

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Volume 29 Número 4

18 de janeiro de 2021

ISSN 1068-2341

Trajetórias Escolares dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei: Revisão Sistemática e Integrativa

Francisca Vieira Lima



Sonia Maria Chaves Haracemiv

Universidade Federal do Paraná
Brasil

Citação: Lima, F. V., & Haracemiv, S. M. C. (2021). Trajetórias escolares dos/as adolescentes em conflito com a lei: Revisão sistemática e integrativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(4). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5410>

Resumo: O presente estudo trata de uma revisão sistemática e integrativa, tendo como objetivo a investigação das contribuições de pesquisas relacionadas às trajetórias escolares dos/as adolescentes (in)egressos/as em(de) medidas socioeducativas em meio aberto. A busca pelas produções científicas foi realizada a partir de critérios específicos junto às plataformas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A metodologia envolveu a seleção de 105 trabalhos científicos que, após a leitura dos resumos, resultaram em seis produções que foram submetidas à leitura integral, para posterior análise integrativa. Constatou-se, desse modo, que as trajetórias escolares desses sujeitos são marcadas por processos de defasagem idade-série, repetências e evasão escolar. Apesar das marcas escolares negativas vivenciadas pelos/as adolescentes, a escola se constitui como uma instituição de “proteção”, sinalizando a necessidade de investimentos em práticas pedagógicas que reconheçam as peculiaridades desses indivíduos.

Palavras-chave: juventude desfavorecida; adolescentes; educação; juventude fora da escola; abandono escolar; acesso educacional

School trajectories of adolescents in conflict with the law: Systematic and integrative review

Abstract: The present study presents a systematic and integrative review and aims to investigate the contributions of research related to the school trajectories of adolescent students/ graduates in/of socio-educational measures in an open environment. The search for scientific productions was carried out based on specific criteria with the platforms: Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD / IBCT), Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The methodology involved the selection of 105 scientific works that, after reading the abstracts, resulted in six productions that were submitted to a full reading for further integrative analysis. It was found that the school trajectories of these subjects are marked by processes of age-grade lag, repetition and school supply. Despite the negative school marks registered in the adolescents' lives, the school is a form of “protection”, signaling the need for investments in pedagogical practices that recognize the peculiarities of these individuals.

Keywords: disadvantaged youth; adolescents; education; out of school youth; school dropouts; educational access

Trayectorias escolares de adolescentes en conflicto con la ley: Revisión sistemática e integradora

Resumen: Este estudio presenta una revisión sistemática e integradora y tiene como objetivo investigar las contribuciones de la investigación relacionada con las trayectorias escolares de los/as estudiantes adolescentes - entrada y graduación - en y de medidas socioeducativas en un medio abierto. La búsqueda de producciones científicas se realizó en base a criterios específicos con las plataformas: Biblioteca digital de tesis y disertaciones (BDTD/IBCT), Biblioteca electrónica científica en línea (SciELO) y Coordinación para la mejora del personal de educación superior (CAPES). La metodología incluyó la selección de 105 trabajos científicos que, después de leer los resúmenes, dieron como resultado seis producciones que fueron sometidas a una lectura completa para un análisis integrador adicional. Se descubrió que las trayectorias escolares de estos sujetos están marcadas por procesos de retraso de grado y edad, repeticiones y deserción escolar. A pesar de las marcas negativas de la escuela registradas en la vida de los/as adolescentes, la escuela es una forma de “protección”, lo que indica la necesidad de inversiones en prácticas pedagógicas que reconocen las peculiaridades de estos individuos.

Palabras-clave: jóvenes desfavorecidos; adolescentes; educación; juventud fuera de la escuela; abandono de escuela; acceso educativo

Introdução

Há trinta anos, com a homologação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, todas as crianças e os/as adolescentes¹, sem exceção, foram reconhecidos como cidadãos/ãs, com direitos garantidos e inalienáveis. Dessa forma, eles/elas passaram a gozar dos direitos fundamentais, que são inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes condições para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade (Brasil, 1990).

A Constituição Federal e o ECA asseguram absoluta prioridade de acesso à educação à criança e ao/à adolescente, como um dos direitos que deve ser garantido pelo Estado, família e sociedade em geral (Brasil, 1988, 1990). Apesar de esta garantia estar exarada na legislação em vigor,

¹ De acordo com o ECA, considera-se *criança* a pessoa com até doze anos de idade incompletos, enquanto considera *adolescente* a pessoa com idade entre doze e dezoito anos; contudo, também se aplica a lei, excepcionalmente, às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (Brasil, 1990).

identificam-se hiatos entre a teoria e a prática da universalidade do direito à educação aos cidadãos/ãs infantojuvenis (Araujo, 2011; Zander & Tavares, 2016).

A título de exemplo, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 20,2% dos 50 milhões de jovens brasileiros/as com faixa etária de 14 a 29 anos não cursam o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca terem a oportunidade de frequentá-la. Em outras palavras, expõe-se que cerca de 10,1 milhões de jovens nessa faixa etária encontram-se fora da escola (IBGE, 2020). Além do abandono escolar, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Brasil, 2020) também cita a problemática da defasagem idade-série e exígua qualidade de aprendizagem, fatos que revelam as desigualdades socioeconômicas brasileiras.

Esses desafios apresentados em pesquisas nacionais, referentes à privação do direito à educação, também são verificados no âmbito da socioeducação. É mister ressaltarmos que, quando o/a adolescente cumpre medidas socioeducativas em Meio Aberto – Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) –, ele/a deve ser assistido/a pelo Estado que trabalha com a Rede de Proteção que tem a educação como um de seus alicerces. Ressalta-se, assim, que as duas medidas socioeducativas em Meio Aberto – LA e PSC – requerem do/a adolescente, para o seu cumprimento, a matrícula e a frequência escolar; destaca-se ainda que a LA impõe essa obrigatoriedade, evidenciando a necessidade de um acompanhamento ao/à adolescente mediante supervisão de sua frequência e de seu aproveitamento escolar, e, quando necessário, assegurando prioritariamente sua matrícula (Brasil, 1990).

É fato incontestável que as leis que tratam do/a adolescente em situação de conflito com a Lei são unânimes ao evidenciar a indispensabilidade de (re)inserção e frequência escolar, bem como a realização de práticas educativas, como via para o afastamento desses sujeitos das ações infracionais (Brasil, 1927, 1979, 1990, 2012). Apesar de a escola se consolidar, historicamente, como um espaço educativo, várias pesquisas revelam desafios frente às dificuldades de permanência nessa instituição por jovens e adolescentes em situação de conflito com a Lei (Brasil, 2013, 2015; Dias & Onofre, 2010; Gallo & Williams, 2008; UNICEF, 2009, 2011).

Uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) revela que mais da metade (57%) dos/as adolescentes privados/as de liberdade não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade socioeducativa, e 86% ainda declararam que tinham cursado até o ensino fundamental, clara evidência da fratura entre o direito garantido e o vivido. De acordo com esse relatório, há um *deficit* do Estado na aplicação de medidas socioeducativas² e em programas voltados para a educação (CNJ, 2012). Dessa forma, observam-se fragilidades no alinhamento das instituições responsáveis pelos programas de medidas socioeducativas com a escola, bem como outros fatores existenciais inscritos na vida desses/as adolescentes que influenciam nas suas trajetórias escolares (Brasil, 2018).

Dada a relevância da temática que trata da demanda juvenil e a sua relação com a educação – sendo um direito fundamental, público e subjetivo –, este artigo pretende investigar as contribuições de pesquisas relacionadas às trajetórias escolares dos/as adolescentes (in)egressos/as em(de) medidas socioeducativas em meio aberto. Nessa perspectiva, buscou-se nesta revisão: levantar o que tem sido produzido e publicado sobre as trajetórias escolares dos/as adolescentes (in)egressos/as em(de) medidas socioeducativas em meio aberto; caracterizar o perfil sociodemográfico, buscando conhecer quem e de onde são esses/as adolescentes, assim como compreender as suas trajetórias escolares.

