduta infracional em adolescentes no contexto escolar.

4.2 Objetivos específicos

Tomando por referência as variáveis propostas pela Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência, no que diz respeito, especificamente, à Regulação pela Escola, objetivou-se:

- 1) Identificar quais variáveis encontram-se associadas ao comportamento infracional em adolescentes;
- 2) Verificar de que modo as variáveis associadas contribuem para o aparecimento/manutenção do comportamento infracional.

5 Método

5.1 Participantes

Participaram da pesquisa 60 adolescentes, divididos em dois grupos, constituídos, respectivamente, por 30 adolescentes infratores e 30 não infratores. No entanto, estes grupos, devido a critérios de recrutamento pré-estabelecidos, também se subdividiram em outros dois, compostos cada um por 15 participantes: adolescentes infratores evadidos da escola (GI-Evadidos); adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes); adolescentes não infratores evadidos (GNI-Evadidos); e adolescentes não infratores estudantes (GNI-Estudantes).

Cumprir destacar que se tomou o cuidado de garantir que os adolescentes infratores (GI-Evadidos e GI-Estudantes) tivessem cometido pelo menos um delito reconhecido oficialmente pela Justiça, com vistas a garantir que representassem um segmento apresentando uma problemática de maior engajamento infracional.

No que tange à idade, os adolescentes de todos os grupos apresentaram entre 14 e 18 anos, com média de 16,6 anos, conforme a distribuição apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição em frequência absoluta, relativa e percentual acumulada das quatro amostras de adolescentes de acordo com a idade

Idade	Frequência Absoluta	Frequência Percentual (%)	Frequência Percentual Acumulada (%)
14	02	3,5	3,5
15	02	3,5	7,0
16	10	16,5	23,5
17	42	70,0	93,5
18	04	6,5	100
Total	60	100	-

Na Tabela 2 se encontram discriminados a frequência absoluta e o percentual referente à idade para cada um dos quatro grupos amostrais investigados. A idade concentrada em torno dos 17 anos reflete uma característica encontrada no contexto de execução de medidas socioeducativas na cidade de Ribeirão Preto - SP.

Tabela 2

Distribuição em frequência absoluta e percentual das quatro amostras de adolescentes, de acordo com a idade

Idade (anos)	Grupos							
	GI-Evadidos		GI-Estudantes		GNI-Evadidos		GNI-Estudantes	
	n	%	n	%	n	%	n	%
14	1	6,7	-	-	1	6,7	-	-
15	-	-	1	6,7	-	-	1	6,7
16	1	6,7	4	26,7	1	6,7	4	26,7
17	13	86,6	8	53,3	13	86,6	8	53,3
18	-	-	2	13,3	-	-	2	13,3
Total	15	100	15	100	15	100	15	100

Nota. GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Todos os adolescentes eram solteiros e não possuíam filhos. Evidenciou-se igualmente que, em sua totalidade, eles frequentaram ou se encontravam atualmente estudando em escolas de ensino público. Quanto à reprovação, os dois grupos referentes aos adolescentes infratores apresentaram médias de 1,87 anos escolares repetidos para o GI-Evadidos e 2,07 anos para o GI-Estudantes, denotando que os adolescentes em conflito com a lei que continuavam a estudar tinham mais reprovações do que a contraparte que se encontrava evadida. Na contramão desses números, os adolescentes não infratores exibiram valores inversos com médias respectivas de 1,60 anos escolares repetidos para o GNI-Evadidos e 1,33 anos para o GNI-Estudantes, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3

Comparação das diferenças entre os grupos referentes à reprovação (anos repetidos)

Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
GI-Evadidos	15	1,87	0,99	0,00	2,00	4,00	0,014
GI-Estudantes	15	2,07	1,39	0,00	2,00	4,00	
GNI-Evadidos	15	1,60	1,24	0,00	1,00	4,00	
GNI-Estudantes	15	0,80	0,56	0,00	1,00	2,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Não obstante, foi localizada diferença estatisticamente significativa apenas entre os grupos GI-Evadidos e GNI-Estudantes, com $p < 0,05^6$.

Os adolescentes infratores também apresentaram maior defasagem média referente à idade/ano escolar, em comparação aos não infratores. Na Tabela 4 são fornecidas informações detalhadas a respeito dos participantes de cada grupo.

Tabela 4

Distribuição da amostra de adolescentes em frequência absoluta e frequência percentual de acordo com a idade e ano escolar

Grupo	Ano Escolar	Idade					Frequência Absoluta	Frequência Percentual (%)
		14	15	16	17	18		
GI-Evadidos	6° EF	-	-	-	03	-	03	20,0
	7° EF	01	-	01	02	-	04	26,7
	8° EF	-	-	-	03	-	03	20,0
	9° EF	-	-	-	04	-	04	26,7
	1° EM	-	-	-	01	-	01	6,6
GI-Estudantes	6° EF	-	-	-	-	01	01	6,6
	7° EF	-	-	-	01	-	01	6,6
	8° EF	-	01	01	01	-	03	20,0
	9° EF	-	-	-	03	-	03	20,0
	1° EM	-	-	03	01	-	04	26,7
	2° EM	-	-	01	01	-	02	13,3
	3° EM	-	-	-	-	01	01	6,6
GNI-Evadidos	8° EF	01	-	01	05	-	07	46,7
	9° EF	-	-	-	06	-	06	40,0
	1° EM	-	-	-	02	-	02	13,3
GNI-Estudantes	8° EF	-	-	01	-	-	01	6,6
	9° EF	-	-	03	02	01	06	40,0
	1° EM	-	-	-	01	-	01	6,6
	2° EM	-	01	-	04	01	06	40,0
	3° EM	-	-	01	-	-	01	6,6
Total		02	02	12	40	04	60	100

⁶Todas as comparações entre os grupos foram realizadas através do teste de Kruskal-Wallis e pós-teste de Dunn. O teste de Kruskal-Wallis reconhece a existência de diferenças significativas entre os grupos, cuja localização é realizada pelo pós-teste de Dunn que não fornece valores exatos para elas, apenas sinaliza se se encontram acima ou abaixo do valor de 0,05.

Nota. EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Os resultados apresentados na Tabela 5 mostram diferenças estatisticamente significativas apenas entre os grupos GI-Evadidos e GI-Estudantes, GI-Evadidos e GNI-Estudantes; GNI-Evadidos e GI-Estudantes no tocante à defasagem idade/ano escolar.

Tabela 5

Comparação das diferenças entre os grupos referentes à defasagem idade/ano escolar

Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
GI-Evadidos	15	4,93	1,49	2,00	5,00	7,00	<0,001
GI-Estudantes	15	2,87	1,88	0,00	3,00	6,00	
GNI-Evadidos	15	3,93	1,49	2,00	4,00	7,00	
GNI-Estudantes	15	2,00	1,41	0,00	2,00	5,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Em relação à quantidade de escolas frequentadas, os grupos de adolescentes não infratores transitaram por mais instituições de ensino, na proporção de aproximadamente 3,40 escolas para o grupo GNI-Evadidos e 3,33 escolas para o grupo GNI-Estudantes; os dois grupos de adolescentes infratores apresentaram médias ligeiramente menores de 3,13 escolas para o grupo GI-Evadidos e 2,80 escolas para o Grupo GI-Estudantes (Tabela 6). Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

Tabela 6

Comparação das diferenças entre os grupos referentes à quantidade de escolas frequentadas

Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
GI-Evadidos	15	3,13	1,19	2,00	3,00	6,00	0,4577
GI-Estudantes	15	2,80	1,37	1,00	3,00	6,00	
GNI-Evadidos	15	3,40	1,50	1,00	3,00	6,00	
GNI-Estudantes	15	3,33	0,82	1,00	3,00	4,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Os resultados da Tabela 7 indicam a não existência de diferenças significativas entre os grupos de adolescentes infratores e não infratores no tocante ao trabalho. Dentre aqueles

que trabalhavam, as ocupações mais comuns em meio aos adolescentes em conflito com a lei foram: ajudante em lava-jato, atendente em *lan house* e servente de pedreiro. Referente aos adolescentes sem envolvimento infracional, se destacaram as seguintes ocupações: empacotador de supermercado, servente de pedreiro e auxiliar de mecânico.

Tabela 7

Comparação das diferenças entre os grupos referentes ao trabalho

Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
GI-Evadidos	15	1,60	0,51	1,00	2,00	2,00	0,5839
GI-Estudantes	15	1,73	0,46	1,00	2,00	2,00	
GNI-Evadidos	15	1,73	0,46	1,00	2,00	2,00	
GNI-Estudantes	15	1,73	0,46	1,00	2,00	2,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Abordando especificamente o tempo de afastamento da escola para os dois grupos de adolescentes evadidos, observa-se que o tempo médio daqueles em conflito com a lei é de 2,07 anos, enquanto que para o grupo sem envolvimento infracional é de 1,93 anos. O grupo de infratores, em sua maioria, revelou não possuir vontade de dar continuidade aos estudos, contrariamente ao grupo de não infratores que demonstrou interesse em concluir ao menos o Ensino Médio, relatando terem a intenção de retornarem à escola no próximo semestre/ano, ou assim que possível.

Quanto à caracterização econômica dos participantes, evidenciou-se que a maioria pertence a famílias da classe C, conforme mostra a Tabela 8.

Tabela 8

Distribuição da amostra de adolescentes de acordo com a classe econômica em frequência absoluta e percentual

Classe	Grupos								
	GI-Evadidos		GI-Estudantes		GNI-Evadidos		GNI-Estudantes		Pop. Br.
	n	%	n	%	n	%	N	%	%
B1	01	6,7	02	13,4	-	-	01	6,7	9,1
B2	01	6,7	03	20,1	04	26,8	04	26,8	18,0
C1	03	20,1	03	20,1	05	33,5	07	46,9	24,5
C2	08	53,6	06	40,2	05	33,5	01	6,7	23,9
D	01	6,7	01	6,7	01	13,4	02	13,4	17,9
E	01	6,7	-	-	-	-	-	-	1,6
Total	15	100	15	100	15	100	15	100	-

Nota. Pop. Br. = População Brasileira. GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

No tocante às infrações praticadas pelos adolescentes infratores, identificou-se que a maioria se referia a tráfico (61,7%). Assalto e furto tiveram participação menor, mas igualmente expressiva (25,0%). Também houve ameaça (3,4%) e agressão (1,7%). Os demais adolescentes (8,6%) não souberam responder e os boletins de ocorrência não especificavam em detalhes o(s) delito(s) praticado(s).

5.2 Instrumentos

5.2.1 Questionário de Caracterização Sociodemográfica

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário elaborado com vistas a obter informações para caracterização da amostra, juntamente com a Escala “Escola” pertencente ao *Measuring Adolescent Social and Personal Adaptation* (LeBlanc, 1996), o MASPAQ.

A versão do instrumento “Questionário de Caracterização” (Apêndice A) utilizada no presente estudo foi aperfeiçoada a partir de outra elaborada por Dib (2011). Ela possui uma parte referente à identificação dos adolescentes em termos de idade, data de nascimento, estado civil e quantidade de filhos. Inclui, ainda, uma tabela de classificação socioeconômica baseada no Critério de Classificação Socioeconômica Brasil (ABEP, 2010) que avalia o nível socioeconômico mediante um *checklist* relativo à posse de bens de consumo.

Ele também levanta informações sobre o nível de instrução do chefe da família e possui uma parte relacionada à averiguação da situação escolar atual e pregressa do adolescente, abrangendo questões acerca da série em que estuda, se está matriculado ou evadido e se já reprovou alguma vez. Uma caracterização parecida é feita em relação ao trabalho.

Por último, o Questionário apresenta questões que visam colher informações referentes ao contato do adolescente com o Sistema de Justiça e se já cumpriu medida socioeducativa anteriormente e quais. Cumpre ressaltar que houve uma preocupação em elaborar o questionário com linguagem clara e acessível aos adolescentes, na intenção de evitar dúvidas e facilitar o preenchimento.

5.2.2 Escala Escola do MASPAQ

A Escala Escola, utilizada neste trabalho, faz parte do MASPAQ, instrumento desenvolvido teórica e empiricamente com base na Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência, por Marc LeBlanc (1996, 2003a, 2006). Ancorado em aproximadamente 30 anos de estudos longitudinais, o MASPAQ ganhou a forma de um questionário que pode ser aplicado a adolescentes de 10 a 18 anos, de ambos os sexos, de qualquer grupo étnico e/ou social. Possui como objetivo geral avaliar a adaptação social e pessoal. São três as dimensões avaliadas: o comportamento divergente, a integração social e o funcionamento psicológico.

A avaliação do comportamento divergente é realizada considerando-se os comportamentos divergentes e infracionais, tais como abuso de substâncias entorpecentes, conflitos familiares, indisciplina escolar e promiscuidade sexual. A integração social é avaliada, pela regulação familiar (estrutura familiar, vinculação aos membros da família, supervisão, entre outros), escolar (desempenho, atrasos, constrangimentos, estresse, etc.), normativa (atitudes e valores) e regulação pela rotina (tipos de atividade e locais frequentados). O funcionamento psicológico, enquanto mecanismo da regulação pessoal, diretamente relacionado ao desenvolvimento do alocentrismo, é analisado por três instrumentos: Inventário de Personalidade Jesness, Inventário de Personalidade Eysenck e Inventário de Depressão de Beck.

Na totalidade, o MASPAQ é composto por 10 escalas relacionadas à investigação do funcionamento familiar, da experiência escolar, do relacionamento com pares, das atividades

de rotina, entre outros. Destaca-se para este trabalho a escala referente à Escola, que permite uma avaliação bastante compreensiva do funcionamento desse sistema de regulação do comportamento. Conforme já mencionado anteriormente, para LeBlanc (1996), a regulação escolar se ancora sobre três mecanismos complementares que são respectivamente: desempenho (frequência e resultados), vínculo com a escola (empenho/engajamento, investimento e apego) e constrangimentos escolares/sanções (internos e externos).

A Escala Escola, portanto, avalia as condições que encorajam ou não o desempenho dos alunos e a sua vinculação com a escola, sendo que cada uma dessas condições é explorada nos seus vários aspectos constituintes, por meio de 114 questões que requerem, na maior parte das vezes, respostas numa escala do tipo Likert (sempre; quase sempre; de vez em quando; nunca). Sua aplicação pode se dar na forma de uma entrevista estruturada, modalidade especialmente indicada para adolescentes com atrasos escolares e/ou dificuldades de leitura. Ela possibilita a avaliação do nível de adaptação do aluno ao ambiente escolar e de como se dá a regulação da conduta pela escola.

A seguir serão apresentadas as formas de mensuração dos mecanismos e variáveis contextuais que integram o modelo de Regulação Escolar, que são avaliados pela Escala Escola.

Escolaridade dos pais: remete à investigação da série escolar mais elevada frequentada pelos pais/responsáveis. Exemplo: Até que ano o seu pai estudou?

Estresse na escola: corresponde à sensação de nervosismo e tensão na sala de aula, também relacionado à percepção de ser continuamente supervisionado, monitorado pelos professores. Exemplo: Você tem a impressão de que os professores ficam em cima de você, te vigiam o tempo todo?

Desempenho: avalia as notas e o atraso escolar. Exemplo: Durante este ano escolar, quais são suas notas (a média) em português?

Vínculo escolar: analisa o investimento em atividades escolares e extracurriculares, o apego aos professores e empenho em relação à educação. Exemplo: Você se sente próximo de seus professores e você tem confiança neles?

Constrangimentos: refere-se à percepção da legitimidade das regras e às sanções disciplinares impostas pelas autoridades escolares. Exemplo: Durante este ano escolar você foi colocado fora da classe por um professor?

5.3 Procedimentos

5.3.1 Submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sendo aprovado de acordo com o Processo CEP nº 579/2011 - 2011.1.1321.59.8 (Anexo A).

5.3.2 Adequação Semântica da Escala Escola do MASPAQ

Procedeu-se à adequação semântica da Escala Escola do MASPAQ, uma vez que, de acordo com Pasquali (2011), devido às diferenças culturais que caracterizam cada realidade, em particular, não é suficiente apenas traduzir um instrumento, torna-se necessário também realizar uma avaliação rigorosa desta tradução, com vistas a verificar se todos os itens que o compõe são compreensíveis aos membros da população à qual o instrumento se destina. Assim sendo, antes da utilização da Escala Escola na coleta de dados, implementou-se a adequação semântica dos itens que a compõe.

Esse processo se inicia com a tradução (*translation*) do instrumento que idealmente deve ser realizada por dois tradutores, independentes e cientes dos objetivos da tradução. Posteriormente, a tradução inicial precisa ser avaliada, mediante o procedimento de retrotradução (*back-translation*), no qual a versão traduzida do instrumento é retraduzida para o idioma original, comparando-se o resultado obtido com a versão original (Pedroso, Oliveira, Araújo, & Moraes, 2004).

Este procedimento de tradução e retrotradução já havia sido realizada no ano de 2008 sob a orientação das professoras Dr^a Marina Rezende Bazon e Dr^a Ruth Estevão. Os resultados deste processo estão exemplificados na Tabela 9 por meio de 4 itens da Escala Escola.

Tabela 9
Versão de consenso das questões

Questão	Original	Tradução	Retrotradução	Versão - Consenso
04	Durant l'année(les) où tu as doublé, as-tu reçu l'aide de quelqu'un à l'école (ex. orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, travailleuse sociale, psychoéducatrice...)?	Durante o(s) ano(s) que você repetiu, você recebeu ajuda de alguém na escola (ex. pedagoga, fonoaudiologia, psicóloga, assistente social, educador...)?	Pendant l(es) année(s) que tu as répété (redoublé), as-tu reçu de l'aide de quelqu'un au collège à l'école primaire? (p.ex. pédagogue, phonoaudiologue, psychologue, assistante sociale, éducateur...)?	Durante o(s) ano(s) que você repetiu de ano, você recebeu ajuda de alguém na escola (por exemplo: pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, educador...)?
28	En général, lorsque tes parents ne sont pas contents de tes notes, que font-ils?	Em geral, quando seus pais não estão contentes com suas notas, o que eles fazem?	Générallement, quand tes parents, ils ne sont pas contents avec tes notes, qu'est-ce qu'ils font?	Em geral, quando seus pais não estão contentes com suas notas, o que eles fazem?
39m	Tes professeurs doivent-ils dépenser beaucoup d'énergie pour discuter et négocier avec toi?	Seus professores devem despender muitas energias para discutir e negociar com você?	Tes profs doivent dépenser beaucoup d'énergie pour discuter et négocier avec toi?	Você acha que os teus professores devem gastar muita energia para conversar e negociar com você?
39m - c	c) Au cours de cette année scolaire as-tu été mis en dehors de la classe par un professeur?	c) Durante este ano escolar você foi colocado fora da classe por um professor?	c) Pendant cette année scolaire-ci, tu as été mit en dehors de la classe d'une école?	c) Durante este ano escolar você foi colocado fora da classe por algum professor?