² As medidas socioeducativas são divididas em dois grupos: Meio Aberto – cumpridas em liberdade – e Meio Fechado – cumpridas com privação parcial ou total de liberdade. As medidas socioeducativas em meio aberto são: Advertência; Obrigação de reparação de dano; Prestação de serviços à comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Enquanto as medidas em meio fechado tratam da inserção em regime de semiliberdade e internação (Brasil, 1990).

Acredita-se que o presente estudo poderá contribuir para a identificação de lacunas nesse campo e para a compreensão da escola como lugar (ou deslugar), sobretudo de (re)socialização, dos/as adolescentes envolvidos/as em atos infracionais.

Metodologia

Segundo Sampaio e Mancini (2007), os estudos de revisão sistemática contribuem para o desenvolvimento de investigações de inúmeras temáticas inscritas no campo do conhecimento. Esses estudos disponibilizam, por meio do estado da arte, evidências e lacunas que podem instigar a percursos explorados e inexplorados, auxiliando no desenvolvimento de novas pesquisas. Nesse sentido, as autoras acentuam que as revisões sistemáticas proporcionam uma síntese de informações com critérios definidos, métodos, criticidade e seleção de dados. Na sua rigorosidade de estratégias, essas investigações poderão trazer contribuições significativas para a análise de pesquisas, possibilitando a delineação de novos encaminhamentos e, conseqüentemente, novas descobertas.

Dessa forma, Mendes et al. (2008) sustentam a importância da revisão integrativa no que tange ao favorecimento de discussões acerca das pesquisas já desenvolvidas, visto corroborar para a realização de novos estudos na área investigada.

A presente pesquisa³ consiste numa revisão sistemática e integrativa, pois, além dos procedimentos metodológicos específicos da revisão sistemática, também contou com uma interpretação das produções selecionadas, partindo para uma revisão integrativa.

A busca pelas produções utilizadas nesta revisão foi realizada nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Consideraram-se como critério de inclusão as produções científicas de artigos, dissertações e teses (publicados em Língua Portuguesa, com recorte temporal de janeiro de 2008 a dezembro de 2017) que tratavam do tema socioeducação envolvendo, especificamente, adolescentes (in)egressos/as em(de) medidas socioeducativas em meio aberto.

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica, também acolhe esse público ao permitir o ingresso de adolescentes de 15 anos ou mais (Brasil, 2010), optou-se por contemplar a EJA como descritor. No entanto, durante o processo de investigação, verificou-se certa “ausência” de pesquisas que abordassem, especificamente, o adolescente sob medidas socioeducativas em Meio Aberto na EJA. Por isso, o levantamento se restringiu às trajetórias escolares dos/as adolescentes ingressos/as e/ou egressos/as de programas de medidas socioeducativas em Meio Aberto, contemplando a Educação Básica e incluindo todas as modalidades educacionais, não somente a EJA. Após a definição de três descritores⁴, foram realizadas combinações entre eles utilizando os operadores booleanos “AND” e “OR”. Durante as etapas de levantamento, excluíram-se as produções repetidas, livros e trabalhos provenientes de monografias acadêmicas.

A Figura 1 apresenta um fluxograma que descreve o processo de levantamento das produções, que envolveu três etapas. A primeira etapa consistiu numa análise por título das produções e incluiu todos os trabalhos que abordassem os descritores, totalizando 105 referências. Na segunda etapa, realizaram-se as leituras dos resumos das 105 produções selecionadas. Destas, 77

³ Este estudo é parte de uma dissertação de Mestrado das autoras, intitulada “Socioeducandos/as na EJA: Sujeitos Invisíveis nos Tempos e Espaços Escolares”.

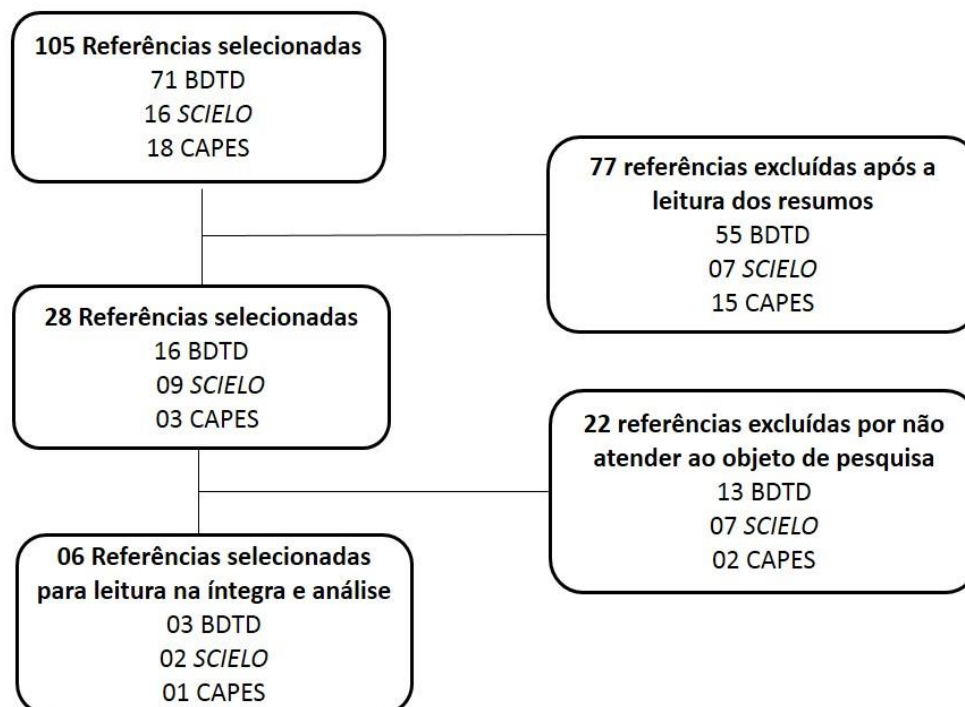
⁴ Os descritores utilizados na busca dos bancos de dados foram: 1 medidas socioeducativas em meio aberto *and/or* EJA; 2 medidas socioeducativas em meio aberto *and/or* trajetórias escolares; 3 medidas socioeducativas em meio aberto *and/or* trajetórias escolares *and/or* EJA.

foram desconsideradas por contemplarem pesquisas que se referiam a outras, não atendendo, assim, aos critérios de elegibilidade.

Na sequência, a terceira etapa envolveu nova leitura e análise dos 28 resumos das produções selecionadas. Por não atenderem ao objetivo desta pesquisa, 22 também foram excluídas. Desse modo, selecionaram-se 6 trabalhos para leitura integral. O fluxograma abaixo apresenta a organização dessa seleção.

Figura 1

Fluxograma do processo de seleção das produções científicas



Nota: Elaborado pelas autoras (2019).

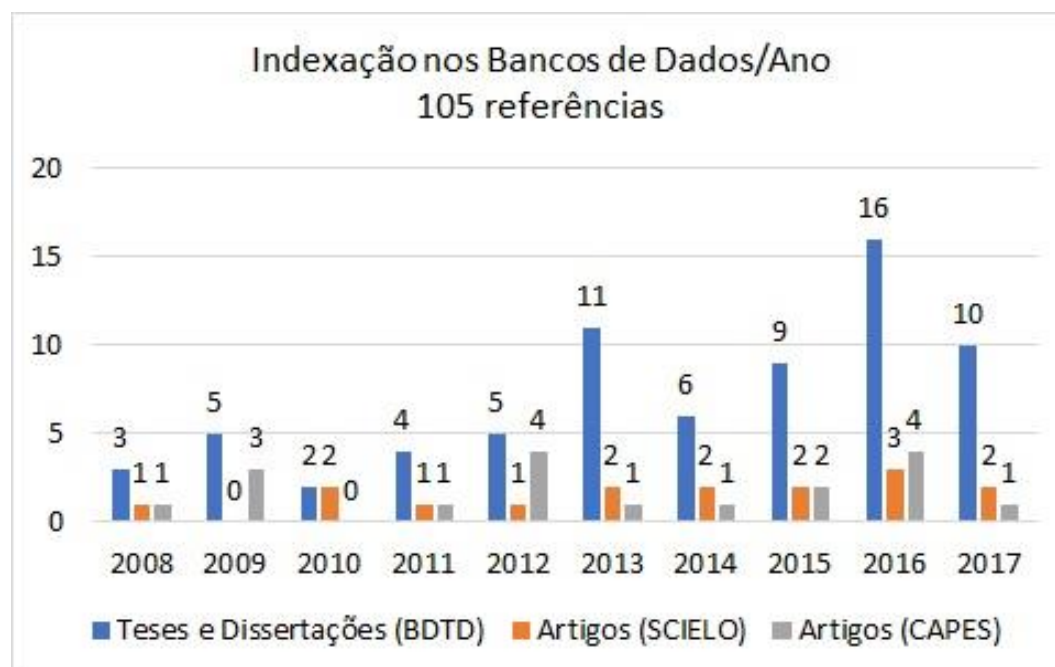
Análise e Discussão dos Resultados

O levantamento dos dados para esta pesquisa possibilitou uma visão ampla de tempos e espaços das produções científicas relacionadas aos/às adolescentes sob medidas socioeducativas em meio aberto. Faremos, a seguir, uma análise dos dados obtidos nas três etapas.

Primeira etapa: a Figura 2 apresenta, graficamente, a distribuição das 105 produções apuradas na etapa, organizada por indexação nas plataformas e por ano de publicação.

Figura 2

Produções Científicas por Banco De Dados/Ano



Nota: Elaborada pelas autoras (2019).

Conforme demonstram os dados apresentados, verificamos que as Teses e Dissertações se destacam quantitativamente em relação ao número de artigos. Nota-se, igualmente, um aumento de produções no período de 2012 a 2017, o que pode estar relacionado à implementação de políticas públicas, entre as quais merece relevo a criação de duas leis: o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e as Diretrizes Curriculares para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas (Brasil, 2012, 2015).

Identificamos ainda, a partir dos 105 trabalhos selecionados, que a maioria das produções (Teses e Dissertações) estão vinculadas à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e à Universidade de Brasília (UnB), o que permite identificar a existência nesses espaços de uma concentração de pesquisas, sugerindo uma investigação mais direcionada nos seus repositórios na área da socioeducação.

Segunda etapa: nesta etapa envolvendo 28 produções, identificaram-se dados que consideramos relevantes para a produção de pesquisa no campo da socioeducação: localização geográfica das instituições, área profissional dos/as autores/as e foco de estudos. As Tabelas 1 e 2 apresentam, respectivamente, a localização geográfica das produções apuradas e a área de formação dos/as pesquisadores/as.

Tabela 1

Localização geográfica das produções científicas selecionadas na segunda etapa

BDTD		SciELO		CAPES	
São Paulo	11	São Paulo	5	São Paulo	4
Rio de Janeiro	1	Distrito Federal	2		
Espírito Santo	1	Bahia	2		
Paraná	3				

Nota: Elaborada pelas autoras (2019).

Tabela 2

Área de formação dos/as pesquisadores/as selecionados/as na segunda etapa

Área de formação dos/as pesquisadores/as	BDTD	SciELO	CAPES
Educação	43,75%	5,26%	0%
Serviço Social, Terapia Ocupacional e Psicologia	56,25%	94,73%	100%

Nota: Elaborada pelas autoras (2019).

Segundo as informações apresentadas na Tabela 1, percebe-se que a maioria das produções selecionadas nesta etapa encontra-se localizada na região Sudeste, onde se destaca o estado de São Paulo. Ressalta-se, da mesma forma, que o estado de São Paulo concentra um dos maiores índices de adolescentes sob medidas socioeducativas – tanto no meio aberto quanto no meio fechado; podendo-se relacionar, com essa concentração, a causa do maior número de pesquisas nessa área dentro do estado (Brasil, 2017, 2018).

Ao analisar o currículo dos/as autores/as na CAPES, constatou-se, a partir da Tabela 2, que a maioria deles/as eram formados em diferentes áreas, não só em educação. Nota-se, assim, que os/as pesquisadores/as graduados na área da educação são minoria, principalmente quando se trata de publicações em periódicos. Esta informação é pertinente quando reconhecemos a importância de um maior envolvimento de professores da Educação Básica em pesquisa nessa área, tendo em vista que esses profissionais lidam diretamente com alunos sob medida socioeducativa no cotidiano das escolas.

Destacamos a importância do/a professor/a pesquisador/a de sua prática, bem como do “mergulho” na história dos/as educandos/as, buscando conhecer os seus “saberes de experiência feito” (Freire, 2015). Cabe citar uma experiência pessoal de Paulo Freire que trata exatamente da importância do entendimento da “compreensão do mundo que o povo esteja tendo”. Segundo o autor, esse entendimento de mundo está condicionado “[...] pela realidade concreta que em parte a explica [...]”. Mais ainda, a compreensão de mundo pode começar a ser mudada no momento em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então (Freire, 2015, p. 38). Neste sentido, o/a professor/a pesquisador/a de sua prática consegue compreender as realidades inscritas na vida de seus/suas discentes para além dos muros da escola, podendo contribuir, desse modo, para o desenvolvimento de práticas que atendam às especificidades destes sujeitos.

O Quadro 1 apresenta o foco dos estudos das 28 produções selecionadas nesta segunda etapa.

Quadro 1

Área de formação dos/as pesquisadores/as selecionados/as na segunda etapa

Base de Dados	Foco dos estudos/número de produções
BDTD	Significados e sentidos que adolescentes em situação de conflito com a Lei atribuem à escola (4) Educação enquanto política pública de direito previsto no ECA e a garantia desse direito quando se trata do/a adolescente em situação de conflito com a Lei (5) O processo de inclusão/escolarização dos/as adolescentes no interior das escolas, incluindo os obstáculos e as violências inscritas nesse espaço (3)
BDTD	Análise da gestão escolar frente aos/às adolescentes em situação de conflito com a Lei (1) O sentido social da escola frente às medidas socioeducativas (1) A educação em outros espaços educativos para além da escola (2)
SciELO	Representações, imagens, percepções e sentidos de professores e profissionais da educação sobre o adolescente envolvido em ato infracional e do adolescente em relação à escola (3) Perfil do adolescente em situação de conflito com a Lei (1) Perfil dos socioeducandos e uma comparação com adolescentes vítimas de homicídios (1) Práticas/estratégias de inclusão e sucesso de adolescentes envolvidos em atos infracionais na escola (1) Violências juvenis e como o Estado lida frente às medidas socioeducativas (1) Percurso/trajetórias escolares de adolescentes envolvidos em atos infracionais ingressos/egressos de programas de medidas socioeducativas em meio aberto (2)
CAPEs	Operacionalização do Direito à Educação de adolescentes sob medidas socioeducativas em meio aberto (1) Reflexões sobre os elementos implicados na prática social vivenciada por adolescentes sob medidas socioeducativas em meio aberto em espaços educacionais de um Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (1) Compreensão do significado que os socioeducandos atribuem à escola e às suas vivências escolares e os aspectos que dificultam/facilitam a sua permanência (1)

Nota: Elaborada pelas autoras (2019).

Os dados do Quadro 1 visam a expor o foco de estudos no âmbito da socioeducação, mas que não serão discutidos para fins deste estudo, considerando que se limitou nesta etapa à leitura apenas dos resumos. Entretanto, destacamos que essa leitura permitiu visualizarmos o panorama das pesquisas: a maioria traz elementos que se referem aos desafios no contexto educacional e à vida do/a adolescente em situação de conflito com a Lei.

Terceira etapa: esta consistiu na seleção das produções que apresentaram indicativos relacionados ao objeto desta investigação. Reuniram-se no Quadro 2 as informações dos seis trabalhos submetidos à leitura na íntegra, a fim de realização da análise.