Em continuidade ao procedimento de adequação, foi realizada a análise semântica das questões, sendo que essa consiste, segundo Pasquali (2011), em verificar se todas as perguntas que compõem o instrumento são compreensíveis aos sujeitos a que se destina. Segundo esse autor, torna-se necessário selecionar dentro da população visada, dois grupos de sujeitos, sendo um caracterizado pela apresentação de maiores habilidades de compreensão e outro assinalado por menores habilidades. Baseado nestas indicações, a versão de consenso do instrumento foi aplicada em oito adolescentes da cidade de Ribeirão Preto-SP, sendo quatro infratores (GI) e quatro não infratores (GNI). O nível de escolaridade variou entre 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio para o Grupo GI, e do 6º ao 9º ano para o Grupo GNI. As idades variaram de 12 a 17 anos para o Grupo GI, e de 15 a 17 anos para o Grupo GNI.

A Escala Escola, nesta etapa, foi aplicada junto a cada adolescente, individualmente, em sala reservada, em um Programa de Liberdade Assistida e em uma escola de formação profissional. Para tanto, foi obtida autorização das instituições e dos responsáveis pelos adolescentes para a coleta dos dados. Cada questão foi lida para os sujeitos que tiveram que

expressar o que haviam entendido sobre o significado da mesma. Caso apresentassem alguma dificuldade no entendimento ou desconhecessem o significado de alguma palavra, em particular, o pesquisador explicava e/ou dava exemplos e/ou sinônimos e, ao final, questionava o adolescente se ele faria a pergunta de outra forma, com a intenção de facilitar a compreensão de quem estaria ouvindo ou a dele mesmo. As sugestões eram anotadas, bem como as principais dúvidas referentes a algumas palavras consideradas incomuns aos adolescentes.

Nesta etapa de análise semântica, foram realizados alguns ajustes na forma de apresentação de determinadas questões, de acordo com as indicações dos adolescentes entrevistados, no sentido de melhor adequar as frases traduzidas para a linguagem coloquial sem, contudo, modificar o significado original dos termos empregados. Das 114 questões da Escala Escola, 31 foram modificadas de alguma forma, seja mediante a substituição de determinadas palavras por sinônimos, seja pela reescrita da pergunta de modo a tornar o seu significado mais compreensível. Algumas das modificações realizadas estão apresentadas na Tabela 10, como exemplificação do procedimento realizado.

Tabela 10

Versão final das questões após a análise semântica

Questão	Versão Consenso	Sugestão 01	Sugestão 02	Sugestão 03	Versão Final
11	Você sempre teve mais ou menos o mesmo rendimento em todas as matérias básicas (português, matemática e ciências)?	Você sempre teve mais ou menos as mesmas notas em todas as matérias básicas (português, matemática e ciências)?	Você sempre teve mais ou menos as mesmas notas em todas as matérias básicas (português, matemática e ciências)?	Você sempre teve mais ou menos as mesmas notas em todas as matérias básicas (português, matemática e ciências)?	Você sempre teve mais ou menos as mesmas notas em todas as matérias básicas (português, matemática e ciências)?
14	Qual a série escolar mais elevada que você frequentou?	Qual foi a última série que você estudou?	Qual foi o último ano que você estudou?	Qual foi o último ano que você fez na escola?	Qual foi o último ano que você fez na escola?
18	Qual situação descreve melhor sua trajetória escolar?	Qual situação descreve melhor sua vida escolar?	Qual situação mostra melhor sua história na escola?	Qual resposta mostra melhor sua situação com a escola?	Qual resposta mostra melhor sua situação com a escola?
39f	39f. Você fala espontaneamente e sobre você com seus professores?	Você fala, por conta própria, sobre você com os seus professores?	Você fala sobre você com os seus professores, quando você tem vontade, sem eles perguntarem?	Você fala sobre você com os seus professores, quando você tem vontade, sem eles perguntarem?	Você fala sobre você com os seus professores, quando você tem vontade, sem eles perguntarem?

5.4 Coleta de dados

Inicialmente foi solicitada autorização para a coleta de dados junto às quatro instituições que executavam medidas socioeducativas em meio aberto, na cidade de Ribeirão Preto-SP, a Liberdade Assistida (LA) e, no caso de uma em particular, a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Cada instituição recebeu uma carta de apresentação da pesquisa, na qual constavam informações referentes à justificativa, objetivos, método, aspectos éticos, procedimentos de coleta dos dados e formas de apresentação dos resultados (Apêndice A).

O mesmo procedimento foi realizado com as escolas estaduais de ensino regular (n=5), considerando a necessidade de recrutar adolescentes não infratores. Ressalta-se que nessas instituições deparou-se com maior resistência à realização da pesquisa, sendo que

somente a quinta escola procurada autorizou a pesquisa. As escolas foram selecionadas de forma probabilística não intencional, por acessibilidade.

Todas as instituições que autorizaram a pesquisa assentiram que a coleta de dados ocorresse nas suas dependências, durante as aulas, no caso da escola, e durante parte do horário destinado ao atendimento socioeducativo semanal dos adolescentes, no caso dos programas de LA e PSC, disponibilizando, para isso, sala reservada. No que tange aos grupos GI-Evadidos e GI-Estudantes, o pesquisador comparecia às instituições nos dias de atendimentos agendados com os adolescentes que atendiam aos critérios de participação na pesquisa, os convidava e distribuía o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos interessados.

Posteriormente, retornava às instituições para recolher os TCLE's assinados pelos responsáveis e coletar os dados⁷. Assim, conseguiu-se completar a coleta junto aos 30 adolescentes infratores, conforme o plano de trabalho.

A coleta de dados ocorreu primeiramente com as duas amostras de adolescentes infratores e, em seguida, foram pareadas por idade, com as duas amostras de não infratores. Ou seja, após a constituição dos grupos GI-Evadidos e GNI-Estudantes (infratores), passou-se ao recrutamento dos adolescentes para compor os Grupos GNI-Evadidos e GNI-Estudantes (não infratores). Em uma escola pública, buscou-se pelos adolescentes estudantes, obedecendo ao critério de pareamento dos grupos na variável idade. Em seguida, foram procurados os adolescentes não infratores evadidos da escola.

Em relação ao recrutamento dos participantes para compor o grupo GNI-Estudantes, na escola de ensino regular, foram realizadas visitas às salas de aula, juntamente com a coordenadora pedagógica da instituição, nas quais o pesquisador apresentava a pesquisa aos alunos, convidava-os à participação e distribuía o TCLE aos interessados, comprometendo-se a retornar no dia seguinte para recolhê-los e aplicar os instrumentos. Assim foi feito durante uma semana, posto que alguns alunos esqueciam o TCLE, exigindo que o pesquisador retornasse à escola mais vezes.

No que tange à coleta de dados com os adolescentes não infratores evadidos da escola (GNI-Evadidos), para essa composição, recorreu-se ao Conselho Tutelar (CT) que forneceu uma listagem desses adolescentes, autorizando o pesquisador a visitá-los em suas respectivas casas, após agendamento por telefone. Em relação àqueles que não possuíam telefone, esses

⁷ Cumpre assinalar que essas instituições não possuíam número suficiente de adolescentes para completar a amostra pretendida, o que fez com que a coleta de dados ficasse por um tempo paralisada, no aguardo da chegada de casos novos.

foram visitados também para o contato inicial. Na totalidade foram realizadas 86 visitas domiciliares para completar a amostra de 15 adolescentes. Em muitos casos, os adolescentes não infratores evadidos, procurados no endereço registrado no CT, não eram encontrados; em algumas situações, havia equívocos nos registros dos CTs, concernindo à idade, por exemplo, deparando-se com crianças e não com adolescentes evadidos das escolas. Isso ocorreu em função da listagem ter sido feita por série e não por idade, o que dificultou o trabalho de busca. Também houve recusas em participar da pesquisa, nesse subgrupo.

Para a coleta dos dados, inicialmente a pesquisa era apresentada aos responsáveis e adolescentes e, quando consentiam em participar, assinavam o TCLE e a aplicação do questionário era feita na casa do adolescente.

Os instrumentos foram aplicados sob a forma de entrevista. Observou-se que os adolescentes não demonstraram dificuldade em compreender as questões e o tempo médio de aplicação da Escala era de aproximadamente 30 minutos. O pesquisador lia as questões, as alternativas de resposta, quando existiam, e anotava as respostas dos adolescentes no gabarito, tanto da Escala Escola, quanto do Questionário de Caracterização Sociodemográfica.

5.5 Análise dos dados

Os dados coletados mediante o Questionário de Caracterização Sociodemográfica foram analisados de forma descritiva. Para receberem este tratamento, as informações obtidas foram organizadas em uma planilha do programa Microsoft Excel, com vistas a facilitar sua sumarização em tabelas.

Diferencialmente, a classificação econômica, mensurada a partir do Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), foi analisada em consonância a um crivo padronizado de pontuação dos itens fornecido pelo CCEB. O somatório dos pontos obtidos por cada participante foram comparados aos seus respectivos estratos de classificação econômica, que seguem a seguinte variação: A1, A2, B1, B2, C, D, E.

As respostas fornecidas à Escala Escola foram incluídas em programa informatizado de correção do MASPAQ - o *Maspaq Général 2.0 pour Windows* (Copyright © LeBlanc, 2003), que forneceu os escores brutos de cada participante. Os escores obtidos foram inseridos em uma planilha no programa Microsoft Excel de modo que pudessem ser tratados estatisticamente.

Assim, realizou-se uma análise exploratória dos escores, com o objetivo básico de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo que se tivesse uma visão global da variação desses valores, organizando-os e descrevendo-os de duas maneiras: por meio de tabelas com medidas descritivas e de gráficos.

Para realizar as comparações entre os grupos utilizou-se o Teste de Kruskal Wallis, que é uma técnica não paramétrica utilizada para comparar dois ou mais grupos. Sendo assim, ela não requer suposições quanto à distribuição dos dados. Posteriormente, utilizou-se o pós-teste de Dunn. Os resultados foram obtidos com o auxílio do software R 2.14 (R Development Core Team, 2011).

No que se refere aos dados das variáveis componentes do mecanismo “Constrangimentos”, esses não puderam ser analisados pelo software de correção do MASPAQ, uma vez que o seu autor Marc LeBlanc ainda não disponibilizou a versão mais atual compatível à correção dos dados extras por ele inseridos na versão mais recente da Escala Escola, que foi utilizada para a presente pesquisa. Em razão disso, tais dados foram analisados separadamente através do Teste Exato de Fisher. Todavia, apenas dois grupos foram analisados nesse tocante (GI-Estudantes e GNI-Estudantes), devido ao fato de ambos apresentarem informações completas para todos os itens pesquisados.

Isso ocorreu porque a ordem e a quantidade de respostas às perguntas do questionário ocorrem de acordo com as características apresentadas pelos adolescentes entrevistados. Por exemplo, aos adolescentes evadidos há mais de um ano do sistema educacional, pede-se que deixem de responder a uma série de perguntas por considerar que a vinculação escolar apresentaria resultados próximos a zero. O programa de correção informatizado realiza as adequações necessárias de modo a atribuir os significados condizentes a cada conjunto de questões, de acordo com a Teoria, o que não é possível realizar pelos métodos estatísticos tradicionais. Por isso, somente foram analisadas as informações completas fornecidas pelos dois grupos de adolescentes estudantes (infratores e não infratores), relativas ao mecanismo “Constrangimentos”.

Uma vez que não se obteve as condições de normalidade necessárias à aplicação de testes paramétricos, para a realização de análises de correlação foram calculados os coeficientes de Spearman entre as variáveis em estudo, com vistas a quantificar a associação entre elas. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as

duas variáveis. Para a interpretação dos resultados de modo mais sistemático, lançou-se mão das proposições feitas por Dancey e Reidy (2006), segundo os quais os valores do r entre 0,10 e 0,30 devem ser considerados fracos, entre 0,40 e 0,60 moderados e valor igual ou maior a 0,70 devem ser considerados como indicando uma forte correlação.

Os resultados e os gráficos foram obtidos com o auxílio do software R 2.14.

Foi considerado um nível de significância de 0,05 em todos os testes.

6 Resultados

Serão apresentados os resultados concernentes à Regulação Escolar dos adolescentes investigados, obtidos mediante a aplicação da Escala Escola do MASPAQ. O questionário investigou as duas variáveis contextuais que se referem, respectivamente, à Escolaridade dos Pais e ao Estresse na Escola; bem como os três mecanismos da regulação, sendo eles: Desempenho, Vínculo (Investimento, Empenho e Apego) e Constrangimentos.

Os dados atinentes a cada uma destas dimensões foram inicialmente analisados pelo programa de correção do MASPAQ, que agrupou e sintetizou as informações fornecendo escores brutos que foram tratados estatisticamente. As análises contribuíram para uma apreensão mais abrangente da localização das diferenças significativas entre os grupos estudados, no tocante às cinco dimensões e também com relação aos seus respectivos componentes. Destaca-se que somente a variável comunicação não diferenciou os quatro grupos investigados.

Em relação à variável contextual “Escolaridade dos pais”, identificou-se a existência de diferença estatisticamente significativa entre os grupos investigados ($p=0,007$). Sumariamente, observa-se maior escolaridade dos pais dos adolescentes não judicializados em relação aos pais dos adolescentes judicializados, conforme demonstrado na Tabela 11 e na Figura 3. Apesar dessa constatação inicial, os resultados apresentados na Tabela 12 mostram que quando os grupos foram comparados entre si localizou-se diferença significativa somente entre os grupos GI-Evadidos e GNI-Estudantes, compostos respectivamente por adolescentes infratores evadidos da escola e adolescentes não infratores estudantes.

Tabela 11

Comparação das diferenças entre os grupos referentes à variável escolaridade dos pais

Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
GI-Evadidos	15	3,93	1,54	1,00	3,50	7,00	0,007
GI-Estudantes	15	5,33	3,35	1,00	6,00	10,00	
GNI-Evadidos	15	6,40	3,16	2,00	6,00	11,00	
GNI-Estudantes	15	7,56	2,56	3,00	8,00	11,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Figura 3

Comparação das diferenças entre os grupos referente à Escolaridade dos pais

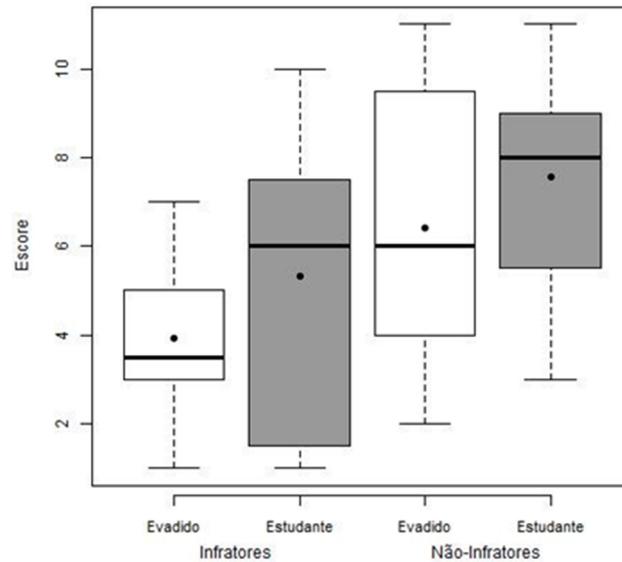


Tabela 12

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes à variável escolaridade dos pais

Grupos	DO	DC	Diferença
GI-Evadidos-GI-Estudantes	9,002,381	17,12208	Falsa
GI-Evadidos-GNI-Evadidos	14,269,048	17,12208	Falsa
GI-Evadidos-GNI-Estudantes	21,441,964	16,86179	Verdadeira*
GI-Estudantes-GNI-Evadidos	5,266,667	16,82428	Falsa
GI-Estudantes-GNI-Evadidos	12,439,583	16,55931	Falsa
GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	7,172,917	16,55931	Falsa

Nota. DO = diferença observada; DC = diferença crítica; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

* $p < 0,05$.

A variável contextual “Estresse na escola” indicou a presença de diferença estatisticamente significativa entre os grupos investigados ($p < 0,001$). A estatística descritiva apresentada na Tabela 13 evidenciou que o nível de estresse apresentou variações, sinalizando maior proporção média para os adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes), em contraposição aos adolescentes infratores evadidos da escola (GI-Evadidos). Todavia, a diferença estatística previamente identificada se mostrou verdadeira somente para duas comparações do total de seis possíveis entre os grupos, de modo a distinguir apenas os dois

grupos de adolescentes infratores entre si e o grupo de adolescentes infratores evadidos do grupo de não infratores estudantes, conforme se observa na Tabela 14.

Tabela 13

Comparação das diferenças entre os grupos referentes à variável estresse

Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
GI-Evadidos	15	0,93	2,09	0,00	0,00	7,00	<0,001
GI-Estudantes	15	3,80	1,82	0,00	4,00	8,00	
GNI-Evadidos	15	2,27	2,12	0,00	3,00	6,00	
GNI-Estudantes	15	2,94	1,24	0,00	3,00	5,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Figura 4

Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Estresse

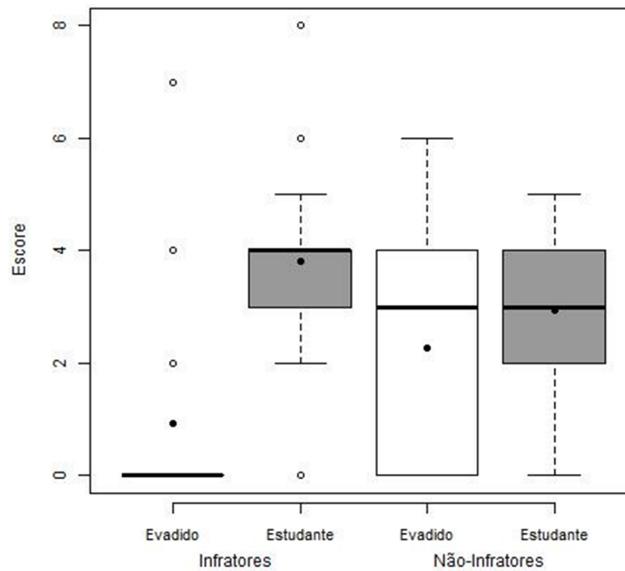


Tabela 14

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes à variável estresse

Grupos	DO	DC	Diferença
GI-Evadidos-GI-Estudantes	23,96429	17,12208	Verdadeira*
GI-Evadidos-GNI-Evadidos	11,76429	17,12208	Falsa
GI-Evadidos-GNI-Estudantes	16,99554	16,86179	Verdadeira*
GI-Estudantes-GNI-Evadidos	12,20000	16,82428	Falsa
GI-Estudantes-GNI-Evadidos	6,96875	16,55931	Falsa
GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	5,23125	16,55931	Falsa

Nota. DO = diferença observada; DC = diferença crítica; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes. * $p < 0.05$.

No tocante ao mecanismo “Desempenho”, à semelhança das variáveis contextuais, uma primeira comparação entre os grupos revelou a existência de diferença significativa ($p < 0,001$). De maneira geral, os resultados demonstram que os adolescentes infratores e não infratores estudantes apresentam melhor desempenho em relação às suas contrapartes, os evadidos. As medidas de tendência central e dispersão atestam esta verificação (Tabela 15 e Figura 5). Por outro lado, as múltiplas comparações entre os grupos indicaram diferenças estatisticamente significativas em apenas quatro delas, conforme pode ser observado na Tabela 16.