Quadro 2

Informações das produções selecionadas para revisão sistemática e integrativa

Título do Trabalho/Autora/Orientadora/Tipo		Instituição/Ano
BDTD	Título: O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola Autora: Aline Fávaro Dias Orientadora: Elenice Maria Cammarosano Onofre Tipo: Dissertação de Mestrado	Instituição: UFSCar Ano: 2011
BDTD	Título: Juventude marcada: relações entre o ato infracional e a escola pública em São Carlos – SP Autora: Patrícia Leme de Oliveira Borba Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes Tipo: Tese de Doutorado	Instituição: UFSCar Ano: 2012
	Título: Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar: limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a Lei Autora: Juliana Gomes Pereira Orientadora: Cynthia Paes de Carvalho Tipo: Dissertação de Mestrado	Instituição: PUC-RJ Ano: 2015
SciELO	Título: Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais Autoras: Patrícia Leme de Oliveira Borba, Roseli Esquerdo Lopes, Ana Paula Serrata Malfitano Tipo: Artigo	Instituições de vínculo: Unifesp e UFSCar Ano: 2015
	Título: Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a Lei Autoras: Marina Rezende Bazon, Jorge Luiz da Silva, Renata Martins Ferrari Tipo: Artigo	Instituição: USP Ano: 2013
CAPEs	Título: Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional Autora: Aline Fávaro Dias Tipo: Artigo	Instituição: UFSCar Ano: 2013

Nota: Elaborada pelas autoras (2019).

Por uma questão de organização, confeccionamos o Quadro 3, que apresenta dados da caracterização dessas pesquisas.

Quadro 3

Identificação das produções selecionadas para revisão sistemática e integrativa

Autores	Metodologia	Instrumentos/Coleta de dados
Dias (2011)	Estudo de caso do tipo etnográfico	Participação em oficinas de pintura, observação participante e diário de campo
Borba (2012)	Documental e com pressupostos etnográficos	Entrevistas semiestruturadas, registro em diário de campo e consulta em documentos
Pereira (2015)	Exploratória	Consulta em documentos, entrevistas semiestruturadas e diário de campo
Borba et al. (2015)	Documental	Consulta em documentos.
Bazon et al. (2013)	Abordagem Biográfica	Entrevistas semiestruturadas e consulta em documentos
Dias (2013)	Estudo de caso	Entrevistas, observação participante e análise documental

Nota: Elaborada pelas autoras (2019).

Considerando que essas produções abordaram temáticas que, de alguma forma, perpassam o objeto desta pesquisa, para efeito didático dividimos as discussões em dois eixos temáticos: i) O perfil do/a adolescente das classes populares e o ato infracional; ii) Trajetórias escolares, a escola e os mecanismos de exclusão.

O Perfil do/a Adolescente das Classes Populares e o Ato Infracional

A pesquisa de Borba (2012) envolveu uma análise de 2.969 históricos escolares de educandos/as egressos/as do sistema Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) junto ao sistema de computadores do Departamento de Ensino da Companhia de Sistema de Dados do Estado de São Paulo/Brasil e a realização de entrevistas com acompanhamento individual de seis educandos, buscando, dessa forma, ler o mundo que os cercavam (Freire, 2005 como citado em Borba, 2012).

De acordo com essa pesquisa, os/as adolescentes em conflito com a Lei são, majoritariamente, do sexo masculino, oriundos das camadas populares, vivendo em condições e estruturas precárias. O perfil encontrado traz a figura de filho de famílias numerosas, monoparentais, tendo a mãe como figura principal, filhos de diferentes casamentos, ausência do pai e a presença de um padrasto flutuante, distanciamento da mãe por conta de trabalho, filhos maiores cuidam dos menores. São jovens que conviveram desde crianças com perdas, violências, acidentes e doenças, expostos ao trabalho desde cedo, vinculados ou não ao comércio de drogas que se apresenta muito próximo (quando não dentro) de suas casas (Borba, 2012). De acordo com Pereira (2015), os adolescentes, na sua maioria, não trabalham com carteira assinada e não fazem nenhum tipo de curso. O trabalho sem carteira assinada leva-os à realização de atividades informais, como entregadores de lanchonetes e de farmácias, entre outros.

Com relação à idade com que cometeram o ato infracional, a maioria dos adolescentes o praticaram na faixa entre 16 e 18 anos, o que os leva a permanecerem sob medidas socioeducativas na idade adulta. Já pela pesquisa de Borba (2012), registra-se para os atos dos adolescentes a faixa entre 15 e 17 anos.

São pessoas que se encontram numa condição de pobreza, levando-os à percepção de que a gravidade de seu ato infracional e as suas consequências não consistem no principal problema de

suas vidas (Pereira, 2015). A partir da pesquisa de Borba (2012), notamos que esses jovens não são discriminados dentro de seus “territórios”, mas resistem ao circular fora dele. Sendo, dentro do contexto onde vivem, “normal” a comercialização de drogas ilícitas, pois convivem num contexto onde não há clareza do que é lícito e ilícito. Para adquirir os bens de consumo de que necessitam, influenciados pelo modelo de sociedade capitalista, autorizam-se a “pegar” aquilo que é de outrem ou a se envolverem com o tráfico de drogas, exploração sexual ou pequenos trabalhos informais (Borba, 2012).

Os achados de Dias (2011) corroboram com as afirmações supracitadas, quando revelam o perfil em comum dos/as adolescentes envolvidos/as em atos infracionais. Segundo a autora, uma pesquisa realizada em 2002 constatou que, entre os 9.555 adolescentes sob medidas socioeducativas em meio fechado, 90% eram do sexo masculino; dentre os que não eram brancos (63%), 97% eram afrodescendentes; 51% não frequentavam a escola; 90% não concluíram o Ensino Fundamental; 66% das famílias tinham renda mensal de até dois salários mínimos, e 12,7% viviam em famílias que não possuíam renda mensal (Brasil, 2006 citado por Dias, 2011).

A partir dessas observações, cabe ressaltar que o ato infracional está, intrinsecamente, ligado às condições histórico-socioeconômicas. Sendo assim, apesar de cada indivíduo ser único, com suas particularidades, esses sujeitos estão inseridos num coletivo que os difere de outras classes socioeconômicas. Coletivos esses que, mesmo em localidades geográficas diferentes, têm um perfil com similaridades nas condições econômicas, sociais, raciais e de gênero; com ciência, mesmo assim, da importância da escola para “ser reconhecido na sociedade”, apesar de suas repetidas interrupções e ausências.

Trajetórias Escolares, a Escola e os Mecanismos de Exclusão

Este eixo apresenta uma discussão sobre a relação entre o/a adolescente envolvido/a em atos infracionais e a escola, frente às suas trajetórias escolares. Os achados dos/as autores/as trazem à luz reflexões sobre a escola enquanto “lugar” ou “deslugar” desses sujeitos, culminando em processos de êxito ou de fracasso.

Nessa ótica, alguns apontamentos discutidos na pesquisa de Dias (2011) sinalizam que estar na escola para esses coletivos é considerado algo importante para seu futuro, embora não seja algo prazeroso. Processos tradicionais presentes na escola, como a classificação e a rotulação, atuam no desenvolvimento humano-ético-identitário, podendo impactar negativamente em suas vidas. Por outro lado, a autora também acrescenta que os jovens pesquisados revelaram boa expectativa em relação à escola em termos de futuro e trabalho.

Como complemento para essa reflexão, Borba (2012) chama a atenção para um sistema escolar perverso, caracterizado pelos “boicotes” ao seu acesso, dificuldades de inserção e permanência para seu processo de aprendizagem e de formação intelectual e cidadã. Apesar disso, a autora percebeu que há um pensamento compartilhado da importância da escola para os/as adolescentes da pesquisa, evidenciando, pelas falas deles/as, um desejo de estar na escola e de prosseguir nesse espaço, mesmo com os mecanismos excludentes que a permeiam (Borba, 2012).

Seguindo essa direção, Pereira (2015) também pontuou algumas percepções dos/as adolescentes em relação à escola. Dos vinte e cinco (25) adolescentes entrevistados/as, apenas dois/duas tinham pensamentos positivos da instituição escolar. Todos os demais guardavam lembranças negativas, revelando conflitos e processos discriminatórios por baixo desempenho em avaliações ou por terem praticado atos infracionais.

Outro importante apontamento citado por Dias (2011), presente nas falas dos/as adolescentes, é a imagem negativa do espaço restrito à sala de aula, revelando-a como desinteressante; com pouca interação; caracterizada pelo silêncio; pela perda da espontaneidade, do gesto, do questionamento; com conteúdos sem significado e de difícil compreensão. No entanto,

para eles/as, a escola também se constitui num espaço onde as relações humanas acontecem de várias maneiras, manifestadas por amizades, paqueras, brincadeiras e as chamadas “bagunças”, apregoando um sentido positivo para esses feitos (Dias, 2011). Esse movimento também é considerado pela autora como “subversão à lógica da instituição escolar” (Dias, 2011, p. 6), ações de sociabilidade e reações contrárias às normas disciplinares do ambiente escolar. Ainda segundo a autora, quando os/as jovens priorizam as relações de sociabilidade e as interações em seu processo de escolarização, sinalizam que querem ser reconhecidos/as como jovens, fato esse que suplanta as práticas meramente didático-pedagógicas.

Da mesma forma, as falas dos/as adolescentes entrevistados/as por Pereira (2015) também revelam certa desconstrução das normas escolares. Sobre esses movimentos, um dos motivos é a falta de sentido do que é ensinado pela escola; sendo a indisciplina e os problemas de conflitos com educadores e colegas a motivação para a constante mudança de escolas (Dias, 2011).

Do mesmo modo, Borba (2012) revela uma visão equivocada pela escola desses/as estudantes, considerando-os/as como indivíduos que devem ficar fora dela, pois atribuem os problemas de comportamento e as dificuldades de “adaptação” a eles/as, isentando-se da responsabilidade de assumir o seu papel social no que concerne à formação dos/as adolescentes. Por conta dessa visão, esses sujeitos são descartados “por um dado pressuposto de que é bom ou ruim” (Borba, 2012, p. 207).

No percurso escolar dos/as adolescentes envolvidos/as em atos infracionais, encontram-se trajetórias escolares marcadas por repetências, transferências de classe e evasão escolar. Ao investigar sobre este último ponto, Borba (2012) relata que parte do público investigado na sua pesquisa se evadiu no ano seguinte ao da repetência. Complementando, aponta que o maior número de repetências se dá na entrada em cada nível do ensino escolar, percebendo a incidência prejudicial da reprovação do/a estudante na 1ª série do Ensino Fundamental – Fase I pode incidir negativamente na na conclusão dos estudos formais.

Com relação às mudanças de escola, Borba (2012) revela que os adolescentes envolvidos em atos infracionais, na sua quase totalidade (97%), realizaram, na média, quatro mudanças de escola num período de 6 a 8 anos, sendo este o tempo em que permaneceram no sistema escolar. A esse dado, soma-se ainda que o/a adolescente reincidente de atos infracionais apresenta uma média maior de mudança de escolas em relação aos demais, demonstrando a dificuldade do sistema educacional em lidar com essa situação. Diante disso, a autora reforça que as trajetórias escolares se tornam ainda mais fragilizadas e comprometidas quando se trata do/a adolescente envolvido/a na prática de atos infracionais. Rotineira nas trajetórias escolares desses sujeitos, não obstante o/a adolescente sob medida socioeducativa em meio aberto ter a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar, a evasão escolar continua sendo observada (Borba, 2012).

Ao tratar deste problema, recorremos também a Dias (2011), que também destaca nas trajetórias escolares dos/as adolescentes pesquisados/as a defasagem escolar, evasão e repetência de pelo menos duas vezes no seu curto percurso de escolarização. Dos resultados da sua pesquisa, a problemática mais citada pelos participantes relacionada ao percurso escolar foi a interrupção dos estudos. Os/as adolescentes revelaram que interromperam os seus estudos na 5ª série⁵ por diversos motivos, entre os mais citados estão: ausência de vagas, envolvimento em ações ilícitas e expulsão, sendo este último realçado por todos/as os/as entrevistados/as.

Os achados de Dias (2011) também retratam o problema do abandono escolar. De acordo com a autora, os motivos causais para o afastamento da escola foram: não gostar da escola, desânimo no que diz respeito aos estudos, dificuldade de compreensão dos conteúdos curriculares,

⁵ De acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a 5ª série passa a corresponder ao 6º ano do Ensino Fundamental – Fase II (Brasil, 2006).

problemas de relacionamento com os professores, mudança de bairro, problemas de saúde, internação em unidades socioeducativas e ingresso no mercado de trabalho.

Outro problema, já relatado por Borba (2012), foi a mudança de nível/segmento, com nova etapa de ensino, num ambiente diferente, com espaços e organizações pedagógicas próprias (considerando as peculiaridades da Fase I e Fase II do Ensino Fundamental), de organizações governamentais que geralmente diferem do municipal para a estadual. Esses fatores contribuem para as rupturas com outros contextos e a adaptação a novos espaços escolares, movimentos mercedores de atenção por parte da escola (Dias, 2011).

Nesse sentido, Pereira (2015) acrescenta que a maioria dos participantes de sua pesquisa não estavam frequentando a escola, tendo o período de mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio como marco para os/as adolescentes deixarem os estudos. Alguns desses/as entrevistados/as também não souberam informar o ano de ensino em que interromperam os seus estudos, visto estarem participando de projetos de correção de fluxo ou da Educação de Jovens e Adultos no momento em que se ausentaram da escola.

Considerando o que foi exposto até o momento, notamos que um dos elementos presentes nas pesquisas selecionadas para este trabalho é a interrupção dos estudos pelo/a estudante, marcada pela evasão escolar – sendo corroborado inclusive pelo número de repetições⁶ desses termos dentro dos estudos referenciados.

Importa refletir o quanto a “evasão” e a “repetência” são preponderantes para as trajetórias escolares dos/as adolescentes envolvidos/as em atos infracionais, e o que é preconizado pela legislação, em especial pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) em termos de garantia prática da educação como direito fundamental. Esse problema também pode ser pensado a partir do que já foi exposto em relação à falta de sentido da escola para esse/a adolescente que – em meio às situações de “fracasso” escolar, discriminação e conflitos no interior dela – acaba interrompendo ou abandonando os estudos.

Os três artigos selecionados nas plataformas digitais *SciELO* e *CAPES* evidenciam o contexto de trajetórias escolares marcadas por processos de conflitos, defasagem idade-série, transferências intra e extraescolares e evasão escolar. Contudo, revelam que, apesar das adversidades da escola, ela se constitui como espaço de proteção para esses sujeitos.

Um desses artigos (Borba et al., 2015)⁷ traz à luz uma gama de elementos referentes às trajetórias escolares, não desconsiderando, entretanto, a importância de outros problemas presentes na vida desses/as estudantes. Conforme dados extraídos dessa produção, no que se refere à situação escolar dos/as estudantes, revela-se que 65% dos/as adolescentes encontravam-se evadidos/as; 23% concluíram o Ensino Médio; e apenas 12% estavam estudando. Considerando o total de evadidos/as, 30% deles/as repetiram no ano anterior à evasão, o que revela que o sucesso ou insucesso escolar está diretamente relacionado à continuidade ou não dos seus estudos (Borba et al., 2015).

⁶ Em levantamento realizado pela ferramenta “localizar palavras” no programa *Word*, alguns termos apareceram inúmeras vezes: a palavra “repetência”, por exemplo, teve 21 repetições em Dias (2011) e 67 em Borba (2012). A palavra “evasão”, por sua vez, teve 26 repetições em Pereira (2015), 43 em Dias (2011) e 15 recorrências em Borba (2012).

⁷ Este artigo foi produzido a partir da Tese de Doutorado de Borba (2012), também selecionado para esta revisão.

A pesquisa demonstrou um índice maior de adolescentes sob Liberdade Assistida⁸ evadidos/as da escola, apesar da obrigatoriedade do vínculo escolar. Extraíu-se do banco de dados dessa pesquisa que o/a adolescente autor/a de ato infracional tem 2,6 vezes menos chance de finalizar seus estudos em comparação aos/às que não tiveram passagem pelo sistema socioeducativo, indicando com isso que, apesar de esses/as adolescentes estarem submetidos a uma “rede de proteção” pós-ato infracional, problemas como transferência de classe, mudança de escola, repetências e evasões são agravados ainda mais (Borba et al., 2015).

Acerca das repetências, essas ocorrem com maior frequência na mudança de ciclos da Educação Básica, de um modo especial na primeira infância, contrapondo-se à ideia de que esse problema estaria relacionado, em maior proporção, à idade da adolescência. Conforme supracitado, verificou-se que a criança que reprova na primeira série diminui, consideravelmente, sua chance de concluir o Ensino Médio, denotando a necessidade de propostas de atuação principalmente naquela etapa de ensino.