Tabela 15

Comparação das diferenças entre os grupos referentes à variável desempenho

Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
GI-Evadidos	15	1,57	3,23	0,00	0,00	9,00	<0,001
GI-Estudantes	15	6,40	2,29	0,00	7,00	9,00	
GNI-Evadidos	15	3,13	3,07	0,00	4,00	9,00	
GNI-Estudantes	15	6,44	2,06	0,00	7,00	9,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Figura 5

Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Desempenho

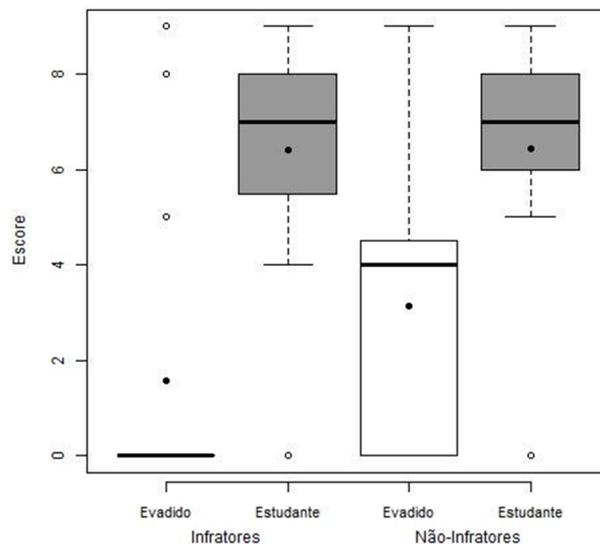


Tabela 16
Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes à variável desempenho

Grupos	DO	DC	Diferença
GI-Evadidos-GI-Estudantes	22,254761905	17,12208	Verdadeira*
GI-Evadidos-GNI-Evadidos	5,288095238	17,12208	Falsa
GI-Evadidos-GNI-Estudantes	22,258928571	16,86179	Verdadeira*
GI-Estudantes-GNI-Evadidos	16,966666667	16,82428	Verdadeira*
GI-Estudantes-GNI-Evadidos	0,004166667	16,55931	Falsa
GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	16,970833333	16,55931	Verdadeira*

Nota. DO = diferença observada; DC = diferença crítica; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

* $p < 0.05$.

O mecanismo da “Vinculação escolar” será apresentado mediante os resultados parciais, relativos a cada um de seus componentes: Investimento, Empenho e Apego. Assim, a Tabela 17 apresenta os valores descritivos dos dados referentes ao Investimento total dos grupos, bem como aqueles concernentes aos dois componentes que o integram (Atividades escolares e Atividades extracurriculares); a Figura 6 auxilia na visualização destas informações. Os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas para os dois componentes analisados, isolados e conjuntamente, assim como para Investimento Total ($p < 0,001$). Na tabela 18 se observam as localizações exatas das diferenças entre os grupos.

Tabela 17

Comparação das diferenças entre os grupos referentes ao Investimento total, Atividades escolares e Atividades extracurriculares

Investimento	Grupos	N	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
Total	GI-Evadidos	15	1,50	2,98	0,00	0,00	7,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	7,00	2,80	0,00	7,00	12,00	
	GNI-Evadidos	15	3,87	3,44	0,00	5,00	9,00	
	GNI-Estudantes	15	6,88	2,42	0,00	7,00	10,00	
Atividades escolares	GI-Evadidos	15	0,64	1,34	0,00	0,00	4,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	4,27	1,67	0,00	4,00	7,00	
	GNI-Evadidos	15	2,47	2,23	0,00	3,00	6,00	
	GNI-Estudantes	15	4,44	1,97	0,00	4,00	8,00	
Atividades extracurriculares	GI-Evadidos	15	0,86	1,75	0,00	0,00	5,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	2,73	1,53	0,00	2,00	5,00	
	GNI-Evadidos	15	1,40	1,40	0,00	2,00	5,00	
	GNI-Estudantes	15	2,44	1,15	0,00	2,00	5,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Figura 6

Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Investimento total (a), Atividades escolares (b) e Atividades extracurriculares (c)

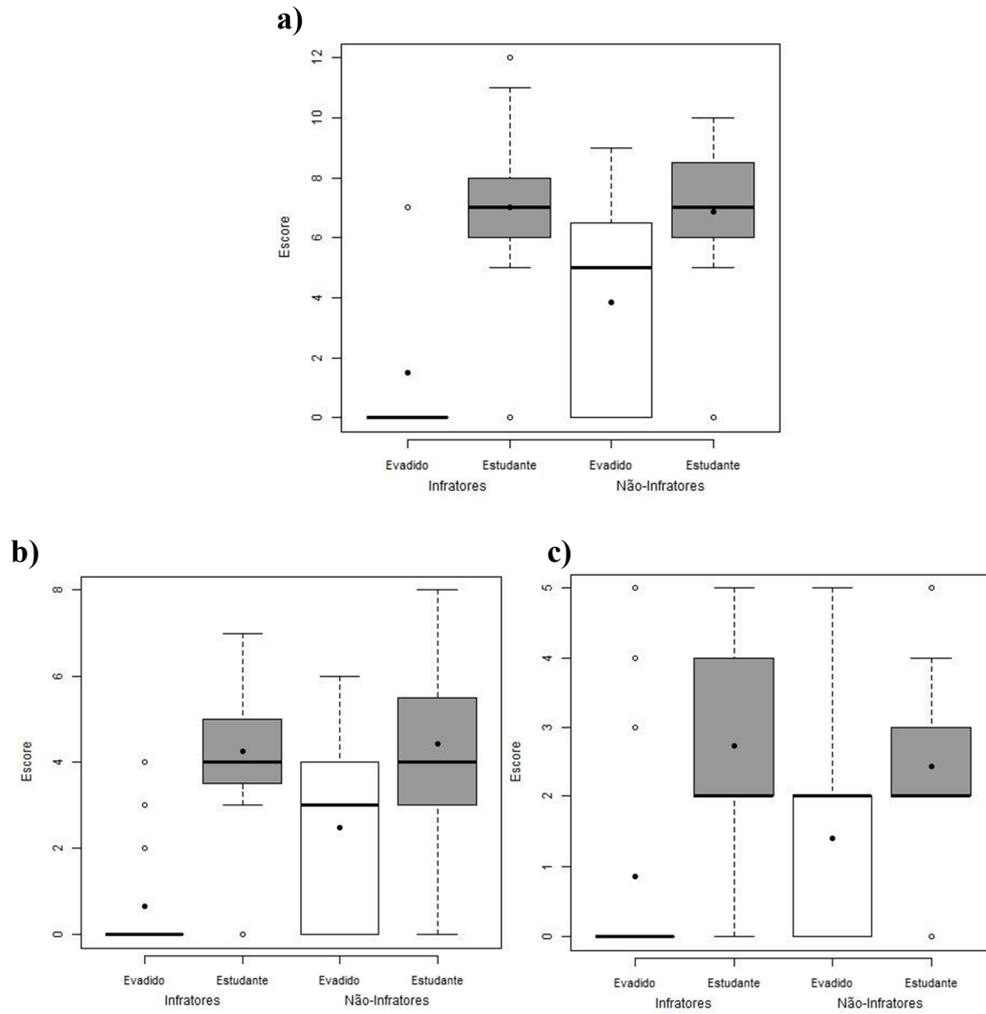


Tabela 18
Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes ao Investimento

Investimento	Grupos	DO	DC	Diferença
Total	GI-Evadidos-GI-Estudantes	22,2833333	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	8,2833333	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	22,9062500	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	14,0000000	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	0,6229167	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	14,6229167	16,55931	Falsa
Atividades escolares	GI-Evadidos-GI-Estudantes	25,97857	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	12,91190	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	26,08482	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	13,06667	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	0,10625	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	13,17292	16,55931	Falsa
Atividades extracurriculares	GI-Evadidos-GI-Estudantes	19,792857	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	6,292857	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	18,267857	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	13,500000	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	1,525000	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	11,975000	16,55931	Falsa

Nota. DO = diferença observada; DC = diferença crítica; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

* $p < 0.05$.

O Empenho, outro componente da “Vinculação escolar”, é medido mediante a somatória dos valores correspondentes aos quatro itens que o compõem, sendo eles: Atitude em relação à escola, Percepção de habilidades, Importância do sucesso escolar e Aspirações educacionais. Observa-se que para todos foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p < 0,001$), conforme indicam a Tabela 19 e a Figura 7. Não obstante, na Tabela 20 evidencia-se que tais diferenças se apresentam verdadeiras apenas para as comparações entre os grupos GI-Evadidos e GI-Estudantes e entre os grupos GI-Evadidos e GNI-Estudantes, denotando que os adolescentes infratores evadidos apresentam menor empenho, tanto em relação aos pares também infratores que se encontram estudando, como em comparação aos não infratores estudantes.

Tabela 19

Comparação das diferenças entre os grupos referentes ao Empenho total (a), Atitude em relação à escola (b), Percepção de habilidades (c), Importância do sucesso escolar (d) e Aspirações educacionais

Empenho	Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
Total	GI-Evadidos	15	2,07	4,43	0,00	0,00	13,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	12,27	4,30	0,00	14,00	16,00	
	GNI-Evadidos	15	8,07	6,93	0,00	12,00	15,00	
	GNI-Estudantes	15	12,56	4,10	0,00	13,50	17,00	
Atitude em relação à escola	GI-Evadidos	15	0,57	1,22	0,00	0,00	4,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	3,47	1,51	0,00	4,00	5,00	
	GNI-Evadidos	15	2,27	1,98	0,00	4,00	4,00	
	GNI-Estudantes	15	3,13	1,54	0,00	4,00	5,00	
Percepção de habilidades	GI-Evadidos	15	0,64	1,50	0,00	0,00	5,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	2,60	0,99	0,00	3,00	4,00	
	GNI-Evadidos	15	1,53	1,36	0,00	2,00	3,00	
	GNI-Estudantes	15	3,06	1,12	0,00	3,00	5,00	
Importância do sucesso escolar	GI-Evadidos	15	0,50	1,09	0,00	0,00	3,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	3,20	1,08	0,00	3,00	4,00	
	GNI-Evadidos	15	2,13	1,85	0,00	3,00	4,00	
	GNI-Estudantes	15	3,13	1,02	0,00	3,00	4,00	
Aspirações educacionais	GI-Evadidos	15	0,36	0,84	0,00	0,00	3,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	3,00	1,13	0,00	3,00	4,00	
	GNI-Evadidos	15	2,13	1,85	0,00	3,00	4,00	
	GNI-Estudantes	15	3,25	1,06	0,00	3,50	4,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Figura 7

Comparação das diferenças entre os grupos referente ao *Empenho total* (a), *Atitude em relação à escola* (b), *Percepção de habilidades* (c), *Importância do sucesso escolar* (d) e *Aspirações educacionais*

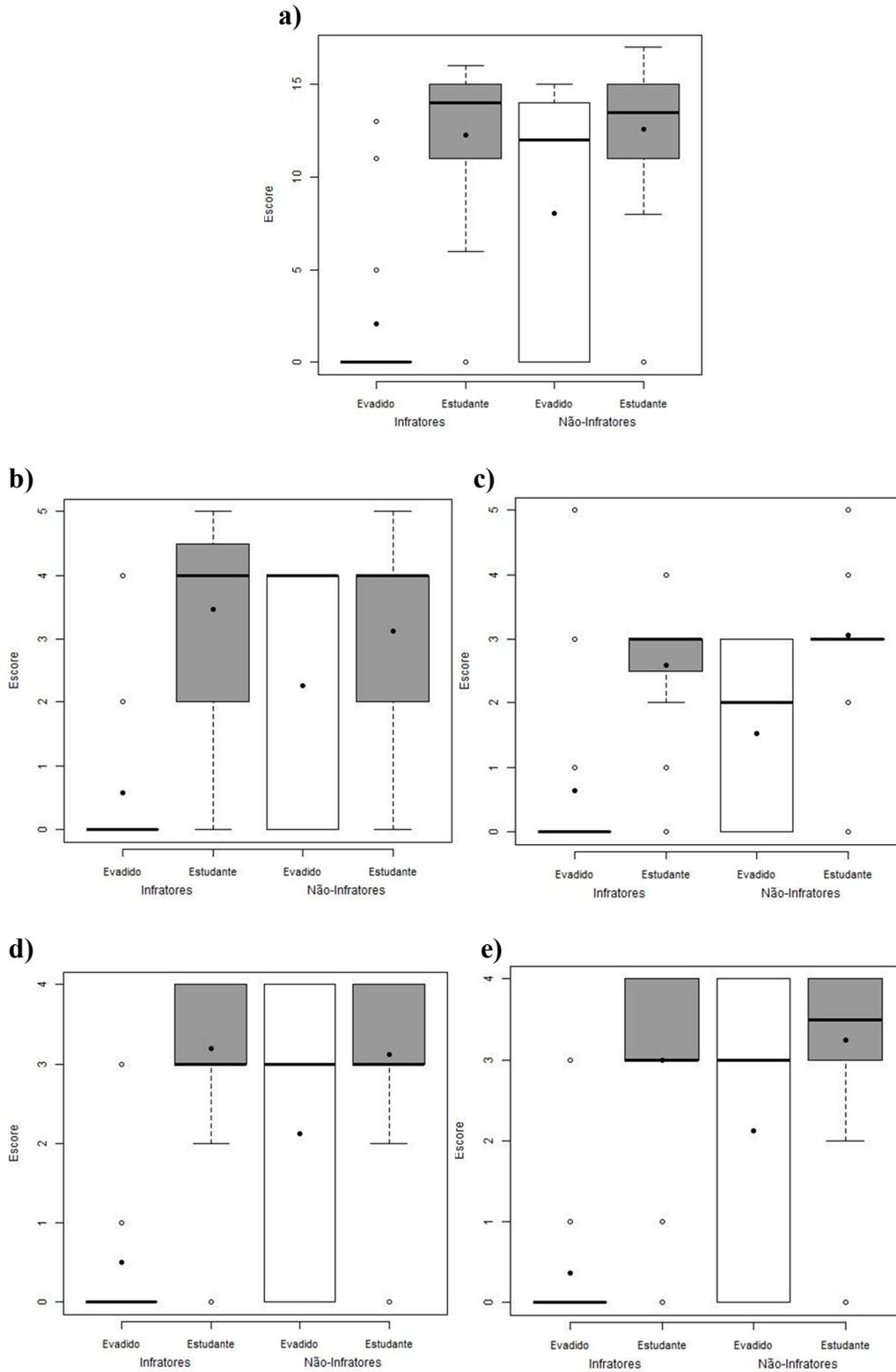


Tabela 20

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes ao Empenho total (a), Atitude em relação à escola (b), Percepção de habilidades (c), Importância do sucesso escolar (d) e Aspirações educacionais

Empenho	Grupos	DO	DC	Diferença
Total	GI-Evadidos-GI-Estudantes	25,0119048	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	14,4785714	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	25,5223214	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	10,5333333	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	0,5104167	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	11,0437500	16,55931	Falsa
Atitude em relação à escola	GI-Evadidos-GI-Estudantes	25,552381	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	13,985714	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	22,129464	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	11,566667	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	3,422917	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	8,143750	16,55931	Falsa
Percepção de habilidades	GI-Evadidos-GI-Estudantes	20,597619	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	8,130952	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	25,433036	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	12,466667	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	4,835417	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	17,302083	16,55931	Falsa
Importância do sucesso escolar	GI-Evadidos-GI-Estudantes	25,204762	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	15,904762	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	23,602679	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	9,300000	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	1,602083	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	7,697917	16,55931	Falsa
Aspirações educacionais	GI-Evadidos-GI-Estudantes	23,619048	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	16,752381	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	26,973214	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	6,866667	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	3,354167	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	10,220833	16,55931	Falsa

Nota. DO = diferença observada; DC = diferença crítica; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

* $p < 0,05$.

O terceiro e último componente da “Vinculação escolar” corresponde ao Apego ao professor que, em seu turno, é composto por três itens: Comunicação, Identificação afetiva e Percepção de ajuda disponível. A análise desses dois últimos itens indicaram diferenças significativas entre os grupos ($p < 0,001$), sendo a única exceção Comunicação, com escore bruto zero (Tabelas 21 e 22 e Figura 8). Esse resultado concernindo “comunicação” deve ser interpretado com cautela, uma vez que somente uma questão do total de três que compõem esta variável foi contabilizada na análise, em função do fato de as outras duas não pertencerem à Escala Escola, mas sim à Escala Família, que também integra o MASPAQ⁸.

De todo modo, as diferenças encontradas se localizam na comparação entre os grupos GI-Evadidos e GI-Estudantes, GI-Evadidos e GNI-Estudantes. Cumpre destacar que o grupo dos adolescentes infratores estudantes apresentou maior proporção média de apego ao professor, em comparação aos demais grupos, especialmente quando confrontados os dados com os de sua contraparte, infratores evadidos.

Tabela 21

Comparação das diferenças entre os grupos referentes ao Apego ao professor total, Comunicação, Assimilação afetiva e Ajuda disponível

Apego ao professor	Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
Total	GI-Evadidos	15	1,14	2,48	0,00	0,00	8,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	8,20	2,73	0,00	9,00	11,00	
	GNI-Evadidos	15	5,40	4,66	0,00	8,00	11,00	
	GNI-Estudantes	15	8,13	2,55	0,00	9,00	11,00	
Comunicação	GI-Evadidos	15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
	GI-Estudantes	15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	GNI-Evadidos	15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	GNI-Estudantes	15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
Assimilação afetiva	GI-Evadidos	15	0,29	0,61	0,00	0,00	2,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	2,20	1,01	0,00	2,00	4,00	
	GNI-Evadidos	15	1,67	1,54	0,00	2,00	4,00	
	GNI-Estudantes	15	2,56	0,96	0,00	3,00	4,00	
Ajuda disponível	GI-Evadidos	15	0,43	1,09	0,00	0,00	4,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	3,13	1,30	0,00	4,00	4,00	
	GNI-Evadidos	15	1,80	1,61	0,00	2,00	4,00	
	GNI-Estudantes	15	2,69	1,14	0,00	3,00	4,00	

⁸ Como se utilizou somente o instrumento atinente à Escola, os dados referentes a essas duas questões complementares não foram coletados.