Ainda sobre os dados levantados em Borba et al. (2015), verificou-se que 54% do público pesquisado migraram para a EJA, movimento esse agravado pela defasagem idade-série, que no caso dos/as adolescentes autores/as de atos infracionais é de seis anos, equivalente a 98% do público pesquisado. Diante desse cenário, a EJA passa a ser a principal modalidade de ensino que acolhe mais da metade desses/as estudantes, mas que ainda necessita de maiores investimentos do poder público considerando a especificidade do seu público (Borba et al., 2015).

Compreende-se, com essas explanações, que as implicações do ato infracional impingem marcas nocivas à vida desses sujeitos; diante disso, a escola, de certa forma, constitui-se num espaço de (re)direcionamento e de proteção, mesmo que, em partes dos dados citados, demonstrem-se encaminhamentos excludentes por parte do sistema educacional do/a adolescente autor/a de ato infracional. Nesse foco, as autoras ainda acentuam a dificuldade que a escola tem ao lidar com esses/as adolescentes, resultando em medidas graves como a expulsão, a fim de se “isentarem” do problema, apesar da sua responsabilidade de acompanhamento (Borba et al., 2015).

Dando continuidade, a pesquisa de Bazon et al. (2013) investiga os percursos escolares dos adolescentes com prática “persistente” de atos infracionais, com condição de estarem estudando. Foi constatado, nesse estudo, que grande parte dos adolescentes envolvidos/as tiveram pelo menos um ano de repetência nas suas vidas escolares, apresentando uma defasagem idade-série entre dois a cinco anos, além de várias mudanças de escolas, o que denota a frágil vinculação às instituições de ensino (Bazon et al., 2013).

Os autores dividiram o resultado de seus estudos em duas categorias: a primeira, por número de adolescentes que vivenciaram experiências escolares iniciais positivas, e a segunda por adolescentes que vivenciaram experiências escolares iniciais negativas. Dentro do cenário dos/as adolescentes que vivenciaram experiências positivas, nota-se o bom relacionamento com os professores como um dos fatores preponderantes para essas experiências. Contudo, os/as participantes afirmam que, com o passar do tempo, a escola foi se distanciando em seus modos de interagir com eles/as, elencando também a falta de compromisso e de disponibilidade de ensino, revelando um clima de hostilidade, de rivalidade entre professores e alunos, desfavorecendo a aprendizagem (Bazon et al., 2013).

Diante disso, chama-se a atenção para a qualidade das relações humanas no interior das escolas, visto que elas estão atreladas intimamente ao desempenho escolar, conforme sinaliza Tucker, Zayco e Herman (2002) e Chen (2005) citados na pesquisa por Bazon et al. (2013). Todos

⁸ A Liberdade Assistida consiste numa medida socioeducativa realizada em meio aberto, que objetiva o acompanhamento, auxílio e orientação ao/à adolescente, que inclui a promoção social, frequência e aproveitamento escolar e profissionalização/inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1990).

compartilham do pressuposto de que, com o passar do tempo, a questão do desempenho escolar se torna mais importante do que a qualidade das relações humanas na escola. Por essa razão, o baixo desempenho passa a comprometer as vivências, o que culmina em experiências negativas vividas pelos sujeitos. Os autores ressaltam ainda que essas experiências negativas são causa de outros eventos, como a defasagem idade-série e as reprovações (Bazon et al., 2013).

Com base na investigação realizada, averigua-se que fatores como a reprovação e as transferências “compulsórias” motivam comportamentos indisciplinados e infracionais. Nesse sentido, três elementos são determinantes na qualificação das experiências escolares dos sujeitos pesquisados: irregularidade na frequência, afastamento da escola, baixo desempenho e relacionamentos conflitivos (não necessariamente nessa ordem; Bazon et al., 2013).

O grupo de adolescentes que vivenciaram experiências escolares negativas apresentaram sentimentos de aversão à escola, denotando uma autoconsciência das dificuldades de aprendizagem e, por isso, de certo (des)comprometimento da escola para com essas dificuldades; pois, segundo eles, apesar de não estarem aprendendo, foram aprovados para a etapa seguinte. Por essa razão, os/as autores/as perceberam o quanto as experiências negativas intraescolares construíram uma imagem ruim e geraram rejeição à escola por parte dos/as educandos/as pesquisados/as. É necessário ressaltar que, nesse artigo, todos os adolescentes investigados se encontravam evadidos da escola no período em que foram apreendidos por seus atos infracionais (Bazon et al., 2013). Justamente essa afirmação remete de forma mais clara ainda ao pensamento de que a escola, de alguma maneira, atua como base protetiva em face às práticas infracionais, conforme já preconizado por Borba et al. (2015).

Ainda segundo essa lógica, Bazon et al. (2013) chamam a atenção para a escola como uma instância que atua, predominantemente, no comportamento social dos/as adolescentes, considerando o caráter socializador desse ambiente. No que concerne à escola como espaço de proteção à prática de atos infracionais, os autores acentuam que apenas garantir a frequência não é suficiente para a prevenção da conduta infracional, pois há a necessidade de que esse espaço seja pensado para garantir a qualidade das experiências vivenciadas dentro de seu contexto.

Ainda nas trajetórias escolares, Dias⁹ (2013) expõe a dificuldade de implementação de ações que garantam a democratização do acesso e da permanência na escola do/a jovem envolvido/a em atos infracionais, denunciando, ainda, a prevalência de problemas importantes dentro do ambiente escolar, onde destaca os mesmos problemas de defasagem idade-série, repetência e evasão escolar. A partir da consulta aos documentos escolares, a autora identificou que 57% do total de adolescentes que cumpriam a medida de Liberdade Assistida na instituição não estavam estudando.

Entre os problemas, revela que todos os adolescentes tinham repetido pelo menos duas vezes nos curtos períodos das suas escolarizações, com maior frequência na quinta série do Ensino Fundamental. Os motivos de deficiência escolar destacados na pesquisa se referiram à falta de vagas, ao envolvimento em ações ilícitas e à expulsão, sendo este último um fato vivenciado por todos os envolvidos.

Outro apontamento da autora foi a relação dos sujeitos da pesquisa com os colegas da escola. Para eles, os momentos de sociabilidade extrapolam a sala de aula, tornando-se “prioritários e marcantes”, subvertendo a lógica escolar e (re)significando a escola. Todavia, a autora discute ainda outros eventos dos espaços escolares, como: o uso da força e/ou agressão verbal que, na percepção da autora, são resultados de aprendizagens que provavelmente não estão sendo planejados, sistematizados e olhados com atenção pela escola (Dias, 2013).

⁹ Este estudo faz parte do recorte da pesquisa de Mestrado da autora, que também foi contemplada nesta revisão.

A partir das falas dos adolescentes, a pesquisadora denominou as chamadas “bagunças”, fugas, evasão e desinteresse pela escola como “movimentos de resistência”, ações que vão na contramão da cultura do silêncio apregoada pelas instituições escolares, trata-se de fatos que demonstram alertas de dificuldades entre escola e educandos/as, quanto ao estabelecimento de vínculos (Dias, 2013).

Com vistas aos resultados da pesquisa, a autora coaduna com os demais pesquisadores/as (Bazon et al., 2013; Borba, 2012; Borba et al., 2015; Dias, 2011) quando ressalta que as trajetórias escolares dos/as adolescentes em situação de conflito com a Lei são “marcadas por constantes mudanças de escolas, expulsões, conflitos com colegas, discriminação, rotulação e violação de alguns direitos individuais, principalmente do direito à educação” (Dias, 2013, p. 82). Além disso, acrescentam-se a baixa escolaridade, a repetência e a evasão que caracterizam os percursos escolares dos sujeitos envolvidos nesse estudo, sendo que essas características estão incorporadas no discurso desses jovens que atribuem a elas uma responsabilidade sobre o problema. Os adolescentes apregoam, apesar de tudo, um discurso sobre a importância da escola para uma vida melhor, contudo, visto os inúmeros percalços, eles resistem em permanecer nela (Dias, 2013).