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Figura 8

Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Apego ao professor total (a), Comunicação (b), Assimilação afetiva (c) e Ajuda disponível (d)

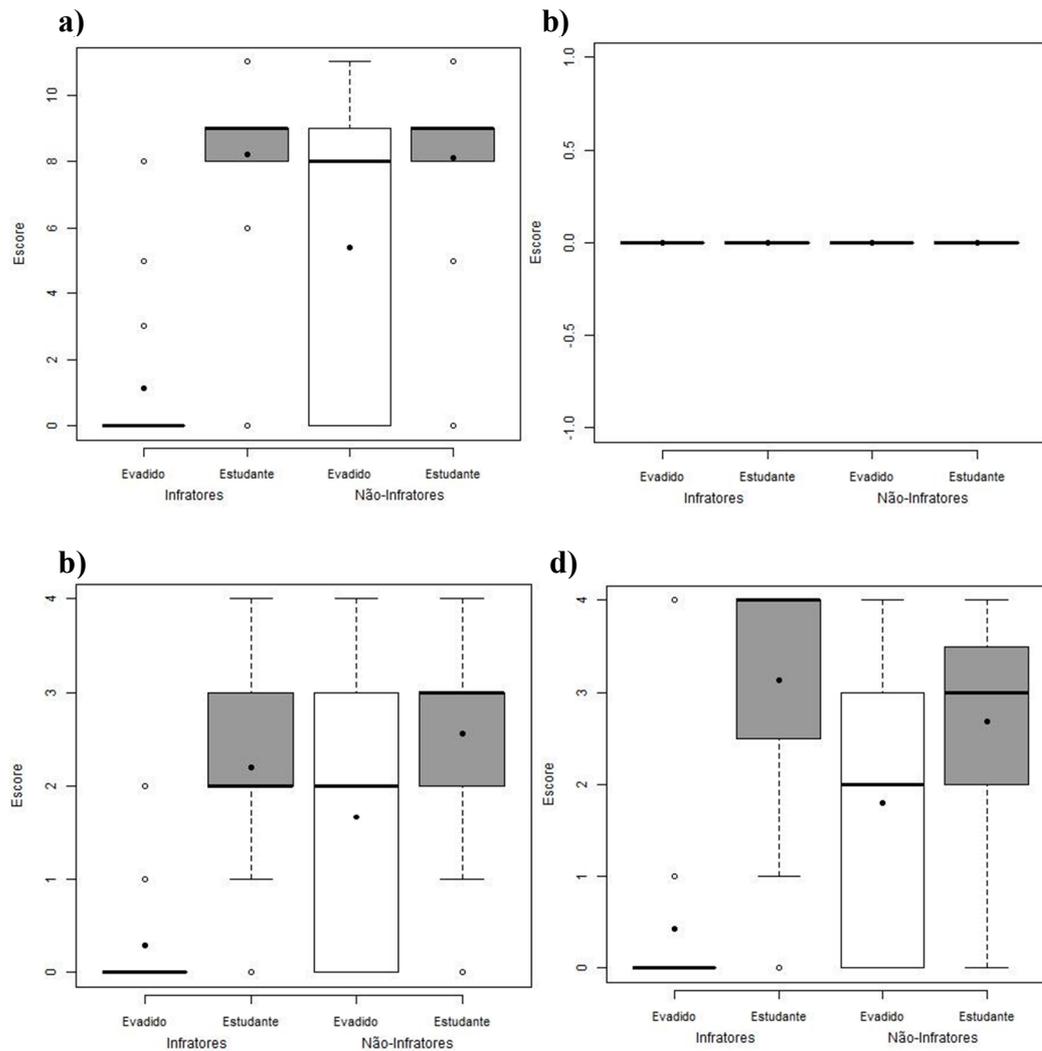


Tabela 22

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes ao Apego ao professor total, Comunicação, Assimilação afetiva e Ajuda disponível

Apego ao Professor	Grupos	DO	DC	Diferença
Total	GI-Evadidos-GI-Estudantes	26,564286	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	15,930952	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	25,651786	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	10,633333	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	0,912500	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	9,720833	16,55931	Falsa
Comunicação	GI-Evadidos-GI-Estudantes	0	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	0	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	0	16,86179	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	0	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	0	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	0	16,55931	Falsa
Assimilação afetiva	GI-Evadidos-GI-Estudantes	22,683333	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	16,450000	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	28,000000	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	6,233333	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	5,316667	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	11,550000	16,55931	Falsa
Ajuda disponível	GI-Evadidos-GI-Estudantes	27,654762	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	12,654762	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	21,540179	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	15,000000	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	6,114583	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	8,885417	16,55931	Falsa

Nota. DO = diferença observada; DC = diferença crítica; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

* $p < 0,05$.

Os resultados relativos ao último mecanismo investigado, os “Constrangimentos”, indicam diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p < 0,001$) para a variável Feedback dos Pais, única analisada pelo software de correção do instrumento⁹. As estatísticas

⁹ Reitera-se que os dados referentes a “Sanções”, outra variável que compõem este mecanismo, foram analisados pelo Teste Exato de Fisher. “Legitimidade das Regras Escolares”, por seu turno, não teve dados coletados, uma vez que isso é feito por meio da aplicação da Escala Normas, que também pertence ao MASPQ, mas que não foi utilizada na presente investigação.

descritivas apresentadas na Tabela 23 e representadas graficamente na Figura 9 sinalizam as diferenças encontradas. À semelhança dos resultados anteriores, tais diferenças se localizaram apenas entre os grupos GI-Evadidos e GI-Estudantes, e entre GI-Evadidos e GNI-Estudantes (Tabela 24).

Tabela 23

Comparação das diferenças entre os grupos referentes à variável feedback dos pais

Constran- gimentos	Grupos	n	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor
Feedback dos Pais	GI-Evadidos	15	0,57	1,60	0,00	0,00	6,00	<0,001
	GI-Estudantes	15	3,80	2,08	0,00	3,00	6,00	
	GNI-Evadidos	15	2,27	2,34	0,00	2,00	6,00	
	GNI-Estudantes	15	2,69	1,66	0,00	3,00	6,00	

Nota. DP = desvio-padrão; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

Figura 9

Comparação das diferenças entre os grupos referente ao Feedback dos pais

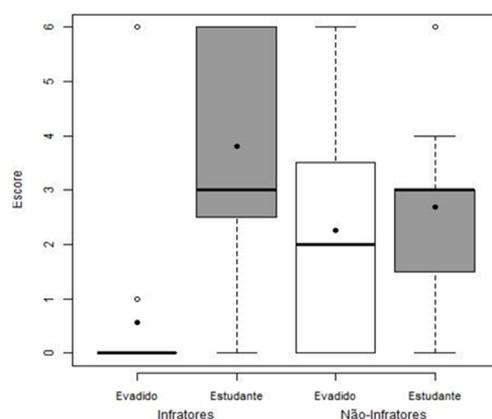


Tabela 24

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes à variável feedback dos pais

Variável	Grupos	DO	DC	Diferença
Feedback dos Pais	GI-Evadidos-GI-Estudantes	26,602381	17,12208	Verdadeira*
	GI-Evadidos-GNI-Evadidos	14,235714	17,12208	Falsa
	GI-Evadidos-GNI-Estudantes	19,973214	16,86179	Verdadeira*
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	12,366667	16,82428	Falsa
	GI-Estudantes-GNI-Evadidos	6,629167	16,55931	Falsa
	GNI-Evadidos-GNI-Evadidos	5,737500	16,55931	Falsa

Nota. DO = diferença observada; DC = diferença crítica; GI-Evadidos = adolescentes infratores evadidos da escola; GI-Estudantes = adolescentes infratores estudantes; GNI-Evadidos = adolescentes não-infratores evadidos da escola; GNI-Estudantes = adolescentes não-infratores estudantes.

* $p < 0,05$.

No tocante às “Sanções”, os três aspectos investigados relativos ao fato de “ter sido expulso da escola” alguma vez não produziram resultados estatisticamente significativos na diferenciação entre os dois grupos de adolescentes estudantes (GI-Estudantes e GNI-Estudantes). Apesar disso, os adolescentes infratores apresentaram maior quantidade de expulsão, em comparação aos não infratores.

Tabela 25

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes a ter sido expulso da escola

Variável	GI-Estudantes		GNI-Estudantes		p-valor
	Sim	Não	Sim	Não	
Ter sido expulso	3	12	0	15	0,2241
Idade média na primeira vez (anos)	15	-	0	-	
Aconteceu este ano	0	15	0	15	

Por outro lado, os aspectos referentes à “expulsão da sala de aula” revelou diferença estatisticamente significativa entre os grupos, conforme indicado na Tabela 26. Todos os adolescentes infratores investigados já haviam sido expulsos da sala de aula ao menos uma vez, em contraste aos adolescentes não infratores cuja proporção nesse quesito somou apenas um terço do total de entrevistados.

Tabela 26

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes a ter sido expulso da sala de aula

Variável	GI-Estudantes		GNI-Estudantes		p-valor
	Sim	Não	Sim	Não	
Expulso da sala de aula	15	0	5	10	<0,0001
Idade média na primeira vez (anos)	12	-	11	-	
Aconteceu este ano	15	0	4	11	

No tocante à “suspensão”, identificou-se uma relação de desigualdade nas proporções identificadas, sinalizando que quase todos os adolescentes infratores foram suspensos da escola alguma vez, o mesmo ocorrendo no ano de coleta dos dados para a pesquisa, conforme se observa na Tabela 27.

Tabela 27

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes a ter sido suspenso da escola

Variável	GI-Estudantes		GNI-Estudantes		p-valor
	Sim	Não	Sim	Não	
Suspenso da escola	14	1	1	14	<0,0001
Idade média na primeira vez (anos)	14	-	12	-	
Aconteceu este ano	14	1	1	14	

Os resultados apresentados na Tabela 28 indicam diferença estatisticamente significativa entre os grupos, demonstrando que os adolescentes infratores foram expulsos da sala de aula, porém permanecido na escola, em proporção três vezes maior que os não infratores.

Tabela 28

Distribuição das diferenças entre os grupos investigados referentes a ter sido expulso da sala de aula e permanecido na escola

Variável	GI-Estudantes		GNI-Estudantes		p-valor
	Sim	Não	Sim	Não	
Expulso da sala e permanecido na escola	15	0	5	10	0,0017
Idade média na primeira vez (anos)	12	-	14	-	
Aconteceu este ano	15	0	5	10	

Foram calculados os coeficientes de correlação de Spearman para verificar as relações existentes entre as variáveis em estudo, sendo que os resultados estão apresentados na Tabela 29. Observa-se a existência de uma correlação positiva elevada na relação entre quase todas as variáveis, com exceção feita à variável “Escolaridade dos pais”.

Tabela 23
 Coeficientes de correlação de Spearman entre as variáveis investigadas

	Ajuda disponível	Apego ao professor	Aspirações educacionais	Assimilação afetiva	Atividades Escolares	Atividades Extracur.	Atitude em relação à escola	Desempenho	Empenho	Escolaridade dos pais	Estresse	Importância do sucesso	Investimento	Percepção de habilidades	Feedback dos pais
Ajuda disponível	1.00000	0.88955 <.0001**	0.66675 <.0001**	0.60549 <.0001**	0.72855 <.0001**	0.73618 <.0001**	0.73939 <.0001**	0.74219 <.0001**	0.73223 <.0001**	0.24062 0.0640*	0.66023 <.0001**	0.79691 <.0001**	0.73428 <.0001**	0.75949 <.0001**	0.68510 <.0001**
Apego ao professor		1.00000	0.72435 <.0001**	0.84135 <.0001**	0.68573 <.0001**	0.71015 <.0001**	0.73153 <.0001**	0.66551 <.0001**	0.73354 <.0001**	0.30432 0.0181*	0.61033 <.0001**	0.77445 <.0001**	0.67384 <.0001**	0.71094 <.0001**	0.73084 <.0001**
Aspirações educacionais			1.00000	0.78729 <.0001**	0.84620 <.0001**	0.71474 <.0001**	0.84168 <.0001**	0.76227 <.0001**	0.91549 <.0001**	0.35958 0.0048*	0.60710 <.0001**	0.84495 <.0001**	0.82772 <.0001**	0.79949 <.0001**	0.83332 <.0001**
Assimilação afetiva				1.00000	0.65959 <.0001**	0.68374 <.0001**	0.69245 <.0001**	0.60795 <.0001**	0.69357 <.0001**	0.29518 0.0220*	0.63819 <.0001**	0.68710 <.0001**	0.63168 <.0001**	0.69292 <.0001**	0.75223 <.0001**
Atividades escolares					1.00000	0.67123 <.0001**	0.82868 <.0001**	0.71876 <.0001**	0.84756 <.0001**	0.26904 0.0377*	0.61112 <.0001**	0.80079 <.0001**	0.90002 <.0001**	0.77560 <.0001**	0.75901 <.0001**
Atividades extracurriculares						1.00000	0.66033 <.0001**	0.80444 <.0001**	0.67788 <.0001**	0.18288 0.1619	0.69056 <.0001**	0.70003 <.0001**	0.87050 <.0001**	0.78263 <.0001**	0.68531 <.0001**
Atitude em relação à escola							1.00000	0.73662 <.0001**	0.95199 <.0001**	0.23391 0.0721*	0.71940 <.0001**	0.85881 <.0001**	0.76211 <.0001**	0.80150 <.0001**	0.81122 <.0001**
Desempenho								1.00000	0.78362 <.0001**	0.27023 0.0368*	0.62362 <.0001**	0.76897 <.0001**	0.79010 <.0001**	0.84517 <.0001**	0.76729 <.0001**
Empenho									1.00000	0.32656 0.0109*	0.64757 <.0001**	0.88627 <.0001**	0.80753 <.0001**	0.86067 <.0001**	0.81323 <.0001**
Escolaridade dos pais										1.00000	0.14841 0.2578	0.27722 0.0320*	0.23516 0.0705*	0.35889 0.0049*	0.25761 0.0469*
Estresse											1.00000	0.66334 <.0001**	0.61342 <.0001**	0.68280 <.0001**	0.63799 <.0001**
Importância do sucesso												1.00000	0.76287 <.0001**	0.75635 <.0001**	0.82448 <.0001**
Investimento													1.00000	0.80178 <.0001**	0.73111 <.0001**
Percepção de habilidades														1.00000	0.70997 <.0001**
Feedback dos pais															1.00000

Nota. *p< 0,05; **p< 0,0001. n=60.

7 Discussão

O objeto do estudo aqui descrito é o engajamento de adolescentes com a prática de atos infracionais, sendo seus objetivos identificar quais variáveis atinentes à experiência de escolarização, dentre aquelas preconizados pela Teoria da Regulação Social e Pessoal da Conduta Divergente na Adolescência (1997, 2003a, 2006), encontram-se associadas significativamente à conduta delituosa e analisar as relações existentes entre essas variáveis. Para alcançar os objetivos propostos, foram investigados quatro grupos de participantes, sendo dois compostos por adolescentes estudantes, um apresentando envolvimento infracional, com passagem oficial pelo Sistema de Justiça, e o outro não. Os outros dois grupos foram constituídos por adolescentes evadidos da escola, sendo um sem envolvimento infracional oficialmente reconhecido, e o outro com passagem pela Justiça Juvenil.

Segundo as análises realizadas, destacam-se, primeiramente, os resultados obtidos com relação às condições econômicas dos adolescentes estudados, sendo que essas seriam preponderantemente semelhantes, denotando-se uma concentração da renda familiar, nos quatro grupos estudados, na faixa relativa à classe C, estipulada pelo Critério Brasil (ABEP, 2010). O resultado provavelmente decorre do fato de a maior parte dos adolescentes terem sido recrutados em comunidades com características socioeconômicas semelhantes e indica que, para a amostra em questão, as relações entre *status* socioeconômico, escolaridade e atividade infracional não são significativas.

É importante ressaltar que a conduta contrária à lei na adolescência acontece em todas as classes econômicas, mas o engajamento infracional, segundo investigações recentes, se manifesta mais intensamente nos níveis econômicos mais desfavorecidos (Wynne & Joo, 2011; Zhang et al., 2011). Tal fato pode ser explicado, entre outros aspectos, pelas condições existentes nas localidades de residência dos adolescentes, geralmente mais adversas, marcadas por taxas mais elevadas de violência, mais oportunidades para o cometimento de infrações, dificuldade de acesso a serviços públicos de qualidade e algumas desvantagens familiares. Essas condições podem aumentar o risco para o surgimento e o agravamento de problemas de natureza escolar e de conduta delituosa (LeBlanc, 2006).

De todo modo, tais condições não são suficientes para produzir o engajamento infracional na adolescência. A manifestação e a manutenção de conduta contrária à lei para um determinado adolescente certamente se apoia em outros fatores de natureza proximal, incluindo a ausência de aspectos que poderiam representar proteção aos fatores de risco econômicos e comunitários (Silveira, Maruschi, & Bazon, 2012).

Retomando o referencial adotado no presente trabalho, no tocante ao papel da escola pode-se afirmar que a conduta infracional depende dos mecanismos de regulação da conduta: desempenho acadêmico, vínculo com escola e constrangimentos escolares experimentados, lembrando que eles podem operar em condições mais ou menos favoráveis, sendo uma delas a situação socioeconômica da família do jovem. Na realidade, a Teoria enfatiza, no plano da Regulação Escolar da Conduta, outras variáveis de contexto, com impacto ainda maior, no sentido de criar condições mais ou menos favoráveis à manifestação da prática delitiva: a baixa escolaridade dos pais, o estresse atrelado à vida na escola e o atraso escolar.

A baixa “Escolaridade dos pais” representa uma primeira desvantagem por se encontrar diretamente associada ao valor atribuído pelos responsáveis à educação, não somente pelo modelo que oferecem, mas também do ponto de vista prático, no tocante ao grau de incentivo e de cobrança que podem exercer em relação ao desempenho dos filhos, bem como no da possibilidade real de oferta de auxílio para a realização das tarefas/trabalhos escolares (LeBlanc, 2003a). No presente estudo, a escolaridade média dos pais/responsáveis dos adolescentes investigados foi de poucos anos de frequência à escola, variando entre aproximadamente quatro a sete anos entre os grupos. Todavia, evidenciou-se, de um lado, a existência de interrupção mais precoce dos estudos, no final do Ensino Fundamental I, para os pais dos adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos), e de outro lado, contrastando, a interrupção mais tardia, no final do Ensino Fundamental II, para os pais dos adolescentes não infratores estudantes (GNI-Estudantes). Tratando os grupos de modo mais global, denotou-se também maior escolaridade média dos pais/responsáveis dos adolescentes não infratores, quando comparados aos dos infratores.

Para LeBlanc et al. (1993), uma escolaridade mais alta dos pais/responsáveis pode atenuar ou evitar a desvinculação escolar dos filhos e o envolvimento infracional. Os dados atestaram essa relação. A quantidade de anos de frequência à escola apresentada pelos pais/responsáveis se mostrou associada, entre os grupos, tanto no que se refere à condição de estudante ou evadido, quanto à presença ou ausência de passagem pelo Sistema de Justiça. Não obstante, em termos estatísticos, a localização de diferenças significativas ocorreu apenas entre os grupos GI-Evadidos e GNI-Estudantes que, respectivamente, apresentaram a menor e a maior média de escolaridade dos pais/responsáveis.

Estes achados seguem em consonância com o indicado pela literatura, na qual há apontamentos sobre o nível de escolaridade dos pais, enquanto variável associada a resultados educacionais dos filhos, bem como em relação à conduta delitiva (Zhang, 2011; Janosz et al., 2000). Entretanto, é importante lembrar que o impacto dessa variável, de acordo com o

esquema teórico do sistema da Regulação Escolar, é indireto, não podendo *per se* justificar a existência de problemas escolares e/ou de comportamento infracional.

Outra variável contextual a influenciar as condições em que os mecanismos de Regulação Escolar operam é o “Estresse” sentido pelo adolescente, na escola. De acordo com LeBlanc (2003a), o estresse decorre da percepção que determinados alunos podem experimentar diante da percepção de estarem sendo demasiadamente supervisionados pelos professores, e do medo constante de apresentarem falhas e fracassos no tocante ao desempenho e realização das tarefas escolares. Níveis mais altos de estresse prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento de relacionamento mais próximo com professores.

Quanto a isso, os resultados mostraram que os adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes) formam o grupo que apresenta os níveis mais elevados de estresse, denotando a existência de uma experiência escolar, em curso, marcada por dificuldades. Apresentando níveis um pouco mais baixos, encontram-se os adolescentes não infratores estudantes (GNI-Estudantes). Entretanto, observou-se que os evadidos (GNI-Evadidos) também experimentaríamos estresse, o que pode indicar que a escolarização representa desafio para a maioria dos adolescentes.

As diferenças estatisticamente significativas incidiram, todavia, apenas entre duas combinações, relativas, respectivamente, aos dois grupos de adolescentes infratores entre si (GI-Evadidos e GI-Estudantes) e entre os grupos compostos pelos adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos) e não infratores estudantes (GNI-Estudantes). Para a aparente contradição referente ao nível mais rebaixado de estresse apresentado pelo grupo GI-Evadidos, pode-se aventar que, mesmo antes da evasão, os adolescentes pertencentes ao grupo já se encontravam desvinculados da instituição escolar a tal ponto que, já não se “incomodavam” com as situações geradoras de estresse. Desvincular-se, gradualmente, do universo educacional, significaria uma defesa ao desconforto provocado pela experiência de escolarização. Ademais, subtende-se que as tensões emocionais provenientes de situações percebidas como aversivas ou intimidatórias na escola, não estariam sendo experienciadas pelo grupo em níveis significativos, mas, provavelmente, devido ao fato dos adolescentes serem aqueles que estão distanciados dos estudos há mais tempo, em média, há mais de dois anos, sendo, portanto, menos suscetíveis à recordação das emoções negativas que a frequência escolar possa ter suscitado.

Identifica-se na literatura que situações estressantes podem fornecer as condições necessárias para o surgimento de outros problemas que, conjuntamente, podem colaborar para a desvinculação e evasão (Archambault et al., 2009; Bazon, Silva, & Ferrari, 2013; Levin & Madfis, 2009; Janosz et al., 2000). Assim, problemas em outras variáveis podem ter se

originado do estresse sentido, em períodos mais remotos da experiência escolar, por este grupo em específico (GI-Evadidos). Nessa direção, Archambault et al. (2009) esclarecem que a desvinculação da escola se caracteriza como um processo de desenvolvimento gradual, sendo a evasão a indicação mais grave da existência de um desajuste entre as necessidades dos estudantes e as expectativas e demandas sobre eles depositadas. Deste modo, a experiência de estresse, somada a efetivos fracassos na aprendizagem e na socialização com colegas e professores, certamente colabora para que a escolarização perca a atratividade e para que o abandono dos estudos seja legitimado enquanto oportunidade para a vivência de outras situações/oportunidades que podem oferecer maiores chances para o sucesso, mesmo que seja por vias não convencionais, através de delitos, por exemplo.

A evasão, assim caracterizada, ocorre, na maioria das vezes, quando já não existe ponto de identificação entre o estudante e a instituição escolar. Portanto, a ausência de estresse para o grupo de adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos) não significa necessariamente que não o tenham vivenciado em algum momento de suas respectivas trajetórias escolares, em níveis significativos. Indica mais provavelmente a situação de que no último ano, antes de evadirem, as ligações deste grupo com a escola deviam ser a tal ponto tênues, que já não experimentavam a vida escolar como geradora de estresse.

Malgrado as considerações concernindo o grupo GI-Evadidos serem hipotéticas, observa-se que os dados relativos ao GI-Estudantes dão margem para o mesmo tipo de raciocínio, na medida em que é neste grupo que se identifica o índice de estresse mais elevado. Como se trata do grupo de adolescentes que apresenta, além de conduta infracional, outros problemas de natureza escolar, como será demonstrado mais adiante, a maior quantidade de estresse por ele apresentada indica que a experiência educacional está sendo permeada por dificuldades e desafios que podem, ao longo do tempo, conduzir ao fracasso e à desvinculação. Assim, por representarem adolescentes que já apresentam histórico delitivo, a desvinculação escolar pode, então, facilitar-lhes, neste caso, a reincidência infracional, à semelhança dos resultados apresentados pelo grupo GI-Evadidos.

É interessante notar que, em certa medida, o grupo GNI-Estudantes está sujeito ao mesmo padrão de risco, concernindo à evasão escolar/interrupção dos estudos, visto que também indicou experimentar estresse escolar em nível significativo, quando comparado aos demais grupos, ficando atrás somente do GI-Estudantes.

Na presente investigação, o número de escolas frequentadas pelos adolescentes também foi levantado, considerando que o fato de um adolescente ter passado por diversas instituições, no sentido de ter mudando muitas vezes de escola, pudesse também contar para incrementar o nível de estresse ressentido. A literatura indica que mudanças reiteradas de

escola implicam em maior probabilidade de desadaptação, uma vez que o desafio de integrar-se a novas realidades se reapresenta, o que pode implicar em situações de maior vulnerabilidade ao desinteresse pelos estudos e consequente fracasso (Lewis et al., 2007; Bazon et al., 2013). Contudo, os dados obtidos não se coadunaram a essa perspectiva. Verificou-se que o número de estabelecimentos educacionais pelos quais os adolescentes entrevistados passaram se mostrou equivalente nos quatro grupos, sendo que cada um teria transitado em média por três instituições diferentes. Os diferentes desfechos em relação à escolaridade (estudando ou evadido) e relativos à apresentação ou não de conduta contrária à lei, que diferenciam os quatro grupos investigados, pedem que este dado seja interpretado com cautela, por não ter apresentado diferenças significativas referentes ao número de escolas frequentadas.

Com relação ao terceiro aspecto a criar um contexto que pode ser desfavorecedor aos mecanismos de regulação da conduta do adolescente na escola, o “Atraso”, pode-se afirmar que os jovens de todos os grupos analisados caracterizaram-se pela existência de defasagem entre idade e ano escolar. LeBlanc (1997) esclarece que trajetórias escolares caracterizadas por reprovações, na maioria das vezes motivadas por atrasos na aprendizagem, exercem efeito de desmotivação à continuidade dos estudos. Os resultados obtidos na presente investigação indicaram que os dois grupos compostos pelos adolescentes evadidos (GI-Evadidos e GNI-Evadidos) são os que apresentaram maior defasagem, em contraste aos dois grupos de adolescentes estudantes (GI-Estudantes e GNI-Estudantes). Porém, é preciso frisar que, para os evadidos, o atraso decorreu tanto de períodos de evasão quanto de reprovações. Em contraste, para os outros grupos de estudantes, os atrasos teriam sido motivados, principalmente, por reprovações.

No que tange especificamente à reprovação, enquanto razão primordial para a presença de atrasos, ela se fez mais presente no grupo de adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes). Tal informação, numa primeira análise, parece sugerir uma contradição referente à expectativa de que o número de reprovações devesse ser maior no grupo de infratores evadidos (GI-Evadidos), considerando que essas, enquanto resultado de um desempenho escolar menos satisfatório, relacionar-se-ia mais fortemente à evasão. É possível que o presente resultado possa ser interpretado, no contexto brasileiro, na linha das proposições feitas por Bazon et al. (2013), diante dos dados que encontraram em seu estudo sobre trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. Os autores verificaram na amostra estudada que todos os adolescentes tinham aquisições escolares aquém daquelas esperadas para sua idade. Porém aqueles que apresentavam sentimentos menos negativos em relação à escola, demonstrando, portanto, menos resistência a ela, eram os que haviam tido

seu insucesso reconhecido institucionalmente com mais frequência (ou seja, maior número de reprovações), se comparados àqueles marcados por menos reprovações, porque haviam progredido através das séries, mesmo sem terem alcançado as aquisições necessárias.

Segundo os autores, a incompatibilidade entre as próprias aquisições e o progresso escolar parecia ser percebida pelos adolescentes infratores como uma espécie de ambiguidade institucional, reveladora da falta de compromisso da equipe escolar para com eles, o que teria colaborado para que se tornassem mais desvinculados do contexto educacional. Assim, é possível que os estudantes com histórico infracional, estudados na presente investigação, também marcados por defasagem escolar, decorrente de maior número de reprovações, estivessem ligados de algum modo à escola por processos semelhantes ao acima descrito.

Outra variável indicada na literatura, que pode contar para a existência de atrasos escolares, é o fato de o adolescente trabalhar (Staff, Osgood, Schulenberg, Bachman & Messersmith, 2010; Weerman, 2010; Balsa, Homer, French, & Weisner, 2009). Os resultados oriundos das análises sobre esse aspecto indicaram que essa variável não distinguiu os grupos na amostra investigada, demonstrando que tal aspecto parece não manter relação com a vinculação escolar e/ou com a conduta infracional, ao menos na presente investigação.

Tendo por base a realidade canadense, contexto dos estudos que realizou, LeBlanc (2003a) coloca que o trabalho, por um lado, pode funcionar como fator de proteção aos adolescentes, quando proporciona, no desempenho das atividades realizadas, a experiência de sucesso; de modo que isso possa compensar fracassos vivenciados na escolarização ou em outros tipos de atividades, típicas da idade, como nos esportes, por exemplo, especialmente para os adolescentes evadidos. Por outro lado, trabalhar também pode implicar em processos que aumentam o risco para aqueles que, tendo que conciliar a atividade laboral com os estudos, ficam sobrecarregados em sua rotina diária, o que pode gerar estresse e desmotivação no plano da escolarização.

Essa relação controversa é também apontada por outros autores, em publicações mais recentes. Segundo Staff et al. (2010), referindo-se à realidade estadunidense, trabalhar mais de 20 horas semanais se associa ao surgimento de problemas de comportamento e infracionais. Nessa perspectiva, a tentativa de conciliar trabalho e frequência à escola se relaciona ao desejo de obter gratificações imediatas e desfrutar mais precocemente de um *status* de adulto. Ademais, o dinheiro adquirido com o trabalho também pode oportunizar a participação em atividades de risco e sem supervisão de adultos, tais como dirigir sem habilitação e ingerir bebida alcoólica. Dentro disso, o tempo para se dedicar aos estudos também fica comprometido. Em contraposição, Weerman (2010) ressalta que as seguintes variáveis: poucas horas de trabalho; supervisão parental adequada; dedicação aos estudos; participação,

porém de modo não intensivo, em atividades não estruturadas (sem supervisão de adultos); e ter dinheiro no bolso, porém não em grande quantidade; não interferem negativamente na experiência escolar.

Os resultados obtidos na presente investigação sinalizaram que os adolescentes evadidos começaram a trabalhar depois de terem abandonado os estudos. Portanto, o trabalho não esteve relacionado à evasão escolar para os dois grupos (GI-Evadidos e GNI-Evadidos). Neste caso, o trabalho pode até mesmo significar um fator de proteção contra o envolvimento infracional, especialmente para aqueles que já apresentam passagem pelo Sistema de Justiça, desde que o trabalho se apresente como um contexto adequado, caracterizado por condições favoráveis ao desenvolvimento social e emocional do jovem. Com relação aos adolescentes estudantes (GI-Estudantes e GNI-Estudantes), o trabalho pode representar um fator de risco, devido à condição de ter de ser conciliado com os estudos, o que pode implicar em excesso de atividades, estimulando o surgimento de estresse e sobrecarga na rotina, conforme indica a Teoria e a literatura.

Em síntese, entre todas as variáveis contextuais, as análises permitiram verificar que a “Escolaridade dos Pais” constituiu-se em uma desvantagem mais acentuada para o grupo de adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos). Como essa variável se correlaciona, dentre outros aspectos, ao valor atribuído à importância da escolaridade, a maior quantidade de evasão no grupo, em detrimento da quantidade de reprovações, possibilita entender que isso pode significar que os responsáveis pelo GI-Evadidos podem ser mais tolerantes às interrupções nos estudos, talvez por eles mesmos não terem frequentado a escola por muito tempo. Obviamente, não se pode perder de vista que as evasões podem estar relacionadas a outras condições como, por exemplo: a não aprendizagem, o baixo desempenho e pouco apego aos professores.

Ademais, o “Atraso escolar” também se apresentou mais significativo para o mesmo grupo (GI-Evadidos), o que pode representar uma dificuldade maior de reinserção escolar desses adolescentes, em vista de uma defasagem média, idade-série, por eles apresentada de cinco anos.

No tocante ao “Estresse”, o grupo de adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes) destacou-se, apresentando os níveis mais elevados, indicando terem a experiência escolar perpassada por elementos negativos, na medida em que os estressores parecem exercer neles efeitos mais intensos. Isso é preocupante, pois sinaliza que estão vivenciando a escolaridade enquanto desafio que pode, em suas percepções, ultrapassar suas capacidades e, assim, encontram-se em risco de, ao longo do tempo, desmotivarem-se ou evadirem a escola.

De acordo com Janosz et al. (2000) e Bazon et al. (2013), a evasão escolar traz como consequência o aumento da vulnerabilidade do jovem, sobretudo se, em alternativa à escolarização, não for possível uma inserção satisfatória no mercado de trabalho (em contexto de trabalho adequado), o que é tanto mais provável, quanto mais ele possua poucos anos de escolaridade. A baixa escolaridade diminui as chances de se conseguir empregos com remuneração razoável e aumenta a de viver na pobreza e depender economicamente de benefícios sociais (Zhang et al., 2010).

O afastamento da escola configura-se em um marco importante para a entrada ou para o agravamento da conduta delituosa, porque parece tornar os adolescentes mais vulneráveis, pelo tempo ocioso, sem supervisão, e pela possibilidade aumentada de ligação a pares divergentes, no período sem atividades (Ford & Schroeder, 2011; Hirschfield, 2009; Janosz & LeBlanc, 1999; LeBlanc, 1996; Liljeberg et al. 2011; Patterson et al., 1992; Weerman, 2010; Zhang et al., 2010). Ademais, estar fora da escola parece aumentar a vigilância das agências oficiais de controle (polícia) sobre tais adolescentes, o que incrementa as chances deles serem pegos e apreendidos, gerando um ciclo de consequências negativas, que pode piorar a situação educacional dos mesmos (Bazon, Komatsu, Panosso, & Estevão, 2011).

A frequência escolar agencia a possibilidade de proteção aos adolescentes, desde que estejam inseridos em contextos educacionais cujo funcionamento seja regido por determinados parâmetros, tais como a oferta de uma rotina minimamente convencional, adequação das regras e justa aplicação de medidas disciplinares, além da oferta de estímulo ao fortalecimento de contato com colegas que apresentem comportamento pró-social (Janosz & Leblanc, 1999).

Conforme anteriormente mencionado, os efeitos exercidos pelas variáveis contextuais no sistema da Regulação Escolar são indiretos, na medida em que modulam as condições que favorecem ou não a qualidade da experiência educacional. Quando as condições por elas oportunizadas forem adversas, elas interferem negativamente nos mecanismos Desempenho e Vinculação, tendo os dois relações mais proximais com a rebelião escolar e a evasão, bem como com a conduta infracional. Em função disso, a importância das variáveis contextuais, apesar de menor, não pode ser menosprezada.

Para LeBlanc (2006), na Regulação Escolar, o mecanismo “Desempenho” ocupa posição de centralidade, representando uma espécie de “pivô”. O autor argumenta que quando o desempenho é bom estimula o investimento nas aulas, motiva a participação em atividades extracurriculares, diminui a indisciplina e, por consequência, a necessidade de constrangimentos. Assim, a conduta infracional é menos provável.

Considerando os resultados encontrados, pode-se afirmar que as maiores diferenças encontradas entre os grupos encontra-se neste plano. Primeiramente, o desempenho dos adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos) se mostrou bastante rebaixado, beirando a zero. Os adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes) teriam desempenho semelhante à sua contraparte, composta pelos adolescentes não infratores estudantes (GNI-Estudantes). Os adolescentes não infratores evadidos (GNI-Evadidos) demonstraram melhor desempenho que os infratores também evadidos (GI-Evadidos), porém menor que os dois grupos de estudantes (GI-Estudantes e GNI-Estudantes).

De maneira geral, depreende-se dos dados a informação de que quanto menor o desempenho, maiores são as chances de desvinculação escolar, evasão e, em dependência de outras variáveis, a manifestação de conduta infracional. Conforme indica a Teoria da Regulação, o baixo desempenho concorre diretamente para o enfraquecimento do vínculo escolar, mediante o aumento de sentimentos de rejeição e de exclusão, decorrentes da frustração em relação à própria capacidade para a aprendizagem. Na contramão do processo, um bom desempenho pode exercer efeito de proteção, mitigando a relação existente entre insucesso escolar e conduta infracional, acrescentando à experiência educacional elementos positivos, como o interesse pelos conteúdos aprendidos (Janosz & LeBlanc, 1999; LeBlanc, 1994).

A literatura segue também nessa direção, na medida em que situa o desempenho e, de igual modo, o grau de consciência que o aluno tem em relação ao desempenho que apresenta, enquanto os aspectos mais importantes da escolaridade (Sharkey et al., 2011; Reid & Sullivan, 2009; Dishion et al., 2003). Tucker, Zayco e Herman (2002) e Chen (2005) identificam o desempenho como condição *sine qua non* à adaptação escolar, além de simbolizar que se está alcançado a finalidade última da escolarização.

Assim, se o desempenho não se dá de acordo com os parâmetros estabelecidos, fica difícil sustentar a vinculação em outros aspectos da vida escolar, tais como as relações humanas de qualidade (apego aos professores e/ou colegas), sobretudo porque, ao longo das séries, o desempenho, aferido pelas notas, conta mais que tão somente o esforço pessoal para ser um bom aluno, no sentido de ser bem querido pelos professores (Bazon et al., 2013; Suh et al., 2007).

Frente aos resultados apresentados pelos adolescentes investigados, nota-se melhor desempenho naqueles que se encontravam estudando, alinhando-se ao que é defendido pela Teoria e pela literatura. Focando o sistema da Regulação Escolar, um desempenho insatisfatório, decorrente de déficits nas aquisições, interfere principalmente na vinculação, diminuindo o investimento nos estudos e o empenho/engajamento em relação aos estudos.

Adentrando num nível de maior especificidade, percebe-se uma consonância ao exposto na literatura, no sentido de que, como os mecanismos interagem sinergicamente, um baixo desempenho compromete o investimento e empenho em relação aos conteúdos escolares, colaborando para que a vinculação escolar que decorre do investimento, empenho e apego aos professores, passe a depender, quase que exclusivamente, do terceiro elemento, ou seja, o apego aos professores. Ele, por sua vez, também pode ficar comprometido pelo baixo desempenho, sobretudo se os alunos apresentarem problemas de comportamento, percebidos como problemas disciplinares, que possam, então, a justificar a aplicação de constrangimentos escolares. A boa relação professor-aluno também pode se deteriorar se os professores forem responsabilizados pelos alunos por sua não aprendizagem, gerando assim um ciclo negativo, que se retroalimenta.