Apesar das problemáticas expostas, os educandos pontuaram que as relações sociais com outros educandos e educandas vivenciadas também fora da sala de aula acrescentam um significado positivo a esse espaço, demonstrando a capacidade de esses adolescentes conviverem entre os seus pares e a necessidade de serem reconhecidos nessas relações. Com base nessa observação, a autora chama a atenção para a promoção dos relacionamentos interpessoais que, para ela, constitui-se num aspecto chave para a permanência desses adolescentes em espaços escolares (Dias, 2013).

Um ponto bastante caro em torno dessa análise é a instituição escolar. A escola consiste num espaço sociocultural privilegiado, permeado por pessoas com diferentes histórias, culturas e vivências, que coexistem e vivem juntos; nesse sentido, a compreensão do contexto existencial dos seus protagonistas é fundamental. A sociabilidade e as interações humanas priorizadas pelos/as jovens nos espaços escolares, bem como as diferentes formas de resistência podem sinalizar que a escola precisa rever suas práticas. Dessa forma, há necessidade do reconhecimento da condição humana desses/as adolescentes, criando espaços de visibilidade e de voz ativa e buscando a compreensão de suas vidas. Essas ações podem, por conseguinte, contribuir para o afastamento de estigmas negativos daqueles/as que, circunstancialmente, infringiram a lei (Dias, 2011).

Borba (2012) também adverte para a falta de responsabilidade social da instituição escolar e para a necessidade de união de esforços com outros órgãos – Justiça, Assistência Social e Saúde – para um melhor acompanhamento individual de cada adolescente, respeitando-se as suas especificidades. Nessa mesma direção, Pereira (2015) atenta-se aos problemas de articulação das instituições que compõem a Rede de Proteção que se eximem de responsabilidades das suas atribuições no atendimento à/ao adolescente. Para Bazon et al. (2013), a escola é um ambiente singular na prevenção contra a prática de atos infracionais, ressaltando que apenas a frequência não é suficiente para garantir a prevenção da conduta infracional, precisa-se garantir práticas pedagógicas que sejam planejadas para possibilitar a qualidade das experiências no seu contexto.

Contribuições dos Estudos

O presente trabalho permitiu identificar pontos em comum entre as pesquisas analisadas, trazendo à luz algumas evidências, vazios e possibilidades.

Entre eles, a partir das bases de dados utilizadas, identificamos que o número de produções que se referiam à educação dos/as socioeducandos/as vinculados/as a programas de medidas socioeducativas em meio aberto é ínfimo, atentando-se para a necessidade de investigações nessa área que é realidade nas escolas brasileiras. Essa urgência sobrevém principalmente ao

considerarmos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê, como elementar parte do cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto, a matrícula e o acompanhamento escolar dos/as socioeducandos/as.

Com relação às áreas de estudo apuradas nesta revisão, identificamos que, dos 105 (cento e cinco) trabalhos encontrados nos três bancos de dados, apenas 28 (vinte e oito) estavam relacionados a Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Enfatiza-se, aqui, a notável carência no maior número de pesquisas no meio aberto e de investimentos em pesquisas nesta área como meio preventivo para pensar e resolver problemas pertinentes ao espaço escolar, visto apenas assim podermos corroborar para que este/a adolescente não persista nos atos infracionais, migrando para o meio fechado por conta da prática de atos infracionais mais graves.

Também através desta análise, observamos que a maioria dos/as autores/as das produções selecionadas para este estudo possuem ensino superior em áreas diferentes da Educação, trazendo olhares de fora da escola como complemento necessário para esses sujeitos. Contudo, compreendemos que há também uma carência de autores/as da área da educação, profissionais que lidam diretamente com adolescentes e jovens no cotidiano escolar, podendo eles igualmente corroborar para ampliar os debates desta temática.

Dentre os destaques levantados, destaca-se, veementemente, a importância da Educação de Jovens e Adultos no campo da socioeducação. Essa modalidade de ensino foi caracterizada em um dos estudos como central por acolher mais da metade dos/as adolescentes pesquisados/as (Borba et al., 2015), apesar de ainda ocupar um lugar tímido e de pouca visibilidade, encontra-se cada vez mais presente no acolhimento desse público. Infere-se a este ponto que a Educação de Jovens e Adultos, conforme Resolução 03/2010, é destinada também aos/às adolescentes quando estabelece uma idade mínima de 15 anos para o ingresso nessa modalidade (Brasil, 2010). Para isso, ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reconhece a EJA como via que deve proporcionar oportunidades educacionais apropriadas para atender às características de seu público, respeitando suas especificidades (Brasil, 1996), considerando que esses sujeitos, de alguma forma, foram privados no passado do direito à educação.

No que se refere às características do perfil dos/as adolescentes em situação de conflito com a Lei, o estudo revela que são coletivos humanos com determinadas particularidades. Numa visão geral, apresentam linhas convergentes na suas condições histórico-socioeconômicas, entre elas são: adolescentes de classes populares, alijados de direitos a uma vida digna, com histórias de vida imbricadas em experiências negativas marcadas por violências de diversos tipos, perdas e resistências. Remete-se, a partir da análise, que a prática de atos infracionais e as suas consequências, visto seu histórico, não consistem para eles/as no principal e mais urgente problema em suas vidas.

Em relação às trajetórias escolares, a partir da análise das seis produções selecionadas, evidenciou-se a predominância de três fatores: defasagem idade-série, repetências e evasão escolar. Quando se trata, especificamente, da presença desses/as adolescentes na Educação de Jovens e Adultos – EJA, as pesquisas revelam que a defasagem idade-série acaba por direcionar os percursos escolares para essa modalidade de ensino ou a inserção desses/as jovens em programas de aceleração (Borba, 2012).

Para Arroyo (2011), as trajetórias escolares dos/as adolescentes, jovens e adultos articuladas com suas histórias de vida não foram bem-sucedidas, denotando incompatibilidade entre as trajetórias dos que convivem em limites de sobrevivência e a lógica de um sistema escolar rígido. Acrescenta que a EJA, mesmo com flexibilizações tímidas, ainda não consegue articular de forma mais efetiva as trajetórias de vida deles/as com as trajetórias escolares.

A partir das pesquisas analisadas, evidenciou-se que os percursos escolares dos/as adolescentes em situação de conflito com a Lei são permeados por interrupções, experiências predominantemente negativas, transferências de classes e mudanças de escolas, seja por omissão de

vagas, seja por transferências compulsórias, fatores esses agravados pela prática contínua de atos infracionais que corroboram para a evasão escolar.

Esse fenômeno contribui para a geração de um círculo vicioso de acontecimentos e consequências quase sempre desfavoráveis para os principais protagonistas desse processo – os/as adolescentes em situação de conflito com a Lei – que se encontram imersos nesta trama. A evasão escolar gera, por exemplo, a vulnerabilidade para cometimento de ato infracional. Quando isso acontece e a infração é considerada leve, os/as adolescentes ingressam em programas de medidas socioeducativas em meio aberto. Dependendo da gravidade do ato, eles/as são obrigados/as a frequentar a escola, como parte do cumprimento da medida. Contudo, a escola e os seus mecanismos de exclusão não dão conta, por sua vez, de garantir a permanência deles/as nesse espaço; assim, novamente, a evasão torna-se eminente. Uma continuidade de eventos que promovem outros acontecimentos, proporcionando um círculo vicioso de difícil solução.

Apesar dos históricos negativos nos curtos percursos escolares desses sujeitos, a escola consiste num lugar de proteção, observando que a sua atuação contribui para a diminuição do risco infracional dos/as adolescentes. Identificamos, dessa forma, que os/as estudantes valorizam as experiências sociais vivenciadas na escola, percebem-na como importante para seu futuro; porém, os percalços encontrados, principalmente dentro da sala de aula, “convencem”-nos a não permanecer nela, acabando por atribuir a si mesmos a culpa por esse afastamento.