Portanto, para a prevenção da desvinculação escolar e do envolvimento infracional, o desempenho constitui-se no mecanismo mais relevante, que necessita receber maior atenção, de modo a assegurar aquisições sólidas, dos conteúdos escolares, no tempo certo, aumentando com isso a capacidade de investimento, empenho e desenvolvimento de atitude positiva em relação à escola (Dishion et al., 2003; Janosz & LeBlanc, 1999; Reid & Sullivan, 2009; Sharkey et al., 2011).

Os resultados obtidos na presente investigação sugerem que o melhor desempenho apresentado pelos adolescentes em conflito com a lei estudantes (GI-Estudantes) é provavelmente a variável que melhor explica o fato de eles ainda permanecerem na escola. Na contramão disso, as evidências indicam que os adolescentes em conflito com a lei evadidos (GI-Evadidos), em seu turno, são aqueles que apresentaram o desempenho escolar em níveis mais baixos, considerados críticos.

Quanto ao mecanismo “Vínculo escolar”, reitera-se que é um constructo constituído por três componentes: Investimento, Empenho e Apego aos professores. No tocante ao “Investimento”, os melhores resultados referentes às atividades escolares localizaram-se nos grupos de adolescentes estudantes. Em se tratando dos adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes), o investimento nas atividades escolares indicou a existência de interesse e de motivação, o que é fundamental para que continuem engajados nos estudos. Na perspectiva da Regulação Escolar, o nível de Investimento é estimulado pelo Desempenho e pelo Apego aos professores e, como já demonstrado, para o grupo, o desempenho também se apresentou em níveis mais elevados. Por outro lado, os adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos) representam o grupo no qual o investimento e desempenho se mostraram bastante rebaixados, o que pode justificar a situação de abandono dos estudos e o não desejo de retomá-los.

A literatura também estabelece a conexão investimento-desempenho, na medida em que concebe o baixo investimento nas atividades escolares enquanto intimamente conectado à diminuição do desempenho e a outros problemas de adaptação escolar e comportamental. Concebe-se que, nessa dinâmica, além de os adolescentes não aproveitarem a oportunidade para a aquisição dos conhecimentos escolares, podem se dedicar a outras atividades de natureza não convencional, dentro e fora da escola, se expondo a situações de risco, incluindo aí o cometimento de atos infracionais (Li & Lerner, 2011).

Apesar de os adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes) representarem um segmento em conflito com a lei, seus problemas escolares não se apresentaram tão alarmantes e, em certa medida, foram quase equivalentes àqueles exibidos pelos adolescentes não infratores estudantes (GNI-Estudantes). Inclusive, eles apresentaram maior investimento em atividades extracurriculares que os demais grupos, destacando-se que essas atividades, segundo as informações oferecidas, seriam todas de natureza pró-social, essencialmente esportivas.

A respeito disso, no final da década de 1970, Segrave e Chu (1978) já indicavam que as práticas esportivas reduziam a conduta infracional em maior proporção que outras atividades convencionais, para adolescentes de nível socioeconômico mais baixo. Segrave e Hastad (1984) sugerem que o esporte se constitui em uma via para manutenção dos adolescentes na escola, aumentando-lhes a vinculação, porque as atividades esportivas são potencialmente incentivadoras de contato com redes de pares pró-sociais, sendo, em geral, realizadas sob a supervisão de adultos. No contexto da pesquisa de tais autores, as atividades esportivas são essencialmente desenvolvidas no contexto escolar. Assim, o estímulo à participação em esportes, em contextos pró-sociais ou, principalmente, no espaço das escolas, no contraturno escolar, pode representar uma proteção, e ser via para maior vinculação e investimento dos adolescentes em conflito com a lei na escola.

Porém, conforme já mencionado, tal aceção não constitui consenso na literatura, tendo em vista a existência de estudos sugerindo que, ao invés de constituir impedimento, os esportes podem, em algumas circunstâncias, representar o caminho para a delinquência (Miller et al., 2007). Nessa perspectiva, o envolvimento em atividades esportivas com colegas que apresentem conduta não convencional representa um risco para os adolescentes adotarem comportamentos semelhantes, na intenção de se sentirem mais conectados ao grupo, assumindo essa identidade (Thames & Vaisman-Tzachor, 2009). Ademais, os atletas com maior destaque podem se perceber como isentados da obrigação de seguir as regras e, portanto, livres para se envolverem em comportamentos divergentes, sem penalidade. A

violência característica de algumas modalidades esportivas pode também ser expandida a outras situações ou contextos sociais (Miller et al., 2007).

Por isso, considera-se que o contexto de desenvolvimento das atividades extracurriculares é mais importante que o conteúdo da atividade em si e que o grau de investimento nelas. É dentro disso que se pode, talvez, explicar o fato de que os dados do grupo de adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos) também terem indicado investimento em atividades extracurriculares, de natureza esportiva, de modo significativo, no período em que se encontravam estudando, em comparação ao investimento nas atividades relacionadas a conteúdos curriculares. Ou seja, no caso dos adolescentes deste grupo, o investimento nas atividades extracurriculares (em detrimento, inclusive, do investimento em atividades escolares), mesmo sendo essas de natureza esportiva, devido, talvez, ao contexto na qual ocorriam, podem ter contado para o afastamento dos jovens do ambiente escolar e para a produção do comportamento infracional.

No que tange ao “Empenho”, é apresentada uma relação mais próxima com a vinculação e com a evasão, uma vez que se assenta na percepção dos adolescentes de suas competências e isso promove uma atitude positiva frente à escola, essencial na determinação das expectativas referentes à duração dos estudos, ou o gradativo afastamento da escola (LeBlanc, 2003a). Neste ponto, novamente, as diferenças significativas se localizaram na comparação entre os dois grupos de adolescentes infratores (GI-Evadidos e GI-Estudantes), bem como entre os dois grupos situados em polaridades opostas, isto é, adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos) e não infratores estudantes (GNI-Estudantes).

Os dois grupos de adolescentes estudantes se destacaram apresentando os melhores resultados, sendo que o grupo GI-Estudantes mostrou ter atitude mais positiva em relação à escola e reconhecer a importância da educação, ainda que o resultado não se aplique à percepção de habilidades e aspirações educacionais futuras. Todos os dados, em conjunto, sugerem que tais adolescentes sentem que não possuem os conhecimentos ou as habilidades que sustentem uma escolaridade mais avançada e, decorrendo disso, apresentam uma menor aspiração, referente a uma escolaridade de longo prazo; entretanto, apresentam empenho em relação à escolarização em curso. Em sentido oposto, o grupo GI-Evadidos apresentou os níveis mais baixos de empenho, em comparação aos demais grupos, indicando que atribuíam valor bastante reduzido à educação, não se percebendo capazes de atender às demandas escolares, o que pode ter colaborado para que também não vislumbrassem perspectivas de continuidade dos estudos.

A literatura aponta a formação escolar como sendo muito importante para a ascensão profissional e social dos adolescentes pertencentes a níveis socioeconômicos mais rebaixados.

No entanto, se o sucesso escolar e profissional constituírem incertezas, os adolescentes podem se deparar com poucos motivos para adiarem gratificações imediatas, em razão de benefícios futuros, o que abre caminho para a desistência dos estudos e isso, por sua vez, abre brechas para o trabalho precoce e/ou para o envolvimento infracional (Caldwell, Wiebe, & Cleveland, 2006).

É, portanto, o sucesso escolar e, conseqüentemente, a percepção de sucesso mediante vias convencionais que podem concorrer para que o empenho se sobreponha à busca por gratificações imediatas. Moffitt (1993) complementa seu raciocínio argumentando que ações que visem aumentar o sucesso escolar e a percepção de sucesso futuro são muito importantes nos esforços de prevenção da conduta infracional na adolescência, especialmente quando a delinquência se apresenta como uma característica de menor gravidade, enquanto fenômeno limitado a essa faixa etária.

Segundo a Teoria do Vínculo Social, os adolescentes que possuem maior empenho em relação à escola apresentam menor probabilidade de manifestação de problemas disciplinares e infracionais, na medida em que se esforçam para atender às demandas e expectativas inerentes ao contexto educacional (Hirschi, 1969). LeBlanc (1997, 2006) indica também que o empenho influencia o mecanismo dos constrangimentos escolares, tanto os externos quanto os internos. Deste modo, níveis mais rebaixados de empenho, além de afetarem o investimento, as aspirações educacionais, a duração dos estudos, também se relacionam à intensidade de problemas disciplinares manifestados e, conseqüentemente, à quantidade de constrangimentos aplicados pelas autoridades escolares que, em seu turno, ampliam a desvinculação e concorrem para aumentar a possibilidade de evasão.

Os dados atestam essa relação, na medida em que os menores níveis de empenho se encontram localizados nos dois grupos de adolescentes evadidos, malgrado o grupo GNI-Evadidos ter demonstrado empenho quatro vezes superior à sua contraparte GI-Evadidos. Isso pode, talvez, explicar a vontade manifesta dos adolescentes do GNI-Evadidos em retomar os estudos (o que não foi manifestado pelos infratores evadidos - GI-Evadidos), apesar de se encontrarem fora do processo de escolarização, por ocasião da coleta de dados para a pesquisa.

Na mesma direção, os resultados concernentes ao “Apego aos Professores” denotou a fragilidade nas relações professor-aluno para os dois grupos de adolescentes infratores (GI-Evadidos e GI-Estudantes), com destaque para o grupo GI-Evadidos, que apresentou a menor média, dentre os quatro grupos investigados. Interessante notar que o grupo GI-Estudantes apresentou a média mais alta em relação ao apego, especialmente no tocante à percepção de ajuda disponível. O grupo GNI-Estudantes também apresentou média elevada, porém o

aspecto que mais se sobressaiu foi a assimilação/identificação afetiva ao professor. Em contrapartida, a média do grupo GNI-Evadidos ficou abaixo da apresentada pelos dois grupos de adolescentes estudantes, porém foi aproximadamente quatro vezes superior à média do grupo GI-Evadidos.

Na perspectiva da Regulação Escolar, o apego aos professores é importante porque representa o sentimento de segurança de ter ajuda, no plano acadêmico, sempre que necessário (LeBlanc, 2003a, 2006). Assim, a oferta de ajuda por parte dos professores, nos momentos de dificuldade, pode ser interpretado pelos alunos como indicador de interesse e estima/apreço. Tal percepção, em seu turno, reforça a comunicação, caracterizada por diálogos entre professores e alunos, não somente no plano dos conteúdos escolares, mas também no que concerne à oferta de conselhos, elogios e incentivos, por parte dos professores. Essa proximidade relacional, pautada em respeito recíproco, viabiliza o vínculo escolar mediante o aumento do investimento e do empenho, e diminui a necessidade de aplicação de constrangimentos, porque a adesão às regras escolares, veiculadas pelas autoridades (incluindo os professores), se faz naturalmente (LeBlanc, 1997, 2006).

Assim, fica evidenciado que a relação entre professores e alunos necessita receber atenção especial, principalmente em se tratando de adolescentes em conflito com a lei, tendo em vista que a literatura reiteradamente indica a existência de muitos problemas no relacionamento que estabelecem com seus professores (Ashkar & Kenny, 2009; Sander et al., 2010; Bazon et al., 2013).

O apego em quantidade mais elevada, apresentado pelos dois grupos de adolescentes estudantes desponta como um aspecto bastante positivo para a vinculação escolar, especialmente para os infratores. A constituição de relações mais proximais com os professores pode representar maior vinculação escolar baseadas em um suporte de natureza social. Por mais que se reconheça que o compromisso primordial da escola seja com a aprendizagem, refletida no desempenho dos alunos, a aprendizagem é um processo relacional, que implica seres humanos, assim, necessariamente inclui afetos. Portanto, a escola também necessita primar pela melhor qualidade do contato que oportuniza aos alunos, com adultos e pares. Além de funcionar como contexto de modelagem para a conduta convencional, as interações humanas de qualidade possibilitam o desenvolvimento de relações interpessoais mais saudáveis que, por sua vez, reforçam o comportamento pró-social.

Os resultados apresentados permitem inferir que uma maior vinculação social, aqui especialmente representada pelo apego aos professores, diminui as possibilidades de envolvimento infracional devido à suposição, pelos adolescentes, dos impactos negativos que os comportamentos contrários à lei podem exercer nas suas relações sociais (Ford &

Schroeder, 2011). Por outro lado, a escolaridade também pode reduzir a conduta infracional por incentivar compromissos referentes ao alcance de metas convencionais e estímulo à utilização de meios socialmente aprovados para alcançar essas metas que são, de igual modo, valorizadas socialmente.

Do ponto de vista prospectivo, relacionamentos interpessoais de qualidade, sólidos, trazem consigo a possibilidade aumentada de sucesso escolar que, em seu turno, conduz a metas educacionais mais elevadas, tais como cursar faculdade, fazer pós-graduação e obter empregos com melhor remuneração. Reiterando, além do foco na aprendizagem de conteúdos, as escolas precisam criar condições para o estabelecimento de relacionamentos sociais, com destaque para aqueles que envolvam os alunos e a figura do professor, na medida em que proporcionam comunicação, percepção de ajuda disponível e identificação afetiva, que são condições reforçadoras da aprendizagem, desempenho e vinculação.

A Teoria indica ainda que, na contramão de tais processos positivos, uma pobre comunicação professor-aluno, sustentando pouco ou nenhum apego aos professores, mais o insucesso educacional, promovem menor empenho com relação à educação e desvinculação escolar, aumentando a motivação para busca por gratificações mais imediatas, mediante a participação em atividades de risco e contrárias à lei (LeBlanc, 1996, 2003a).

Considerando agora os Constrangimentos, eles configuram os mecanismos que a escola utiliza com a finalidade de impedir a indisciplina e as atividades divergentes (LeBlanc, 2006; Nesman, 2007). Na presente investigação, de maneira geral, evidenciou-se que os adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes) teriam recebido maior quantidade de punições escolares, com destaque para as mais severas, como expulsão da sala de aula e suspensão escolar. A sua contraparte (GNI-Estudantes), em seu turno, teriam sido punidos com menor frequência e de forma sempre mesmo severa, sendo a punição mais austera, a eles aplicada, a expulsão da sala de aula. Tal diferença talvez se explique pelo fato de os estudantes não infratores não apresentarem, efetivamente, problemas de comportamento considerados graves, ou os apresentarem em frequência menor. Outra hipótese explicativa para a diferença entre os dois grupos pode referir-se aos efeitos que o estigma de ser “infrator”, dentro da escola, produz, no sentido de criar expectativas sempre mais negativas com relação ao seu comportamento, o que os colocaria em situação de maior vigilância, bem como de maior vulnerabilidade para julgamentos mais severos sobre seus comportamentos e, portanto, sobre a necessidade de serem punidos de forma exemplar.

Portanto, o tratamento mais severo dos alunos não representa somente uma reação das autoridades escolares frente às infrações disciplinares dos alunos, mas envolve, igualmente, os critérios para julgar o que deve ser punido e a aplicação das punições pelas

autoridades da instituição, o que pode ocasionar discrepâncias nas atuações ou injustiças (Welch & Payne, 2010). Isto é, alguns alunos podem ser mais vulneráveis que outros nessas situações, devido, por exemplo, a determinados preconceitos e rotulações estabelecidas previamente, o que é passível de acontecer com os adolescentes infratores.

Sabe-se que ações disciplinares mais rígidas podem ajudar a moldar padrões de comportamento infracional. Os alunos mais sancionados ficam estigmatizados não só perante os adultos da escola, mas também diante de seus pares e, assim, podem ser mais suscetíveis a aproximarem-se e associarem-se a outros estudantes com problemas de comportamento mais sérios. Ademais, os adolescentes reiteradamente punidos podem utilizar-se da rotulação gerada pelas sanções institucionais na construção de um autoconceito e, gradativamente, passarem a se comportar de forma a confirmar o papel de “aluno problema” ou “delinquente”.

Outro aspecto a ser levado em conta refere-se ao fato que a aplicação de sanções escolares tende a ser mais eficaz junto aos alunos que não apresentam forte disposição para o cometimento de infrações (Matthews & Agnew, 2008). Em outras palavras, as sanções tal como são concebidas, tendem a ter o efeito esperado junto aos alunos que apresentam comportamentos menos disruptivos, ao passo que junto àqueles que já apresentam mais problemas disciplinares, elas asseveram o quadro por eles exibido, pelas consequências que provocam no plano social e no plano subjetivo. Como a receptividade do aluno às sanções se atrela diretamente aos vínculos estabelecidos com a escola, compreende-se que seja o vínculo escolar que assegura a não aderência às oportunidades divergentes e não o processo contrário.

Assim sendo, a disciplina severa diante de comportamentos disruptivos necessita ser examinada criteriosamente para que os adolescentes com comportamento problemático recebam serviços adequados, em vez de sanções disciplinares, considerando que essas podem aumentar a desvinculação escolar e, com isso, aumenta-se também a probabilidade de comportamentos de violação das regras escolares (Sullivan et al., 2010).

Cumprido ressaltar que o grupo GI-Estudantes, que foi sancionado mais vezes pelas autoridades escolares, apresentou resultados semelhantes à sua contraparte composta pelo grupo GNI-Estudantes em outros aspectos da Regulação Escolar. Uma hipótese explicativa possível para essa situação é, talvez, o fato que o bom resultado por eles apresentados em relação ao “Desempenho” e à “Vinculação” possam, em certa medida compensarem o impacto negativo decorrente da grande quantidade de sanções disciplinares recebidas.

É interessante destacar que o referido grupo (GI-Estudantes) se destacou positivamente também no tocante à variável “*Feedback* dos Pais”, que refere-se à reação dos pais/responsáveis frente aos resultados escolares e frente à hipótese de um possível abandono dos estudos. Para o grupo, os dados indicaram que, na percepção dos adolescentes, os pais

reagiriam de forma mais negativa perante a possibilidade de evasão escolar, depreendendo-se disso que percebem a transmissão de um valor positivo atribuído à escolarização, por parte dos responsáveis, e que se sentem pressionados - num bom sentido -, incentivados a investirem na escola, apesar das dificuldades que possam enfrentar neste sentido, tal como o nível mais elevado de estresse e a maior quantidade de sanções formais severas sofridas.

Para finalizar, cumpre destacar que a quase totalidade das variáveis apresentadas e discutidas apresentaram-se como altamente correlacionadas entre si, de modo positivo, denotando a existência de reciprocidade nas interações e nos seus efeitos, conforme apresentado pela Teoria. Apenas a variável “Escolaridade dos Pais” apresentou correlação positiva fraca com as demais. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de a maioria dos responsáveis pelos adolescentes investigados apresentar pontuações equivalentes nesse aspecto, sendo a escolaridade por eles apresentada, em geral, baixa.

É interessante notar que os adolescentes apresentaram, em média, maior nível de escolaridade que seus pais/responsáveis. Esse dado, em alguma medida vai contra os apontamentos feitos pela Teoria adotada e pela literatura (Reis & Ramos, 2011). Isso talvez se explique pelos efeitos das políticas públicas, de alcance macro sociais, referentes à universalização e à obrigatoriedade da escolarização, bem como aos programas de transferência de renda atrelados à frequência escolar (Machado & Gonzaga, 2007).

8 Considerações finais

Com base nos resultados apresentados pelos quatro grupos investigados, depreende-se que a perspectiva da Regulação Escolar da Conduta possibilitou tanto uma compreensão geral do sistema que regula o comportamento dos adolescentes na escola, quanto específica, concernindo cada aspecto avaliado nas diferentes dimensões postuladas no quadro da Teoria. As experiências escolares se mostraram nitidamente distintas entre os grupos e pôde-se identificar as fragilidades ou pontos fortes de cada um.

Primeiramente, destaca-se que as maiores diferenças se destacaram entre os grupos de adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos) e de não infratores estudantes (GNI-Estudantes), o que já era esperado, em função dos apontamentos da Teoria e da literatura, os quais convergem nas indicações sobre a existência de uma forte associação entre a qualidade da experiência escolar, a evasão e a conduta infracional (Bazon et al., 2013; Janosz & LeBlanc, 1999, LeBlanc, 1996; LeBlanc et al., 1993).

No entanto, diferenças significativas também foram verificadas entre os dois grupos de adolescentes infratores (GI-Evadidos e GI-Estudantes), sendo que os resultados permitem afirmar que os infratores ainda estudantes beneficiam-se de uma experiência escolar de maior qualidade, sobretudo devido ao fato de apresentarem um bom desempenho e pelo fato de sentirem-se vinculados à escola. O grupo (GI-Estudantes), em alguns aspectos, estaria até em melhores condições que o grupo dos adolescentes não infratores estudantes (GNI-Estudantes) que, em tese, reúne os jovens apresentando menos problemas escolares e de comportamento.

De acordo com a Teoria e a literatura, essas características - bom desempenho e ausência de problemas de comportamento - se associam a uma boa vinculação escolar, o que garante que continuem estudando, malgrado a constatação de que possuem expectativas baixas em relação à continuidade dos estudos, especialmente em relação ao ensino universitário. Não, obstante, é possível que em tais quesitos, os estudantes infratores tenham apresentado resultados melhores devido ao fato de estarem em acompanhamento, no quadro das medidas socioeducativas, recebendo, assim, uma ajuda suplementar.

Surpreende também o fato de o grupo de adolescentes infratores estudantes (GI-Estudantes) ser aquele cujos dados indicaram a maior quantidade de constrangimentos escolares recebidos, em comparação aos outros três grupos, e a aparente não interferência dessa situação no grau de vinculação escolar. Estes dados destoam do que é apresentado pela Teoria e pela literatura. Ademais, eles também apresentaram índices de bom apego aos professores, considerando que sanções reiteradas e mais severas deveriam, em tese, interferir negativamente na qualidade do apego. É provável que o melhor desempenho explique a

permanência deles na escola, reforçando a ideia do quanto essa variável é central, “pivô” mesmo, dos processos escolares (LeBlanc, 1997, 2003a). No quadro, frisa-se o fato deles também contarem com a cobrança mais firme dos responsáveis, em relação à continuidade dos estudos, aspecto que destacou o grupo (GI-Estudantes) dos outros.

Já o grupo dos adolescentes infratores evadidos (GI-Evadidos), conforme esperado, constitui aquele cujos dados indicaram resultados mais rebaixados, em todas as variáveis, em comparação aos outros três grupos investigados. As dificuldades apresentadas pelos adolescentes se localizaram em vários domínios de suas vidas, não se restringindo unicamente aos aspectos diretamente relacionados à escolaridade. Aparentemente, eles carecem de recursos positivos, com destaque para as questões educacionais e familiares, pois além de apresentarem baixo desempenho e pouca vinculação escolar, desvelou-se pouca implicação dos pais/responsáveis, em termos de *feedback* para os estudos. A mais baixa escolaridade dos responsáveis faz pressupor que a família padece com a ausência de recursos que sustentem a oferta de auxílio aos adolescentes nas atividades escolares.

O baixo apego ao professor também se destacou no grupo, dando a entender também que enfrentam problemas nas interações sociais, com as figuras de autoridade das escolas, mantendo-se afastados dessas figuras, que poderiam funcionar como modelos de conduta pró-social. Isso é preocupante, uma vez que podem se tornar mais vulneráveis ao contato com adultos criminalizados ou que representem modelos antissociais, de modo que os processos seletivos agravem ainda mais a situação desfavorável em que se encontram.

Quanto ao grupo GNI-Evadidos, apesar de não ter se diferenciado significativamente nos diversos aspectos investigados, de nenhum dos outros três investigados, seus resultados não indicaram uma situação tão alarmante, sobretudo quando comparados à sua contraparte GI-Evadidos. Em geral, para todas as variáveis investigadas, ficou patente que os seus problemas escolares não representavam grande desvantagem, em termos de desvinculação, tanto que manifestaram a vontade de retomarem os estudos, assim que possível.

Já o grupo GNI-Estudantes correspondeu ao esperado, demonstrando os melhores resultados, de modo a evidenciar que melhores resultados escolares concorrem para uma boa vinculação e ausência de conduta contrária à lei.

Denota-se, assim, que a presente investigação possibilitou uma visão geral sobre as interfaces, interações e dinamismos que marcam as relações entre os temas investigados, bem como lançou pistas para o desenvolvimento de intervenções dirigidas tanto aos fatores intra-escolares (na medida em que as evidências científicas continuam indicando quão fundamental é a experiência educacional, no sentido de funcionar como risco ou como proteção à conduta infracional na adolescência), quanto às dirigidas a fatores para-escolares (famílias e atividades

extracurriculares). Isso porque tanto a Teoria adotada quanto a literatura mais recente possuem a característica de considerar ao mesmo tempo vários aspectos da experiência escolar, de modo a compreendê-la nas suas múltiplas dimensões e de forma dinâmica.

Ademais, na linha do que colocam LeBlanc e Janosz (2002), sobre a realidade canadense, a realização de avaliações sistematizadas não se constitui em uma tônica no cenário nacional, de modo que se tenha respaldo para a realização de intervenções também sistemáticas com adolescentes em conflito com a lei (Bazon et al., 2011; Dib, 2012; Manzi-Oliveira, 2012; Maruschi, 2010). Acredita-se que a investigação realizada e aqui relatada dá um passo adiante, devido ao nível de sistematização que orientou o trabalho desenvolvido.

Dentro disso, há se destacar o instrumento empregado - Escala Escola do MASPAQ - o qual mostrou-se capaz de realizar a discriminação de grupos distintos, indicando as necessidades específicas dos adolescentes em conflito com a lei, no que se refere à reinserção escolar, aspecto em geral demandado pela Justiça, no cumprimento das medidas socioeducativas.

Uma característica importante das boas intervenções consiste na capacidade dessas aproximarem seus conteúdos e métodos das necessidades específicas, vulnerabilidades e pontos fortes dos participantes, considerando que se dispõe de um instrumento que ajude a visualizar tais aspectos (Janosz et al., 2000). Assim, apesar de o objetivo deste trabalho não ter sido realizar a adaptação do instrumento à realidade brasileira, considera-se que ele deixou evidências sobre a pertinência e a capacidade da Escala em questão de avaliar a Regulação Escolar na adolescência. Além da sua utilidade em pesquisa, o instrumento pode vir a ser também um recurso a mais na avaliação dos adolescentes, com vistas ao estabelecimento dos planos de intervenção personalizados, tal como preconizados na Lei que regula a implementação do acompanhamento socioeducativo (SINASE, Brasil, 2012).

A melhoria das condições que permitem uma efetiva reinserção escolar de adolescentes com passagem pelo Sistema de Justiça é uma importante dimensão do trabalho que deve ser realizado ao longo do acompanhamento e das intervenções de ajuda a eles oferecidos, objetivando alterar as trajetórias de engajamento infracional. A recolocação dos jovens em ambiente escolar, visando a reinserção, representa um desafio e seu enfrentamento pode ser mal sucedido, gerando novos fracassos, agravando-lhes a vulnerabilidade, em decorrência de sua exposição a situações geradoras de estresse, desmotivação e exclusão.

A reinserção, portanto, ultrapassa a ação de conseguir uma vaga e efetivar a matrícula do jovem em um estabelecimento educacional. Desta forma, a criação da equipe escolar para lidar com os principais fatores que afetam a vinculação dos alunos é um elemento crítico a ser considerado, uma vez que ambientes educacionais que são capazes de lidar mais

adequadamente com as dificuldades e necessidades dos estudantes permitem o desenvolvimento de trajetórias de maior sucesso, mitigando a possibilidade de desadaptação e, com isso, a de manifestação de conduta infracional.

Naturalmente, não se deve desconsiderar a influência exercida pelos diversos elementos que perpassam os contextos culturais e comunitários nos quais a escola e os alunos se encontram inseridos. Entende-se, portanto, a necessidade de se focar a problemática em torno da relação escolaridade e conduta infracional sob uma perspectiva mais ampla, envolvendo um trabalho colaborativo e integrado entre, por exemplo, escola, família e serviços sociais, para a obtenção de resultados mais abrangentes e duradouros na vida escolar dos adolescentes em conflito com a lei. Será muito interessante se, em pesquisas futuras, se puder, inclusive, aprofundar nestas questões de modo a verificar se a escola pode exercer efeito compensatório sobre as fragilidades apresentadas por determinados estudantes, mediante a promoção de bom desempenho e vinculação.

Com relação às limitações do presente trabalho, deve-se considerar que não houve a mensuração do nível de engajamento infracional apresentado pelos adolescentes investigados. Embora nos grupos formados por adolescentes em conflito com a lei se tenha tomado o cuidado de recrutar jovens que tivessem passagem pelo Sistema de Justiça, alguns deles talvez estivessem apresentando uma conduta delituosa típica da fase, própria à trajetória de “delinquência comum”. Portanto, é preciso considerar que os resultados obtidos possam ser perpassados por esse viés, sendo que em pesquisas futuras pode-se, por exemplo, estudar a experiência escolar de adolescentes infratores considerando-se os diferentes níveis de engajamento infracional, com vistas à obtenção de resultados mais apurados, de acordo com as características por eles apresentadas.

Outra limitação do trabalho realizado refere-se ao fato de não se ter empreendido à coleta de alguns dados considerados relevantes para as análises do fenômeno focado, pelo fato dessa demandar o emprego de outras escalas do MASPQ, tais como a Escala Família e a Escala Normas. A precisão das informações referentes à “Legitimidade das regras escolares” (aspecto inerente ao mecanismo “Constrangimentos”) e “Comunicação” (aspecto associado à variável “Apego ao professor”, relativo ao mecanismo “Vínculo Escolar”), por exemplo, encontra-se prejudicada devido ao limite. Em outras investigações será muito importante corrigir essas falhas, de modo a se trabalhar com o máximo de dados possível.

Há que se ressaltar também, enquanto outra limitação do presente estudo, o número reduzido de participantes com quais se trabalhou. Apesar do enorme desafio que o recrutamento de participantes representa para este campo, em investigações futuras, com objetivos semelhantes, deve-se envidar esforços para trabalhar com amostras maiores e mais

diversificadas, talvez representativas da população, com vistas a obter resultados que possam efetivamente subsidiar políticas públicas na área.

Por fim, parece importante comentar que aspectos bastante destacados na literatura científica recente, relacionados às características da escola como instituição, tais como clima escolar, currículo, estratégias de ensino, etc., escapam à avaliação do instrumento utilizado. De igual modo, determinados fatores contextuais, como os processos interacionais entre os alunos e seus pares, que podem ser perpassados por violência, tal que o representado no conceito *bullying*. Compreende-se que a desorganização do ambiente escolar e a presença de violência entre pares, especialmente, constituem-se em aspectos que não podem ser desconsiderados, visto que causam prejuízos significativos a todos que convivem na escola (Dodge et al., 2008; Hemphill et al., 2010; Janosz et al., 2008; Lynne-Landsman et al., 2011).

Como todos os aspectos podem igualmente interferir nas relações existentes entre experiência escolar e conduta infracional, conforme indicam alguns estudos revisados, outras pesquisas podem vir a incluir modos de levantamento de informações sobre essas dimensões, considerado a possibilidade de usá-las em complementaridade àquelas trazidas pelo MASPAQ. Contudo, reitera-se que o último é altamente pertinente, assim como do referencial que lhe dá sustentação, na medida em que inclui os aspectos mais significativos e diretamente relacionados à conduta infracional (LeBlanc, 1997, 2003a, 2006).

Referências

- ABEP (2010). Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Critério de Classificação Econômica Brasil. Disponível em <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=139>. Acessado em 07 de janeiro de 2011.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670
- Ashkar, P. & Kenny, D. T. (2009). Young offenders' perceptions of school: an ecological analysis. *Psychiatry Psychology and Law*, 16(3), 355-368.
- Assis, S. G., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(1), 81-90.
- Baerveldt, C., Vöelker, B., & Rossem, V. R. (2008). Revisiting selection and influence: an inquiry into the friendship networks of high school students and their association with delinquency. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 50(5), 559-587.
- Balsa, A. I., Homer, J. F., French, M. T., & Weisner, C. M. (2009). Substance use, education, employment, and criminal activity outcomes of adolescents in outpatient chemical dependency programs. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 36(1), 75-95.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartollas, C., Miller, S. J., & Dinitz, S. (2007). Managerial styles and institutional control. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 5(1), 57-70.
- 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(2), 59-87.
- Bazon, M. R., Silva, J. L., Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, 29(2), 175-199.
- Beeck, H. O., Pauwels, L. J. R., & Put, J. (2012). Schools, strain and offending: Testing a school contextual version of General Strain Theory. *European Journal of Criminology*, 9(1), 52-72.
- Ben-Arieh, A., & Haj-Yahia, M. M. (2011). The “geography” of child maltreatment in Israel: findings from a national data set of cases reported to the social services. *Child Abuse & Neglect*, 30(3), 991-1003.
- Blomberg, T. G., Bales, W. D., Mann, K., Piquero, A. R., & Berk, R. A. (2011). Incarceration, education and transition from delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 355-365.
- Brasil, SINASE (2012). Lei nº 12594 de 18 de janeiro de 2012.

- Broaddus, M. R. & Bryan, A. (2008). Consistent condom use among juvenile detainees: the role of individual differences, social bonding, and health beliefs. *Aids and Behavior*, 12(1), 59-67.
- Bui, H. N. (2009). Parent-child conflicts, school troubles, and differences in delinquency across immigration generations. *Crime & Delinquency*, 55(3), 412-441.
- 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.
- Caldwell, R. M., Wiebe, R. P., & Cleveland, H. H. (2006). The influence of future certainty and contextual factors on delinquent behavior and school adjustment among African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (4), 591-602.
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 77-127.
- Chui, W. H., & Chan, H. C. O. (2012). An empirical investigation of social bonds and juvenile delinquency in Hong Kong. *Child & Youth Care Forum*, 41(4), 371-386.
- Conselho Nacional de Justiça - CNJ (2012). Panorama nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf. Acessado em 13 de fevereiro de 2011.
- Crean, H. F. (2012). Youth activity involvement, neighborhood adult support, individual decision making skills, and early adolescent delinquent behaviors: Testing a conceptual model. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(4), 175-188.
- Cruise, K. R., Evans, L. J., & Pickens, I. B. (2011). Integrating mental health and special education needs into comprehensive service planning for juvenile offenders in long-term custody settings. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 30-40.
- Dancey, C.P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dembo, R., Briones-Robinson, R., Barrett, K., Winters, K. C., Ungaro, R., Karas, L., Wareham, J., & Belenko, S. (2012). Psychosocial problems among truant youths: a multi-group, exploratory structural equation modeling analysis. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 21(5), 440-465.
- Destro, C. M. A., & Souza, L. A. P. (2012). Linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados. *Revista CEFAC*, 14(6), 1020-1027.
- Dib, M. A. (2012). A regulação da conduta delituosa pela família: um estudo comparativo entre adolescentes judicializados e não judicializados no contexto brasileiro. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

- Dinkes, R. E. F., Cataldi, M., & Lin-Kelly, W. (2008). *Indicators of school crime and safety*. Washington, DC. Departments of Education and Justice.
- Dishion, T. (2010). Peer Contagion in Child and Adolescent Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*, 162(1), 189-214.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (2003). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27 (1), 172-180.
- Dishion, T. J., Véronneau, M. H., & Myers, M. W. (2010). Cascading peer dynamics underlying the progression from problem behavior to violence in early to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 22(3), 603-619.
- Dodge, K. A., Greenberg, M. T., & Malone, Patrick S. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, 79(6), 1907-1927.
- Egli, N., Vettenburg, N., Savoie, J., Lucia, S., Gavray, C., & Zeman, K. (2010). Belgium, Canada and Switzerland: are there differences in the contributions of selected variables on self-reported property-related and violent delinquency?. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 16(3), 145-166.
- Estevam, I. D., Coutinho, M. P. L., & Araújo, L. F. (2009). Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: ressocialização ou exclusão social?. *Psico*, 40(1), 64-72.
- Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48.
- Fariña, F., Arce, R., & Novo, M. (2008). Neighborhood and community factors: Effects on deviant Behavior and social competence. *Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 78-84.
- Farrell, A. D., Henry, D. B., Mays, S. A., & Schoeny, M.E. (2011). Parents as moderators of the impact of school norms and peer influences on aggression in middle school students. *Child Development*, 82 (1), 146-161.
- Fleming, C. B., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Abbott, R. D. (2010). Relationships between level and change in family, school, and peer factors during two periods of adolescence and problem behavior at age 19. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(6), 670-682.
- Ford, J. A., & Schroeder, R. D. (2011). Higher education and criminal offending over the life course. *Sociological Spectrum*, 31(1), 32-58.
- Fréchette, M., & LeBlanc, M. (1987). De L'Egocentrism à L'Allocentrism. In M. Fréchette & M. LeBlanc (Orgs.). *Délinquances et Délinquants* (pp.194-235). Gaëtan Morin Éditeur.
- Frías-Armenta, M., López- Escobar, A.E., & Díaz-Méndez, S.G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24.

- Gagnon, J. C., Barber, B. R., Loan, C. V., & Leone, P. E. (2009). Juvenile correctional schools: characteristics and approaches to curriculum. *Education & Treatment of Children*, 32 (4), 673-696.
- Geib, C. F., Chapman, J. F., D'Amaddio, A. H., & Grigorenko, E. L.. (2011). The education of juveniles in detention: policy considerations and infrastructure development. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 3-11.
- Guest, A.M., & McRee, N. (2009). A school-level analysis of adolescent extracurricular activity, delinquency, and depression: the importance of situational context. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (1), 51-62.
- Harlow, C. (2003). *Education and correctional populations*. Bureau of Justice Statistics Special Report. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., Carlin, J. B., Catalano, R. F., & Patton, G. C. (2010). Pubertal stage and the prevalence of violence and social/relational aggression. *Pediatrics*, 126(2), E298-E305.
- Hemphill, S. A., McMorris, B. J., Toumbourou, J. W., Herrenkohl, T. I., Catalano, R. F., & Mathers, M. (2007). Rates of student-reported antisocial behavior, school suspensions, and arrests in Victoria, Australia and Washington State, United States. *Journal of School Health*, 77(6), 303-311.
- Henry, K. L. (2008). Low prosocial attachment, involvement with drug-using peers, and adolescent drug use: A longitudinal examination of mediational mechanisms. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22(2), 302-308.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.
- Hirschfield P. (2009). Another way out: the impact of juvenile arrests on high school dropout. *Sociology of Education*, 82(4), 368-393.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hjalmarsson, R. (2008). Criminal justice involvement and high school completion. *Journal of Urban Economics*, 63(2), 613-630.
- Huan, V. S., Ang, R. P., & Lim, H. Y. N. (2010). The influence of father criminality on juvenile recidivism testing for delinquent behaviors as a mediator. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 54(4), 566-580.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012). Recuperado de: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE15>.
- Isen J. (2010). A meta-analytic assessment of Wechsler's P > V sign in antisocial populations. *Clinical Psychology Review*, 30(4), 423-435.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1,2,3), 341-403.

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S., & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence?, *Journal of Adolescent Health*, 43(1), 600-608.
- Kahn, T., Bermergui, C., Yamada, E., Cardoso, F. C., Fernandes, F., Zacchi, J. M., ..., & Hasselman, M. E. (1999). *O dia a dia nas escolas (violências auto-assumidas)*. São Paulo: Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (Ilanud)/Instituto Sou da Paz.
- Kennedy, T. D., Burnett, K. F., & Edmonds, W. A. (2011). Intellectual, behavioral, and personality correlates of violent vs. non-violent juvenile offenders. *Aggressive Behavior*, 37(4), 315-325.
- Kirk, D. S (2008). Unraveling the contextual effects on student suspension and juvenile arrest: the independent and interdependent influences of school, neighborhood, and family social controls. *Criminology*, 47 (2), 479–520.
- Krezmien, M. P., Leone, P. E., Zablocki, M. S., & Wells, C. S. (2010). Juvenile court referrals and the public schools: Nature and extent of the practice in five states. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(3), 273-293.
- Lansford, J. E., Miller-Johnson, S., Berlin, L. J., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G.S. (2007). Early physical abuse and later violent delinquency: a prospective longitudinal study. *Child Maltreatment*, 12(3), 233-245.
- Lanza, H. I., & Taylor, R. D. (2010). Parenting in moderation: family routine moderates the relation between school disengagement and delinquent behaviors among African American adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16 (4), 540-547.
- Laranjeira, C. A. (2007). A análise psicossocial do jovem delinqüente: uma revisão da literatura. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 221-227.
- LeBlanc, M. (1998). Screening serious and violent juvenile offenders: Identification, Classification, and prediction. In: R. Loeber & D. P. Farrington, *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousands Oaks: Sage.
- LeBlanc, M. (1996). MASPAQ: Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. *Manuel et Guide d'utilisation*, 3ed. Montréal, École de psychoéducation, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal. Logiciel MASPAQ (Windows et MacIntosh).
- LeBlanc, M. (2003a). *Traité de criminologie empirique* (3th ed.). Montréal: Université de Montréal Press.
- LeBlanc, M., & Janosz, M. (2002). Regulação familiar da conduta delinqüente em adolescentes. In A. C. Fonseca (org.). *Comportamentos antissocial e família: uma abordagem científica*, São Paulo: Almedina.

- LeBlanc, M., (2010). Un paradigme développemental pour la criminologie: développement et autorégulation de la conduite déviante. *Criminologie*, 43(2), 401-428.
- LeBlanc, M. (1994). Family, school, delinquency and criminality, the predictive power of an elaborated social control theory for males. *Criminal Behavior and Mental Health*, 4, 101-117.
- LeBlanc, M. (1997). La régulation sociale et personnelle de la conduite marginale. *Manuel sur des mesures de l'adaptationsociale et personnellepour les adolescentsquébécois*. Univesité de Montréal, Montreal, 3-22.
- 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. (Orgs). *The Explanation of Crime Context, Mechanisms, and Development*. (pp. 124-151). New York, CambridgeUniversity Press.
- LeBlanc, M. (1993). Stabilité de la conduite délinquante des adolescents et constance du mécanisme de régulation personnelle et sociale. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Techniquesychiatry*, 2, 135-151.
- LeBlanc, M. (2003b). Trajetórias de delinquência comum, transitória e persistente: uma estratégia de prevenção diferencial. In: I. Alberto (org.) *Comportamento Antissocial: Escola e Família* (pp. 31-80). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- 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 (2), 181-214.
- Lee, D. R., & Cohen, J. W. (2008). Examining strain in a school context. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6(2), 115-135.
- Lee, M. Y., & Jonson-Reid M. (2009). Needs and outcomes for low income youth in special education: Variations by emotional disturbance diagnosis and child welfare contact. *Children and Youth Services Review*, 31(7), 722-731.
- Levin, J., & Madfis, E. (2009). Mass murder at school and cumulative strain: a sequential model. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1227-1245.
- Lewis, E. E., Dozier, M., Ackerman, J., & Sepulveda-Kozakowski, S. (2007). The effect of placement instability on adopted children's inhibitory control abilities and oppositional behavior. *Developmental Psychology*, 43(6), 1415-1427.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.
- 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.
- Lösel, F., Bliesener, T., & Bender, D. (2007). Social information processing, experiences of aggression in social contexts, and aggressive behavior in adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 34(3), 330-347.
- Lowe, N. C., May, D. C., & Elrod, P. (2008). Theoretical predictors of delinquency among public school students in a mid-southern state: The roles of context and gender. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6(4), 343-362.
- Lynne-Landsman, S. D., Graber, J. A., Nichols, T. R., & Botvin, G. J. (2011). Trajectories of aggression, delinquency, and substance use across middle school among urban, minority adolescents. *Aggressive Behavior*, 37 (2), 161-176.
- Machado, D. C., & Gonzaga, G. (2007). O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, 61(4), 449-476.
- Mallett, C. A. (2010). An at-risk profile of probation supervised youthful offenders in a rural, midwest county: significant gender and race differences. *Juvenile and Family Court Journal*, 61(3), 1-12.
- Mancini, M. C., & Sampaio, R. F. (2006). Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 10(4), 361-362.
- Manzi-Oliveira, A. B. (2012). Avaliação de adolescentes em conflito com a lei: adaptação transcultural do Inventário de Personalidade Jesness. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Maruschi, M. C. (2010). Avaliação de adolescente em conflito com a lei a partir dos conceitos de risco e necessidade associados à persistência da conduta infracional. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Maschia, T., Hatcher, S. S., Schwalbe, C. S., & Rosato, N. S. (2008). Mapping the social service pathways of youth to and through the juvenile justice system: a comprehensive review. *Children and Youth Services Review*, 30(12), 1376-1385.
- Matthews, S. K., & Agnew, R. (2008). Extending deterrence theory: do delinquent peers condition the relationship between perceptions of getting caught and offending? *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(2), 91-118.
- McLennan, J. D., Bordin, I., Bennett, K., Rigato, F., & Brinkerhoff, M. (2008). Trafficking among youth in conflict with the law in São Paulo. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(3), 816-823.
- Miller, K. E., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Sabo, D., & Farrell, M. P. (2007). Athletic involvement and adolescent delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(5), 711-723.

- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701
- Mottus, R., Guljajev, J., Allik, J., Laidra, K., & Pullmann, H. (2012). Longitudinal associations of cognitive ability, personality traits and school grades with antisocial behaviour. *European Journal of Personality*, 26(1), 56-62.
- Mrug, S., & Windle, M. (2009). Bidirectional influences of violence exposure and adjustment in early adolescence: externalizing behaviors and school connectedness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (5), 611-623.
- Mun, E. Y., Windle, M., & Schainker, L. M. (2008). A model-based cluster analysis approach to adolescent problem behaviors and young adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20(1), 291-318.
- Natsuaki, M. N., Ge, X., & Wenk, E. (2008). Continuity and changes in the developmental trajectories of criminal career: Examining the roles of timing of first arrest and high school graduation. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 431-444.
- Nicholson-Crotty, S., Birchmeier, Z., & Valentine, D. (2009). Exploring the impact of school discipline on racial disproportion in the juvenile justice system. *Social Science Quarterly*, 90(4), 1003-1018.
- Nofziger, S. (2009). Deviant lifestyles and violent victimization at school. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(9), 1494-1517.
- Noronha, D. P., & Ferreira, S. M. S. P. (2000). Revisões de Literatura. In: Campello, B. S., Condón, B. V., & Kremer, J. M. (Org.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. UFMG, Belo Horizonte.
- Nye, F. I. (1958). *Family relationships and delinquent behavior*. New York: Wiley.
- Oliveira, C. A. (2002). A fuga da escola como preditor do fenômeno delinquencial. *Aletheia*, 15(1), 27-36.
- Patterson, G. R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. In Peters, R. D., McMahon, R. J., & Quinsey, V. L. (Orgs.). *Aggression and violence throughout the lifespan*. (pp. 52-82). Newbury Park, Sage.
- Pasquali, L. (2011). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. Disponível em: <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol25/n5/conc255a.htm>. Acessado em 26 de maio de 2011.
- Payne, A. A. (2008). Racial threat and punitive school discipline. *Social Problems*, 47 (1), 25-48.
- Pedroso, R. S., Oliveira, M. R., Araújo, R. B., & Moraes, J. F. B. (2004). Tradução, equivalência semântica e adaptação cultural do Marijuana Expectancy Questionnaire (MEQ). *Psico-USF*, 9(2), 2004.
- Pereira, A. L., & Bachion, M. M. (2006). Atualidades em revisão sistemática de literatura, critérios de força e grau de recomendação de evidência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 27(4), 491-498.

- Priulli, R. M. A., & Moraes, M. S. Adolescentes em conflito com a lei. *Ciências e Saúde Coletiva*, 12(5), 1185-1192.
- R Development Core Team (2011). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org/>.
- Reid, J. A., & Sullivan, C. J. (2009). A latent class typology of juvenile victims and exploration of risk factors and outcomes of victimization. *Criminal Justice and Behavior*, 36(10), 1001-1024.
- Reis, M. C., & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, 65(2), 177-205.
- Reiss, A. J. (1951). Delinquency as the failure of personal and social controls. *American Sociological Review*, 16(2), 196-207.
- 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(2), 633-665.
- Romi, S. & Marom, D. (2007). Differences in intelligence between nondelinquent and dropout delinquent adolescents. *Adolescence*, 42(166), 325-336.
- Sabates, R. (2008). Educational attainment and juvenile crime: area-level evidence using three cohorts of young people. *British Journal of Criminology*, 48(3), 395-409.
- 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(4), 288-315.
- Seaton, E. (2007). Exposing the invisible: Unraveling the roots of rural boys' violence in schools. *Journal of Adolescent Research*, 22(3), 211-218.
- Segrave, J. O., & Chu, D. B. (1978). Athletics and juvenile delinquency, *Review of Sport and Leisure*, 3, 1-24.
- Segrave, J., & Hastad, D. (1984). Interscholastic athletic participation and delinquent behavior: An empirical assessment of relevant variables. *Sociology of Sport Journal*, 1, 117-137.
- Shandra, C. L., & Hogan, D. P. (2012). Delinquency Among Adolescents with Disabilities. *Child Indicators Research*, 5(4), 771-788.
- Sharkey, J. D., Shekhtmeyster, Z., Chavez-Lopez, L., Norris, E., & Sass, L. (2011). The protective influence of gangs: Can schools compensate?. *Aggression and Violent Behavior*, 16(1), 45-54.
- Silveira, M. A. S., Maruschi, M. C., & Bazon, M. R. (2012). Risk and protection for adolescents engaged in practices of offensive conduct. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 22(3), 348-357.

- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241.
- Staff, J., & Kreager, D. A. (2008). Too Cool for School? Violence, peer status and high school dropout. *Social Forces*, 87(1), 445-471.
- Staff, J., Osgood, D. W., Schulenberg, J. E., Bachman, J. D., & Messersmith, E. E. (2010). Explaining the relationship between employment and juvenile delinquency. *Criminology*, 48(4), 1101-1131.
- Stewart, A., Livingston, M., & Dennison, S. (2008). Transitions and turning points: examining the links between child maltreatment and juvenile offending. *Child Abuse & Neglect*, 32(1), 51-66.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling & Development*, 85(2), 196-203.
- Sullivan, C. J., Dollard, N., Sellers, B., & Mayo, J. (2010). Rebalancing response to school-based offenses: a civil citation program. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 279-294.
- Thames, A. D., & Vaisman-Tzachor, R. (2009). The influence of physical activities and team membership on delinquent behavior during high school. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 12 (2), 11-15.
- Toldson, I. A., Woodson, K. M., Braithwaite, R., Holliday, R. C., & De La Rosa, M. (2010). Academic potential among African American adolescents in juvenile detention centers: Implications for reentry to school. *Journal of Offender Rehabilitation*, 49(8), 551-570.
- Toledo, G. W., & Bazon, M. R. (2005). A delinquência juvenil no estado de São Paulo: estudo de sua evolução entre 1950 e 2002. In Biasoli-Alves, Z.M.N.; Alves, I.M.F.M.; Carvalaes, L.H.R. & Duarte, P. (Org.). Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Livro de Artigos - Tomo II (pp. 299-309). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Topitzes, J., Mersky, J. P., & Reynolds, A. J. (2011). Child maltreatment and offending behavior gender-specific effects and pathways. *Criminal Justice and Behavior*, 38(5), 492-510.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Veliz, P., & Shakib, S. Interscholastic sports participation and school based delinquency: Does participation in sport foster a positive high school environment? *Sociological Spectrum*, 32(6), 558-580.
- Ward, A. K., Day, D. M., Bevc, I., Sun, Y., Rosenthal, J. S., & Duchesne, T. (2010). Criminal trajectories and risk factors in a Canadian sample of offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 37(11), 1278-1300.

- Weerman, F. M. (2010). Delinquency after secondary school: exploring the consequences of schooling, working and dropout. *European Journal of Criminology*, 7(5), 339-355.
- Weerman, F. M. (2011). Delinquent peers in context: a longitudinal network analysis of selection and influence effects. *Criminology*, 49(1), 253-286.
- Weerman, F. M., & Bijleveld, C. C. J. H. (2007). Birds of different feathers: School networks of serious delinquent, minor delinquent and non-delinquent boys and girls. *European Journal of Criminology*, 4(4), 357-383.
- Weerman, F. M., Harland, P., & Laan, P. H. (2007). Misbehavior at school and delinquency elsewhere: a complex relationship. *Criminal Justice Review*, 32(4), 358-379.
- Wei, H. S., Jonson-Reid, M., & Tsao, H. L. (2009). Bullying and victimization among Taiwanese 7th graders: A multi-method assessment. *School Psychology International*, 28(4), 479-500.
- Welch, K., & Payne, A. A. (2010). Racial threat and punitive school discipline. *Social Problems*, 57(1), 25-48.
- Williams, E., Johnson, J. L., & Bott, C. A. (2009). Evaluation of a program for reduction of childhood aggression. *Psychological Reports*, 103(2), 347-357.
- Wynne, S. L., & Joo, H. J. (2011). Predictors of school victimization: individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, 37(3), 458-488.
- Yu, J. J., & Gamble, W. C. (2010). Direct and moderating effects of social affordances on school involvement and delinquency among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 811-824.
- Zaine, I., Reis, M. J. D., & Padovani, R. C. (2010). Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 375-382.
- Zappe, J., & Dias, A. C. G. (2012). Violência e fragilidades nas relações familiares: refletindo sobre a situação de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(3), 389-395.
- Zhang, D., Katsiyannis, A., Barrett, D. E., & Willson, V. (2007). Truancy offenders in the juvenile justice system: Examinations of first and second referrals. *Remedial and Special Education*, 28, 244-256.
- Zhang, D., Willson, V., Katsiyannis, A., Barrett, D., Ju, S., & Wu, J. Y. (2010). Truancy offenders in the juvenile justice system: a multicohort study. *Behavioral Disorders*, 35(3), 229-242.
- Zhang, L. (2011). Family, school and friends: correlates of Canadian youth outcomes. *Child Indicators Research*, 3(4), 467-498.

APÊNDICE A - Questionário de Caracterização Sociodemográfica

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Nº _____ Data: ____/____/____

- 1) Idade: _____ Data de nascimento: _____
 2) Estado civil: _____
 3) Tem filhos: () Sim ; quantos ? _____ Quais as idades? _____
 () Não

Critério de Classificação Econômica Brasil

- 4) Você pode assinalar no quadro abaixo se a sua família possui alguns dos itens abaixo discriminados (e quantos do mesmo item) ou se ela não possui alguns dos itens. Marque na tabela os itens que você possui em sua casa:

Item	Não tem	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores					
Rádio					
Banheiro					
Automóvel					
Empregada mensalista					
Máquina de lavar					
Videocassete/DVD					
Geladeira					
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)					

- 5) Considerando a sua família, assinale o grau de instrução do chefe da família (considere como chefe uma das pessoas/adulto que assume maior responsabilidade por prover materialmente a família):

Marque na tabela o grau de instrução do chefe de sua família:

Grau de instrução do chefe de família	
Analfabeto / Até 3ª série Fundamental	
Até 4ª série Fundamental	
Fundamental Completo (até 8ª série)	
Médio Completo	
Superior Completo	

- 6) Você está estudando? () sim () não;
 Se não, há quanto tempo? _____

- 7) Em qual série você está? _____
 Se parou de estudar, em qual série foi? _____

8) Você já teve alguma reprovação? () sim () não;
Se sim, em qual(is) série(s)? _____

9) Em quantas escolas você já estudou? _____

10) Você trabalha? () sim () não;
Se sim, qual é o trabalho? (descrever cargo função)

Quantas horas semanais de trabalho? _____
Há quanto tempo você trabalha no emprego atual referido? _____

11) Você faz estágio? () sim () não

12) Se sim, qual é a natureza desse estágio? () remunerado () obrigatório () os dois

13) Você já cometeu atos proibidos pela lei (teve problemas com a polícia anteriormente)?
() sim () não

14) Se sim, você já cumpriu (ou cumpre atualmente) medida socioeducativa (Prestação de Serviços à Comunidade, Liberdade Assistida, Semiliberdade, Internação)?
() sim () não

Qual(is) e quantas vezes cumpriu cada uma?

() Prestação de Serviços à Comunidade

() Liberdade Assistida

() Semi Liberdade

() Internação

ANEXO A - Aprovação do projeto por Comitê de Ética em Pesquisa (FFCLRP - USP)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

"Campus" de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/081/-jsl

Ribeirão Preto, 01 de julho de 2011.

Prezado Pesquisador,

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "A REGULAÇÃO DA CONDUTA DELITUOSA PELA ESCOLA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ADOLESCENTES JUDICIARIZADOS E NÃO-JUDICIARIZADOS NO CONTEXTO BRASILEIRO" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 97ª Reunião, realizada em 30.06.11, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 579/2011 - 2011.1.1321.59.8.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora

Ao Senhor
Jorge Luiz da Silva
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP - USP

Com cópia para a orientadora:
Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Departamento de Psicologia da FFCLRP - USP