Bourdieu e Champagne (2015) sustentam que há uma relação do fracasso ou sucesso escolar com o sistema de ensino. Para os autores, a estrutura de ensino como é organizada corrobora para a eliminação branda das camadas menos favorecidas cultural e economicamente, beneficiando as estruturas dominantes e, assim, atuando no fortalecimento das desigualdades sociais. A democratização do ensino proporciona uma oportunidade de ingresso ao oportunizar uma “chance” de mobilidade social, contudo, quando fracassam nessa “chance” por meio de uma eliminação velada de processos escolares, os/as estudantes tendem a se conscientizar de que a escola não é para eles/as, atribuindo seu insucesso a si. Dessa forma, “a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (Bourdieu & Champagne, 2015, p. 248).

Nesse sentido, a escola possibilita um acesso “aparente”, agindo de forma implícita ou explícita durante o processo de ensino-aprendizagem para a realização de rupturas com esse espaço. De acordo com os achados nesta pesquisa, a instituição escolar precisa ser repensada enquanto espaço educacional e de transformação social.

Para que a instituição escolar trabalhe na contraposição do modelo conservador, conteudista e promotor das desigualdades sociais e se consolide como espaço para o diálogo, respeito e reconhecimento dos saberes e fazeres dos/as educandos/as, a formação continuada dos/as professores/as, bem como as condições/recursos de trabalho, é fundamental, o que implica na implementação de políticas públicas de reconhecimento e de valorização da escola pública e do trabalho docente.

Tendo em vista uma educação que contribua para a formação dos/as adolescentes que, circunstancialmente, conflitaram com a Lei, retomamos a pedagogia freiriana (1967, 1980), que é pautada na dialogicidade, na conscientização e na emancipação humana. A educação como prática de liberdade, apregoada por Freire, busca a compreensão do ser humano numa condição de ser e estar no e com o mundo – uma tomada de consciência – enquanto sujeitos históricos-sociais. Dentro da sua concepção de educação, as pessoas, seres em situação, são instigadas a pensar criticamente sobre as suas realidades, numa relação de consciência de mundo, abrindo possibilidades de (re)construírem suas histórias.

Retomando às pesquisas apuradas, ficou claro a existência de pontos de omissão no âmbito da rede de proteção, dentre eles destacamos o direcionamento das responsabilidades escolares para o/a adolescente e família, descompromisso claro dos órgãos intersetoriais em relação às suas atribuições, comprometendo a qualidade de garantia dos direitos dos/as adolescentes (Borba, 2012; Pereira, 2015).

Imbuídos nessa lógica, compreendemos que a magnitude dos problemas apresentados não se esgota no campo da Educação. Frente à complexidade das tramas de vida dos/as adolescentes em situação conflitiva com a Lei – considerando que outros fatores históricos, sociais e econômicos também incidem nessa trama –, urge a implementação eficaz de políticas sociais públicas de inclusão social e de promoção da cidadania, envolvendo um trabalho articulado da rede de proteção – Educação, Saúde, Assistência Social e Sistema de Justiça e Segurança Pública – com foco na garantia real dos direitos fundamentais desses sujeitos.

No âmbito da Educação, registramos a importância do papel do Estado na implementação de políticas educacionais voltadas para o reconhecimento e para a valorização da Escola enquanto espaço de formação intelectual e humana. Além disso, acrescentamos a esse ponto a importância do exercício da escuta dos/as estudantes, da identificação, reconhecimento e valorização dos múltiplos aprendizados trazidos por eles/as, (re)significando o currículo escolar de modo que as práticas pedagógicas possam atender às suas reais necessidades. Dar vez e voz a esses sujeitos pode corroborar, por conseguinte, para que a escola seja mais acolhedora e humanizadora, onde as vivências possam contribuir para o redesenho das trajetórias escolares dos/as adolescentes por meio de uma educação de qualidade social, com o intuito de que essa instituição realmente ocupe um lugar de destaque em suas vidas.

Referências

- Araujo, G. C. de (2011, jan./abr.). Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, (39), 279-292. <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>
- Arroyo, M. G. (2011). Educação de jovens e adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, M. G. de C. Giovanetti & N. L. Gomes (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos* (4a ed., pp. 19–49). Autêntica.
- Bazon, M. R., Silva, J. L. da & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, 29(2), 175–199. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000200008>
- Borba, P. L. de O. (2012). *Juventude marcada: relações entre o ato infracional e a Escola Pública em São Carlos – SP* [Tese de doutorado, USP]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2287>
- Borba, P. L. de O, Lopes, R. E. & Malfitano, A. P. S. (2015). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: Subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio*, 23(89), 937–963. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior (M. Castro, Trad.). In P. Bourdieu. *Escritos da Educação* (pp. 244-276). Vozes.
- Brasil. (1927, 18 out.). *Decreto-Lei nº 17943-a, de 12 de outubro de 1927* (pp. 476). (Coleção de Leis do Brasil). Casa Civil. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1979). *Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697impressao.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Casa Civil.

- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Ministério da Educação e Cultura. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf
- Brasil. (1996, 23 dez.). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. (2000). *Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000*. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf
- Brasil. (2006, 6 fev.). *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm
- Brasil. (2010). *Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010*. Conselho Nacional de Educação. <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/112594.htm
- Brasil. (2013). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE* (39 p.). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.
- Brasil. (2015). *Parecer nº 8, 7 de outubro de 2015*. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2017). *Levantamento Anual SINASE 2014*. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos. https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/marco/Levantamento_2016Final.pdf
- Brasil. (2018). *Levantamento Anual SINASE 2016*. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos. http://www.ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/conteudo/levantamentos/Levantamento_2014.pdf
- Brasil. (2019). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. Editora Moderna. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf
- CNJ. (2012). *Panorama nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação*. Programa Justiça Jovem. https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf
- Dias, A. F. (2011). *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: Significados, desafios e caminhos para a permanência na escola* [Dissertação de Mestrado, UFSCar]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2580>
- Dias, A. F. (2013). Entre sociabilidade e movimentos de resistência: O significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 70-87. doi: 10.14244/19827199649
- Dias, A. F. & Onofre, E. M. C. (2010, jan./jun.). A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. *Impulso*, 20(49), 31-42.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia do oprimido* (8a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (22a ed.). Paz e Terra.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. de A. (2008, jan./abr.). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 41-59.
- IBGE. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADContínua)*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P. & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(4). doi: 10.1590/S0104-07072008000400018

- Pereira, J. G. (2015). *“Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar”*: Limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei [Dissertação de Mestrado, PUC].
<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26452/26452.PDF>
- Sampaio, R. F. & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83–89.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-35552007000100013>
- UNICEF. (2009). *O direito de aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Fundo das Nações Unidas para a Infância.
https://www.unicef.org/sitan/files/Brazil_SitAn_2009_The_Right_to_Learn.pdf
- UNICEF. (2011). *Adolescência: Uma fase de oportunidades*. Fundo das Nações Unidas para a Infância.
https://www.unicef.org/sitan/files/Brazil_SitAn_2009_The_Right_to_Learn.pdf
- Zander, K. F. & Tavares, T. M. (2016). Federalismo e Gestão dos Sistemas de Ensino no Brasil. In A. R. de S. Souza, A. B. Gouveia & T. M. Tavares (Org.). *Políticas educacionais: Conceitos e debates* (3a ed., pp. 97-120). Appris.

Sobre as Autoras

Francisca Vieira Lima

Universidade Federal do Paraná

franvlprof@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1426-407X>

Doutoranda em Educação pela UFPR - Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Mestra em Educação pela UFPR. Graduação em Educação Física. Associada a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa EPEJA - Pesquisa Interinstitucional “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. Coordenadora pedagógica e Diretora Auxiliar do CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de São José dos Pinhais/SEED/PR.

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Universidade Federal do Paraná

sharacemiv@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9305-5227>

Pós-doutora em Currículo e Avaliação pela UNIRIO. Doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Mestra em Educação e Ciências pela UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pesquisa a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. EJA em Sistema Prisional. Coordenadora do Subprojeto EJA e Tecnologia, Parceria UFSC/UFPR Pesquisa interinstitucional “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil” do Projeto EPEJA/UFSC/UFPR (CNPq). Representante da UFPR da Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano na EJA na Rede de Internacional Luso-Brasileira de Pesquisa Colaborativa em Educação e Formação de Professores de Jovens e Adultos. Vice Coordenadora do Observatório Social Saúde em Instituições Prisionais e Justiça Criminal.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 4

18 de janeiro 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel