
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO
DISTRITO FEDERAL**

Vanessa de Jesus Krominski



**Rio Claro – SP
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO
DISTRITO FEDERAL**

Vanessa de Jesus Krominski

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Débora Cristina Fonseca.

Coorientadora: Angela Mágda Rodrigues Virgolim

**Rio Claro – SP
2023**

K93t Krominski, Vanessa de Jesus
Transição escolar: desafios do acesso e
permanência no Distrito Federal / Vanessa de Jesus
Krominski. -- Rio Claro, 2023
156 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Débora Cristina Fonseca
Coorientadora: Angela Mágda Rodrigues Virgolim

1. Educação. 2. Transição escolar. 3. Acesso e
permanência. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

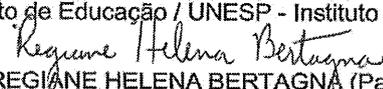
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

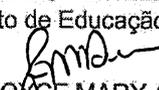
TÍTULO DA TESE: TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL

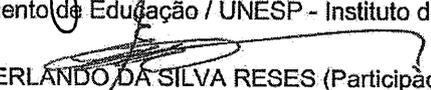
AUTORA: VANESSA DE JESUS KROMINSKI
ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA
COORIENTADORA: ANGELA MÁGDA RODRIGUES VIRGOLIM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. ERLANDO DA SILVA RESES (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / UnB - Universidade de Brasília - Campus Universitário Darcy Ribeiro - DF


Profa. Dra. GIRLENE RIBEIRO DE JESUS (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / UnB - Universidade de Brasília - Campus Universitário Darcy Ribeiro - DF

Rio Claro, 29 de abril de 2022

Título alterado para:
TRANSIÇÃO ESCOLAR: desafios do acesso e permanência no Distrito Federal.

Agradecimentos

Para agradecer dentro do contexto da temática de transições escolares, cabe uma breve retrospectiva do percurso das minhas próprias transições. Desde o meu nascimento, percorri várias fases que me fizeram aprender e em cada fase me encantava com o conhecimento recebido por meio das circunstâncias, pessoas, descontentamentos, alegrias, perdas e conquistas.

Como filha de mãe solteira, que foi empregada doméstica e babá durante a construção de Brasília, residindo nas casas onde trabalhava, passei a morar na “Casa do Candango”, onde ela me buscava aos finais de semana. Foram anos de aprendizado em uma instituição de acolhimento, que me protegeu e auxiliou minha mãe, até que eu completasse a idade de 7 anos, momento em que, com o auxílio de pessoas estrangeiras, minha mãe construiu nossa casa e, enfim, passamos a conviver, mãe e filha. Em 1990 ingressei no contraturno escolar no Centro de Bem-Estar do Menor – CEBEM, onde passava as tardes aprendendo pintura em tecido, tricô, pintura em vidros e outras atividades laborativas, e produzia artesanatos para vender e auxiliar na renda familiar.

Sempre estive em educação pública e iniciei minha carreira de educadora de escola pública, estagiando, de 1995 a 1997, nas séries iniciais. Ingressei como professora concursada na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1998, onde atuo até hoje como pedagoga da Equipe Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA. Como mulher periférica, filha da classe trabalhadora e primeira da família a acessar a universidade pública, aproveito a oportunidade para agradecer as oportunidades que me foram ofertadas e todos envolvidos, direta e indiretamente, nessas transições, em particular pelas políticas públicas educacionais do DF, que foram importantes na minha trajetória escolar.

Dedico a minha gratidão, antes de tudo e sempre, a Deus meu pai, amigo e conselheiro. Nos desafios que a vida oferece, é nítido o seu grande cuidado, infinito amor e eterna paciência.

Agradeço a minha mãe, que abdicou de várias coisas na vida pelo meu futuro, que sempre acreditou em mim, foi minha maior incentivadora, colaboradora e grande apoio nesses momentos de aprendizagem. Esta pesquisa é um presente ofertado a ela.

Agradeço aos meus filhos, meus maiores animadores, Caio, Alice e Cássio. Vocês fazem da minha vida a melhor vida que se pode viver. Obrigada pelo amor, pela confiança e pela paciência e compreensão dos meus momentos de ausência. E ao Alison, meu querido companheiro, com quem aprendi que planejamento e disciplina são fundamentais para o sucesso.

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, que me acolheu e me ensinou, como aluna e depois como profissional, dando o suporte e incentivo para o avanço na minha carreira e ainda fornecendo os dados para essa pesquisa.

Quero agradecer a todos da seção técnica do programa de pós-graduação, por sua excelência no compromisso com o trabalho, em especial a Ivana, que, mesmo diante de uma conjuntura adversa, permeada pelo contexto pandêmico, manteve-se tão atenciosa e cuidadosa com os alunos.

Agradeço à professora Débora, que acreditou, confiou e que dispensou horas de orientação competente, dedicada e interessada. Para mim, foi desafiador ser mãe e pesquisadora, mas a maneira como me orientou e compreendeu renovava as forças e proporcionava aprendizado.

Aos Doutores, agradeço por terem aceitado fazer parte da Banca Avaliadora e contribuírem com minha pesquisa. Marcaram minha história, dando-me oportunidades de evoluir como pesquisadora e profissional.

Agradeço especialmente à professora Ângela Virgolim, coorientadora desta tese, que sempre se mostrou comprometida com minha formação, na sala de aula e nas orientações, auxiliando nas dúvidas, confusões e questionamentos. Demonstrou, ainda, ser compreensiva com minhas dificuldades, pensando sempre em alternativas para me ajudar, como uma verdadeira educadora. Agradeço ainda pela confiança em me permitir vivenciar a experiência de ministrar a disciplina “Tópicos em Cognição: Inteligência, criatividade e motivação”, como prática docente.

Gratidão às amigas Daiane e Lívia, por me receberem em suas casas para nos períodos de imersão do estudo desta tese, pelo incentivo, amizade e pelas horas de discussão e compartilhamento de ideias, curiosidades e intervenções.

Gratidão às colegas de Doutorado, Elisiane e Renice, pelo apoio e troca de experiências.

Compartilho com os meus amigos Alexandre e Carol, Camila, Mirian Terra, Priscila e Lucas, este título. Obrigada por lerem a minha tese de forma atenta, dando várias contribuições, por passarem por esta fase comigo, compartilhando teorias e me aconselhando nas inseguranças e ansiedades. Hoje, sintam-se igualmente doutores.

Agradeço à turma da Casquinha, amigas de infância que me apoiam e incentivam sempre. Sinto-me representante dessa turma nesta conquista, como símbolo de que, apesar de nossas origens e condições, juntas podemos avançar.

Agradeço aos meus amigos da minha congregação, aos adolescentes que, com a alegria da juventude, me trazem esperança! Obrigada pelo apoio e compreensão dos meus momentos de ausência.

Agradeço à minha família, que me incentivou muito, em especial, aos meus primos e primas queridas e minhas tias amorosas, pela admiração e carinho de sempre. E ao meu sogro Eugênio Krominski, por suas orações.

Por fim, considero que seja impossível citar todos que me apoiaram, incentivaram e contribuíram com meu processo de formação. De certa forma, posso dizer que, mesmo sem querer, me deram a oportunidade de acreditar que seria possível chegar até aqui.

Agradeço pelos desafios proporcionados na construção desta pesquisa, que produziu aprendizado e desejo de permanecer como aprendiz, tendo a certeza de que conhecimento não é sabedoria, mas é um convite a novas transições.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de transição escolar de estudantes, do ponto de vista do direito à educação e sua influência na compreensão das juventudes contemporâneas dentro do contexto da educação pública do Distrito Federal, com foco nos anos de 2010 a 2019. Foi realizado um estudo de caso, dados oficiais disponíveis na Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no qual ressaltou-se a transição escolar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, pontuando-se os percentuais de acesso e permanência entre os anos finais de cada uma das etapas, tendo se destacado a transição entre elas como o momento merecedor de um olhar mais atento, quando comparado com o restante do Ensino Médio. Especial atenção foi dada ao enfrentamento das rupturas no processo educativo e da evasão escolar, bem como às ações políticas de acessibilidade e permanência na Educação. Os principais resultados indicaram que o panorama histórico das rupturas nas transições escolares persiste na contemporaneidade, com maior índice no 1º ano do Ensino Médio, e que o acesso e a permanência são a base para dar sustentação às transições escolares. Desta forma, conclui-se que, para que ocorra o movimento de continuidade nas transições escolares, são necessários investimentos teóricos e metodológicos para resolver as rupturas no contexto do acesso e permanência escolar, viabilizando-se transições contínuas entre etapas de ensino. O estudo indica a necessidade do posicionamento das políticas públicas educacionais, por meio de acompanhamento sistemático, para além da culpabilização do estudante ou da escola, com um olhar para o sistema educacional como um todo.

Palavras-chave: Transição Escolar. Acesso. Evasão. Permanência. Juventude. Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the school transition process of students, from the point of view of the right to education and its influence on the understanding of contemporary youth within the context of public education in the Federal District, focusing on the years 2010 to 2019. A case study was carried out, official data available at the Educational Information Directorate of the Federal District Education Department, in which the school transition from Elementary School to High School was highlighted, punctuating the percentages of access and permanence between the final years of each of the stages, with the transition between them being highlighted as the moment worthy of a closer look, when compared to the rest of High School. Special attention was given to dealing with disruptions in the educational process and school dropout, as well as political actions for accessibility and permanence in Education. The main results indicated that the historical panorama of disruptions in school transitions persists in contemporary times, with a higher rate in the 1st year of high school, and that access and permanence are the basis for supporting school transitions. In this way, it is concluded that, for the continuity movement to occur in school transitions, theoretical and methodological investments are necessary to resolve the ruptures in the context of school access and permanence, enabling continuous transitions between teaching stages. The study indicates the need for the positioning of public educational policies, through systematic monitoring, beyond the blaming of the student or the school, with a look at the entire educational system.

Key words: School Transition. Access. Evasion. Permanence. Youth. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estudantes Matriculados – Fluxo Escolar da SEEDF	22
Figura 2	Definição das Informações	29
Figura 3	Organização da Sistematização de Dados	30
Figura 4	Categorias de Análise	31
Figura 5	Instâncias de Reinvenções Políticas Educacionais	41
Figura 6	Legislações Vigentes por <i>Status</i> e Abrangências	42
Figura 7	<i>Lócus</i> da Pesquisa	71
Figura 8	Série Histórica do 9º ano do Ensino Fundamental de 2010 a 2019	78
Figura 9	Série Histórica do 1º ano do Ensino Médio de 2010 a 2019	79
Figura 10	Série Histórica do 2º ano do Ensino Médio de 2010 a 2019	79
Figura 11	Série Histórica do 3º ano do Ensino Médio de 2010 a 2019	80
Figura 12	Índices e Avaliações de Qualidade da Educação e Relatório de Monitoramento do PDE (Qualidade)	92
Figura 13	Comparativo dos dados dos aprovados, reprovados e afastados por abandono do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio	99
Figura 14	Série histórica da Evasão no decênio de 2010 a 2020	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Blocos dos componentes curriculares do DF	73
Tabela 2	Projeções Populacionais para as Regiões Administrativas do DF 2010 a 2020	112
Tabela 3	Taxas de abandono na Educação Básica do DF	117
Tabela 4	Síntese de evidências sobre evasão escolar no DF	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Setores de Gestão Pública do DF aos quais foram solicitadas informações para a presente pesquisa	27
Quadro 2	Informações solicitadas à SEEDF	28
Quadro 3	Atos normativos da criança e do adolescente	53
Quadro 4	Atos normativos referentes à Educação	66
Quadro 5	Organização do Sistema de Ensino no Distrito Federal	72
Quadro 6	Rendimento escolar de 2010 a 2019	78
Quadro 7	Rupturas na transição escolar – Comparativo dos reprovados e afastados por abandono do Ensino Diurno	98
Quadro 8	Dados gerais de movimentação no decênio de 2010 a 2019, por série/ano de escolarização na Educação Pública no DF	106

SUMÁRIO

1	Introdução	13
1.1	A Problematização e a Contextualização das Transições Escolares	16
1.2	Objetivos do Estudo	23
2	A pesquisa	25
2.1	Tipo da pesquisa: Método qualitativo	25
2.2	Procedimentos da coleta dos dados	26
2.3	Procedimentos para a análise dos dados	29
3	Educação – Políticas Públicas e Políticas Educacionais	32
3.1	Políticas Públicas Educacionais para as Transições Escolares	44
3.2	Políticas Públicas Educacionais para as Juventudes	49
3.3	O Ensino Fundamental	57
3.4	O Ensino Médio	60
4	Políticas Públicas para a Educação no Distrito Federal	65
4.1	Educação Básica do Distrito Federal	70
4.2	Sistema de Avaliação e Progressos na Educação Pública do Distrito Federal	74
4.3	Sistemas de Avaliação da Qualidade da Educação do Distrito Federal	88
5	Rupturas nas Transições Escolares no Distrito Federal	96
5.1	Direito ao Acesso à Educação	107
5.2	Direito à Permanência na Educação	115
5.3	Os Desafios do Acesso e da Permanência na Educação	122
6	Algumas Conclusões para Promover Transições	126
	Referências	136

1. Introdução

A escola teve origem como um espaço de cultura, criado há cerca de cinco milênios. Esse espaço vem sendo organizado, desde então, para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos sistematizados e organizados de acordo com a produtividade científica e artística da humanidade. E permanece na contemporaneidade como instrumento de organização do conhecimento para as demandas sociais e culturais.

Contudo, nem todos se beneficiam desse espaço de aprendizagem, pois alguns não têm acesso e outros não permanecem no processo de estruturação do conhecimento, sendo excluídos do contexto escolar e impedidos, por diversos fatores, de participarem das transições escolares de forma eficiente, fluida e produtiva.

Por ocasião da pesquisa de mestrado, surgiu a oportunidade de estudar o programa de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua em Brasília/DF. Naquele estudo, foram ressaltadas as questões do fracasso escolar e de exclusão desses estudantes. No entanto, foi possível perceber, na prática profissional pedagógica, que essa realidade não era exclusiva das crianças e adolescentes em situação de rua. Apesar das iniciativas e garantias na lei, muitas crianças e adolescentes permanecem sem acesso aos direitos básicos, em função das condições sociais e econômicas do país e das políticas públicas incapazes e insuficientes para reduzir as desigualdades sociais. Desigualdades essas que, entre outros componentes, incluem as diferenças de aprendizagem em um sistema educacional que exclui os que estão aquém ou além de suas perspectivas padronizadas.

Ao serem examinadas mais de perto, essas questões geraram algumas inquietações, expostas neste estudo. Uma delas diz respeito à patologização da maioria dos problemas identificados pelo sistema de ensino. Vários pesquisadores (por exemplo: MARINHO-ARAÚJO, 2006; PADILHA, 2004; SOUZA, 2000) afirmam que o insucesso escolar tem sido nomeado por diversos rótulos e os mais variados títulos que apontam a culpabilidade ora para o aluno, ora para o professor e ora para o próprio sistema. Mantoan (2003, p. 18) afirma que “a educação formal é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus estudantes, que são marginalizados pelo insucesso, por

privações constantes e pela baixa autoestima resultantes da exclusão escolar e social”.

A transição entre as etapas no sistema de ensino é permeada de momentos decisivos para as aprendizagens dos estudantes. Momentos esses que causam grande impacto em seu desenvolvimento e desempenho escolar. Porém, é importante ressaltar que o resultado do processo ensino-aprendizagem passa, obrigatoriamente, pela prática pedagógica de sala de aula e pela legislação que estabelece os subsídios para organização e funcionamento de serviços educacionais. Destaque-se que essa legislação garante o poder das instituições para avaliar, julgar e decidir sobre a vida escolar dos estudantes.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013)¹, ao tratar da organização da Educação Básica, esclarece que cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais. E, além disso, afirma que se deve primar por desenvolver, de forma articulada, uma transição sem tensões e rupturas, buscando a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Dentro desse contexto, o presente estudo se debruçou sobre a transição entre etapas de ensino, as rupturas nessas etapas e as razões que promovem o abandono da instituição escolar. A literatura aponta, como fatores preponderantes para esse cenário educacional desfavorável, para os altos níveis de repetência, as impossibilidades de conciliar a necessidade de trabalhar com a frequência na escola e a própria falta de atratividade da escola tradicional, com seus conteúdos tão distantes da realidade vivida por estes estudantes.

O interesse em pesquisar esse tema se baseia na atuação profissional na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), inclusive na participação de reuniões de planejamento e gestão. Nessa prática foi possível vislumbrar, diante das demandas, uma possibilidade de pesquisar o gargalo das rupturas na transição escolar da Educação Básica, considerando que o fio condutor na continuidade no sistema de ensino é a aprendizagem do estudante, que é balizada por padrões de medidas de aprendizagem estabelecidas conforme o

¹ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

currículo, idade cronológica e seriação. A soma das inquietações surgidas na vida profissional com o interesse nessa temática (além do óbvio interesse em auxiliar na busca por soluções que possam contribuir para a evolução contínua da educação brasileira) resultou na iniciativa da realização do presente estudo.

Assim, para que a transição entre as etapas de ensino ocorra de forma fluida e sequencial, as questões de acesso, permanência e qualidade no processo educacional devem ser equacionadas.

No Distrito Federal, foi no ano de 2017 que a Subsecretaria de Educação Básica criou os primeiros grupos de trabalho para formulação de uma política pública educacional pensada para as questões de transições escolares.

Diante desse quadro e compreendendo a demanda suscitada, o objetivo neste momento é contribuir para a reformulação das políticas públicas educacionais, sob a ótica dos desafios nas etapas de transição. Para tanto, a Universidade será fundamental na pesquisa dos fatores que permitam uma transição contínua e sem rupturas. E, não menos importante, contribuirá para a validação de estudos científicos que possam embasar práticas no processo educativo que estejam no estado da arte da pedagogia e, quiçá, na quebra de paradigmas, levando as práticas pedagógicas para além do que hoje é tido como o que há de mais avançado na nobre ciência de estudar a educação, o processo de ensino e a aprendizagem.

Para tanto, foram utilizados os dados oficiais disponíveis da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que expuseram como ponto focal a transição escolar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, em especial os percentuais de acesso e permanência entre os anos finais de cada uma das etapas. Por conseguinte, foram enfrentadas as rupturas no processo educativo e da evasão escolar, além das ações políticas de acessibilidade e permanência na Educação.

Adiantando os resultados encontrados, é possível pontuar que as rupturas nas transições escolares persistem na contemporaneidade, em especial no 1º ano do Ensino Médio. Além disso, restou evidenciado que o acesso e a permanência são a base para dar sustentação às transições escolares.

Por fim, tornou-se patente a necessidade de investimentos teóricos e metodológicos para resolver as rupturas no contexto do acesso e permanência escolar, permitindo que seja possível o movimento de fluidez das transições escolares. E, por isso, apresentou-se como conclusão de que é imprescindível o

posicionamento sistemático das políticas públicas educacionais, escapando da armadilha de culpabilização do estudante ou da escola. Mas, para isso, deve existir um olhar para o sistema educacional como um todo.

1.1 A Problematização e a Contextualização das Transições Escolares

A educação no Brasil apresenta uma série de limitações estruturais que, ao interagir com as necessidades individuais dos estudantes, favorece o atual cenário em que a evasão escolar se mostra como um de seus problemas centrais.

Embora seja um direito estabelecido constitucionalmente e em leis infraconstitucionais, a escolaridade não é assegurada de forma efetiva para a população jovem, principalmente para aquelas que se inserem nas desestruturas socioeconômicas.

Portanto, surge uma dicotomia, nas políticas educacionais, entre o que é legalmente instituído e a prática escolar, tornando-se um obstáculo na tentativa de se criar ações de intervenção que visem a compreensão e a superação desses desafios para a permanência escolar.

O resultado disso são estudantes excluídos ou evadidos do contexto escolar, que ficam distantes de seus direitos fundamentais, como o direito à educação, conforme estabelecido em nossa Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Nesse sentido, Carvalho (2005, p. 5) observa que:

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos.

Crianças e adolescentes têm direito a tratamento especial e geral, abrangendo todos os direitos fundamentais, como, por exemplo, a vida, a saúde, a educação, a profissionalização e a convivência familiar. Prevenir a violação de direitos previstos no art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990)² é dever do Estado e da sociedade, ou seja, é um dever de todos. Logo, professores, servidores e dirigentes de estabelecimentos de ensino têm o dever de assegurar os direitos fundamentais dessa população.

² Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

De acordo com o estudo de Queiroz (2006), particularmente a evasão escolar ocorre porque, na maioria dos estados brasileiros, as escolas não atendem às expectativas e às demandas da população. E, completando o quadro, a isso se somam os outros fatores de ordem socioeconômica presentes no Brasil.

Registre-se que as leis, apesar de priorizarem as crianças, também respaldam a juventude. O Estatuto da Juventude, promulgado pela Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), dispõe sobre os direitos dos jovens e as diretrizes para o desenvolvimento de políticas para esse público.

A Convenção Ibero-Americana de Direitos da Juventude e a Organização das Nações Unidas – ONU consideram que a juventude é o período compreendido entre 15 e 24 anos, faixa etária também adotada pelo Brasil até a promulgação do Estatuto da Juventude. A classificação brasileira atual delimita como juventude o indivíduo da faixa etária de 15 a 29 anos (BRASIL, 2013). Trata-se de um período da vida que marca a transição da infância para vida adulta e, como toda transição, envolve mudanças, inclusive na vida acadêmica.

No âmbito escolar, é recente a regulamentação da educação para a juventude e seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros, pois o Ensino Médio, como etapa conclusiva da educação básica (considerada dos 4 aos 17 anos), só foi efetivamente reconhecido a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, tendo sido incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Da mesma forma como as práticas precedem as normas, a crise atual do Ensino Médio não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade aberta a todos.

A entrada de indivíduos não esperados por seu contexto social (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral, agravam a situação. Explica Carrano (2014, p. 32):

[...] a discussão das crianças e dos jovens como sujeitos de direitos, diferentemente do que se passava em outras épocas históricas. Além disso, temos os avanços da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia da infância e da juventude, que trouxeram novos entendimentos sobre as crianças, os adolescentes e os jovens que devem ser melhor compreendidos

conforme as especificidades e necessidades que os caracterizam. Um terceiro aspecto a se destacar em nossas relações com os jovens alunos é o de que a escola brasileira das últimas décadas tornou-se mais acessível às classes pobres, visto a crescente demanda e ação dos movimentos reivindicatórios pela educação, dentre outros fatores. Por isso, como sabemos, chegam hoje à escola segmentos da população brasileira que não chegavam. Tudo isso coloca na ordem do dia e acentua a problemática da diversidade social nos territórios escolares e de nossas imagens sobre os mais pobres.

Fazer considerações em um estudo que tem em si uma transitoriedade temporal, social e contextual, é, em si, um desafio. Assim, propõe-se, como considerações gerais, suscitar o olhar sobre a juventude no contexto escolar, tendo em vista que, diante das transições conceituais, tecnológicas, escolares e biológicas, os alunos precisam reivindicar seu direito de acesso e permanência na escola, bem como a qualidade do ensino que lhes é proporcionado.

Essa reivindicação se torna necessária em razão do fato de que, apesar das aprendizagens não serem homogêneas, o papel da instituição de ensino é formar e proporcionar condições indispensáveis para a inserção do aluno no contexto socioeconômico, o que garantirá sua inclusão na vida social, envolvida pelo globalismo internacional, competitividade e individualismo. (BERNADIM; SILVA, 2017).

As transições escolares vêm sendo, nos últimos anos, fonte de grande preocupação na investigação educacional em vários países, designadamente nos campos das ciências da educação e da psicologia (são exemplo os trabalhos de SACRISTÁN, 1996; HARGREAVES; EARL; RYAN, 1999; KVALSUND, 200; DEMETRIOU, GOALEN; RUDDUCK, 2000; GALTON; MORRISON; PELL, 2000; SAN ANTONIO, 2004).

No Brasil, nota-se que a maioria dos estudos sobre transição se concentram em níveis de ensino da Educação Infantil e a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior.

Cabe, aqui, uma reflexão de Altenfelder (2013), quando afirma que os anos finais do Ensino Fundamental “precisam ser repensados”. O autor chama o período do 6º ao 9º ano de “ciclo esquecido”. Esse fato revela a demanda de aprofundamento de estudos quanto ao acesso, permanência e qualidade da educação durante as transições escolares para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Neste trabalho, o termo “transição escolar” será utilizado como passagem ou travessia dos estudantes pelos diferentes níveis ou sistemas educacionais no processo de escolarização na Educação básica. Ou seja, utiliza-se o conceito de coorte educacional, como sinônimo de promoção no sistema de um grupo de estudantes que perpassam por um período escolar determinado e deve concluí-lo juntos.

Assim, o presente estudo descreve os dados de determinado período no sistema de ensino público de um ente da federação brasileira, que parte da premissa regulamentada de que o conjunto da Educação Básica deve oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento integral do estudante, por se tratar de um sistema de ensino constituído por um processo orgânico, sequencial e articulado.

Além da análise desses dados, não podemos perder de vista que uma educação inclusiva deve ser embasada por princípios de educação para todos, e não em uma educação idêntica para todos, pois as aprendizagens se configuram de diversas possibilidades.

Por isso, as ações dos participantes do processo de ensino-aprendizagem precisam transcender os requisitos homogêneos de avaliação, currículos estáticos ou performáticos.

Sendo a educação um direito fundamental, são necessários aportes e pesquisas que revelem alternativas que favoreçam a concretização do direito à igualdade de condições e permanência escolar, propondo transformações conceituais para a formulação de políticas públicas pensadas como um processo pedagógico gerador da construção da cidadania.

Contudo, a educação, apesar de ser garantida por lei, no que diz respeito ao direito à educação e à igualdade no contexto das aprendizagens, não se traduz em equidade: enquanto na lei é previsto o direito de acesso e permanência na escola, preconizando ações e políticas públicas de acesso e inclusão, o direito à permanência é negado quando ocorre a exclusão por diversas questões locais e contextuais da aprendizagem. Por isso, a prática da educação inclusiva é primordial.

Nesse sentido, a práxis pedagógica pode ser transformada na medida em que se apropria de novos conhecimentos e tecnologias, em uma relação de adaptação com a modernidade, na qual a formação de todos os envolvidos no

processo educativo também são transformados, pois os educandos, participantes dessa práxis, recebem direta e indiretamente a influência desse processo histórico e educativo.

A responsabilidade dessa ação recai sobre todos os setores – Estado, família, escola e sociedade. Vale ressaltar que a junção desses setores, atuando em uma relação de ajuda mútua, trará maior eficácia na formação educativa da população. Como afirmam Rocha e Sardinha Pinto, ao destacarem o controle sobre as políticas públicas, os textos não garantem, por si só, os direitos neles previstos. Os direitos sociais requerem do Estado uma intervenção ativa e prolongada no tempo: “Tais direitos não podem simplesmente ser atribuídos ao indivíduo, pois exigem permanente ação do Estado visando promover a realização de programas sociais” (ROCHA; SARDINHA PINTO, 2008, p. 177).

Exemplificando o que esses autores afirmam, o ECA (BRASIL, 1990) consolidou um novo modelo de proteção integral, garantindo os direitos desse público específico que, por sua vez, representa aproximadamente 18% da população, de acordo com o censo IBGE de 2010. Entretanto, ainda hoje é necessária a disseminação de políticas e ações que favoreçam essa parcela da população, já que estamos lidando com o direito de todos os estudantes, tanto crianças como adolescentes.

Contextualizando o presente estudo nesse quadro educacional brasileiro, pontua-se o objetivo de demonstrar a relevância de uma transição escolar fluida e sequencial. Para isso, apresentam-se questões de acesso, permanência e qualidade – aspectos que estão imbuídos e ancorados no sistema de ensino, como se fossem o trilha do processo de transição. E, quando esses trilhos estão com problemas, não há transição entre etapas de ensino.

Nessa perspectiva, apropriar-se do conceito de transição no contexto educacional é importante para o direcionamento da compreensão desse tema multifatorial e complexo. Como conceituação inicial, visando entender o termo de forma simples, temos:

O termo "transição" é definido pelo dicionário Houaiss como "1 Ato ou efeito de transitar, isto é, passar de um lugar para outro; passagem. 2 Forma de passar de um assunto ou de um raciocínio para outro. 3 Passagem de um estado de coisas para outro." (TRANSIÇÃO, 2002, p. 787).

Nesse sentido, considerando-se o termo “transição” no processo de ensino-aprendizagem e escolarização, as transições se inserem no *modus operandi* do sistema de ensino, relacionando-se à movimentação dentro do processo sequencial estabelecido na educação, como explica a SEEDF:

No contexto educacional, esta palavra se refere às diferentes situações em que profissionais e estudantes precisam transitar nas escolas, como o estágio intermediário entre uma etapa e outra ou como um processo temporário que se passa na vida pessoal. Assim, no que diz respeito às diferentes trajetórias escolares, a palavra "transição" está intrinsecamente relacionada com "movimento". (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.09)

Para a SEEDF, a transição escolar teve relevância e espaço nas discussões e nos estudos educacionais, quando a administração pública entendeu que poderia haver relação com a reprovação e com a evasão. Isso expôs a demanda de ações que minimizem os desafios decorrentes da transição entre as etapas e modalidades da escolarização, bem como de outras formas de transição que ocorrem no espaço escolar.

Os impactos nos marcos de transição têm consequências significativas durante toda a vida escolar de cada estudante, tanto nos seus relacionamentos quanto no seu desempenho acadêmico, podendo, inclusive, aumentar os índices de reprovação e evasão escolar, como esclarece Marturano (2015). Essas consequências podem ser vistas nos dados levantados pela própria SEEDF.

A relevância da transição na educação não é um assunto novo, pois, desde 1960, com a inauguração da nova capital do Brasil, verifica-se que a transição é uma temática presente nas escolas: as concepções históricas dos fundadores de Brasília, preocupados com a educação das novas gerações da “Capital da Esperança”, os levaram a criar um plano educacional para as unidades escolares da então Fundação Educacional do Distrito Federal.

Desde então, a transição escolar tem sido tema recorrente nas atividades de planejamento e intervenções na educação do DF, tais como fóruns, seminários, socializações etc. E a execução dessas intervenções vem sendo feita nas unidades escolares.

Lidar com o insucesso escolar, com o baixo rendimento e com as múltiplas implicações no sistema de ensino constitui-se em tarefa complexa e desafiadora. E revela a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal

situação. Tal fato demonstra a necessidade do aprofundamento de estudos quanto ao processo de aprendizagem como direito fundamental para formação integral, principalmente, durante as transições escolares.

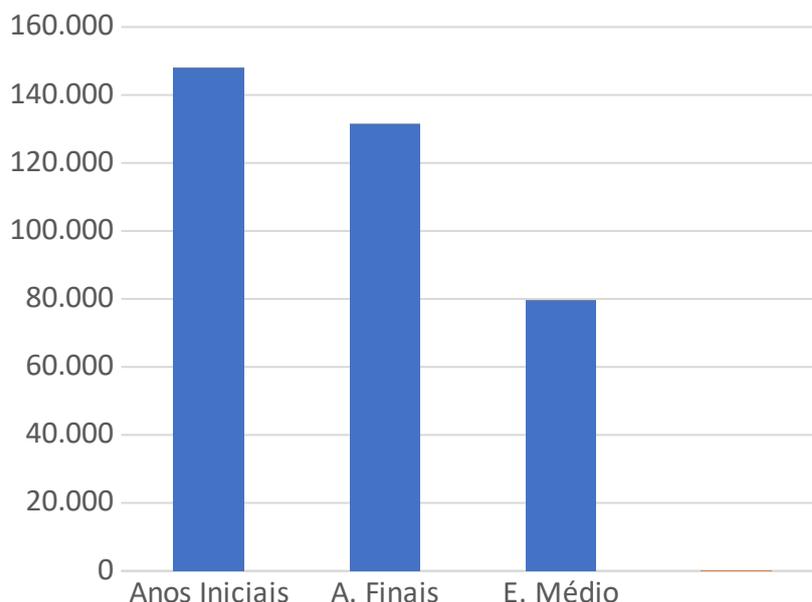
Portanto, de acordo com essa reflexão, é necessário conhecer a realidade do sistema escolar em relação à juventude do DF. A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016 da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo do Distrito Federal – SEPLAG (BRASIL, 2013) apresentou os dados sobre a conclusão do Ensino Fundamental, mostrando que as regiões com maior proporção de jovens são as que apresentam os menores percentuais de conclusão dessa primeira etapa educacional. Nessas informações, observa-se a defasagem escolar, principalmente, entre os jovens das faixas de 15 a 17 e 18 a 24 anos: os jovens que concluíram o Ensino Fundamental demonstraram um retardamento em se alcançar essa conclusão.

Os indivíduos na faixa etária de 15 a 17 anos cursam, em um percurso “esperado”, o último ciclo do ensino básico obrigatório. Conforme estudo realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN³), essa faixa etária apresenta elevadas taxas de abandono: no Brasil, em 2017, era de 6,8%. No DF, essa taxa era de 8,5%. Dos jovens que frequentam a escola, 13,8% são de escola particular e 77,8% de escola pública (o gráfico 1 mostra o fluxo geral dos alunos matriculados no DF em 2017).

Dos dados enviados pela SEEDF, percebe-se nitidamente que os estudantes não avançam nas etapas e modalidades de ensino e não completam a Educação Básica. Porém, o mais alarmante é a evasão de quase metade dos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em comparação com os alunos matriculados no Ensino Médio, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – ESTUDANTES MATRICULADOS - FLUXO ESCOLAR DA SEEDF – 2017

³ Empresa pública de Direito Privado, criada pela Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964, que atualmente é o órgão de planejamento, pesquisas e estudos socioeconômicos do Distrito Federal, contribuindo para o seu planejamento integrado e a respectiva região de influência.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria de Educação do Estado do DF – SEEDF (2017).

Esse quadro de evasão é significativo, com relevante necessidade de estudos e ações políticas interventivas urgentes, já que muitas são as consequências de se negligenciar esse problema no contexto das políticas educacionais.

Frente a essa realidade, foram estabelecidos os objetivos do presente estudo, sem que seja esquecida a necessária clareza da temática, compreendendo o recorte escolhido dentro da Educação Básica do DF e considerando a multiplicidade de fatores que a impactam.

1.2 Objetivos do estudo

O objetivo aqui traçado foi, de forma geral, apresentar o panorama dos desafios do acesso e permanência na Educação nas transições escolares entre o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª Série do Ensino Médio na rede pública do Distrito Federal, entre os anos de 2010 e 2019. Foi dentro desse recorte específico que as análises, constatações, propostas e conclusões do presente estudo foram construídas.

De forma específica, dentro desse recorte considerado, foram buscados os seguintes objetivos:

- a) Descrever a transição escolar da Educação Pública do DF no contexto das Juventudes contemporânea com foco no período de 2010 a 2019;
- b) Apresentar a movimentação de acesso escolar na transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio do DF no decênio 2010 a 2019;
- c) Verificar o percentual de permanência no processo de transição escolar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio do DF no decênio 2010 a 2019;
- d) Correlacionar os dados de movimentação de acesso e permanência e identificar os fatores de ruptura no processo de Transição Escolar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio do DF no decênio 2010 a 2019;
- e) Identificar as políticas públicas educacionais do DF, regulamentadas no período analisado, que fazem interlocução com o fluxo escolar na transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Para entendimento e correta apropriação do recorte já especificado, foi considerado o direito constitucional à educação como o ponto de partida para a compreensão da transição escolar nesse contexto. Também foram apresentados os desafios inerentes ao processo de transição escolar: acesso e permanência – os pilares fundamentais para a manutenção fluidez da trajetória dos estudantes.

2. A PESQUISA

2.1 Tipo da pesquisa: Método qualitativo

Compreender as transições escolares depende, em primeiro lugar, da percepção de que esse fenômeno é complexo, uma vez que transpõe o âmbito educacional, sofrendo a influência de questões sociais, culturais, biológicas, econômicas e políticas.

Dessa forma, exige-se uma abordagem multidimensional e interdisciplinar para se alcançar o objetivo desta pesquisa, o qual foi apresentar um panorama do acesso e da permanência no processo educacional vigente e as intercorrências nas transições escolares, apontando para a juventude no DF, no período de 2010 a 2019.

Este estudo se desenvolveu como uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010), que se apresenta como um estudo de caso. Segundo André, (2005, p. 16) o estudo de caso pode ser definido como “uma forma particular de estudo”, em que será possível desenvolver a investigação de um objeto em especial. Neste trabalho, como já explicado anteriormente, o caso selecionado foi a Educação Pública do Distrito Federal, em especial os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por estarem na fase de transição para o Ensino Médio; e os alunos dos três anos do Ensino Médio, sendo estes anos escolares os que melhor representam a juventude brasiliense no contexto da Educação Básica, delimitando o estudo por meio de um recorte temporal do período de 2010 a 2019.

Um dos fatores determinantes para a escolha da Educação Pública do Distrito Federal foi a publicação, no ano de 2020, do “Caderno Orientador: Transição Escolar – Trajetórias na Educação Básica no DF”, que traz orientações e intervenções para as transições escolares.

Outro fator atrativo dos dados do Distrito Federal ora sob análise foi a semestralidade no Ensino Médio: é a opção teórico-metodológica alternativa à clássica seriação no Ensino Médio, aprovada no Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), em 03 de dezembro de 2013, pelo Parecer 229/2013.

Entretanto, é importante destacar que qualquer mínima contribuição para o debate e estudo desses temas exige um mapeamento do campo teórico por

meio de uma pesquisa bibliográfica que trate das múltiplas facetas do processo educativo, especialmente no que se refere aos impactos gerados sobre as transições escolares no contexto da juventude contemporânea.

No decorrer dessas investigações, também foi necessária a adoção da pesquisa documental da legislação da educação no Brasil, que faz interlocução com as transições nos processos de escolarização na Educação Básica.

Foram pesquisados, ainda, os recentes documentos publicados e estabelecidos, entre os anos de 2010 e 2019, nas normatizações para a educação no Brasil, e especificamente para o Distrito Federal.

A legislação sobre educação no Brasil é extensa e sofreu diversas transformações ao longo do tempo. Porém, é necessário abordar alguns dos principais atos normativos, concretizados por:

- a) Diretrizes;
- b) Orientações Pedagógicas;
- c) Leis;
- d) Resoluções; e
- e) Portarias.

No desenvolvimento da pesquisa documental, verificou-se a necessidade de uma abordagem qualitativa. E a seguir será apresentada a metodologia utilizada no presente estudo.

2.2 Procedimentos da coleta dos dados

Inicialmente, foi realizada uma solicitação prévia e verbal para realizar a pesquisa direcionada à Gerência dos Serviços de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), que demonstrou interesse e concordância em fornecer os dados para a pesquisa.

Assim, após aprovação do projeto junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, foi enviada uma solicitação formal e oficial para a gerência responsável na Diretoria de Informações Educacionais (DINFE). Em seguida, iniciaram-se os procedimentos de coleta de dados.

O acesso a essas informações estão amparadas por um direito fundamental, garantido pela CF/1988, que estabelece que as informações produzidas e armazenadas pelo Estado podem ser acessadas quando

solicitadas, desde que estejam de acordo com os procedimentos e prazos previstos, e que não tenham caráter sigiloso.

No Distrito Federal, esse direito é regulamentado pela Lei Distrital nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, elaborada nos termos da Lei nº 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI).

As fontes dos dados aqui colacionados foram os setores da gestão pública do Distrito Federal apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Setores de Gestão Pública do DF aos quais foram solicitadas informações para a presente pesquisa

GDF	Governo do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação / Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino
DINFE	Diretoria de Informações Educacionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados inicialmente solicitados formaram uma série histórica dos anos 2017 a 2020. No entanto, ao iniciar a sistematização e tratamento dos dados, percebeu-se que o recorte temporal de 2017 – 2019 era inconsistente para compreensão do processo de Transição Escolar na Educação Básica, pois seria necessária uma amostra de uma série histórica maior, que contemplasse uma amostra significativa nos anos de transição escolar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, visando as devidas análises e comparações.

Assim, foi solicitada uma nova série histórica, com as mesmas informações, mas com a ampliação do recorte temporal para um decênio (2010 a 2020), considerando as possibilidades de estudo das transições por ciclos e processos de aprendizagens, as quais serão posteriormente desenvolvidas e analisadas, organizadas em categorias nesta pesquisa. As informações solicitadas podem ser conferidas no Quadro 2:

Quadro 2 – Informações solicitadas à SEEDF.

Quantidade dos alunos matriculados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nos Anos Finais do Ensino; ✓ No 9º Ano do Ensino Fundamental; ✓ No Ensino Médio; e ✓ No 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.
Quantidades dos alunos desistentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nos Anos Finais do Ensino; ✓ No 9º Ano do Ensino Fundamental; ✓ No Ensino Médio; e ✓ No 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em um segundo momento, foram averiguados quais os documentos oficiais que regulamentam os aspectos da educação pública no Distrito Federal que se correlacionam com os dados solicitados. Os documentos escolhidos para essa correlação e análise foram:

- a) Plano Distrital de Educação – PDE – Lei Distrital nº 5.499/2015, com período de vigência de 2015 a 2024;
- b) Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação – Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 – Período 2015-2018. Brasília/DF.
- c) Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens;
- d) Caderno Orientador – Transição Escolar – Trajetórias na Educação Básica; e
- e) Diretrizes da Semestralidade do Ensino Médio.

A inclusão desses documentos normativos justifica-se pelo acesso às orientações pedagógicas e formatação do trabalho, que subsidiaram a análise da presente pesquisa.

Com a finalidade de padronizar a análise, foram selecionadas informações com o recorte temporal dos anos 2010 a 2019, como já dito acima. E, além disso, foi definido um público específico, com características específicas: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por estarem na fase de transição para o Ensino Médio; e os alunos dos três anos do Ensino Médio, por representarem a juventude contemporânea. As opções foram selecionadas com as seguintes informações:

Figura 2: Definição das Informações.



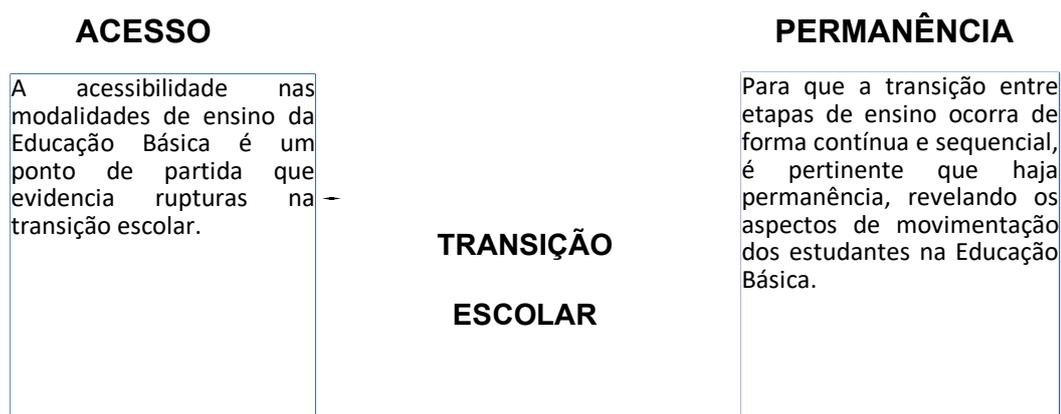
Fonte: Elaborado pela autora.

Após a organização e definição das informações, foi possível identificar os pontos de análise que poderiam responder às questões propostas neste estudo. Assim, foi realizada uma sequência de ações, que será apresentada a seguir como procedimentos para a análise dos dados.

2.3 Procedimentos para a análise dos dados

Para analisar os dados obtidos foi necessária uma sistematização, com base nas categorias apresentadas. Desta forma, os aspectos identificados como desafios para a política pública em educação foram divididos em três grupos principais, conforme figura 3:

Figura 3 – Organização da Sistematização de Dados.



Fonte: Elaborado pela autora.

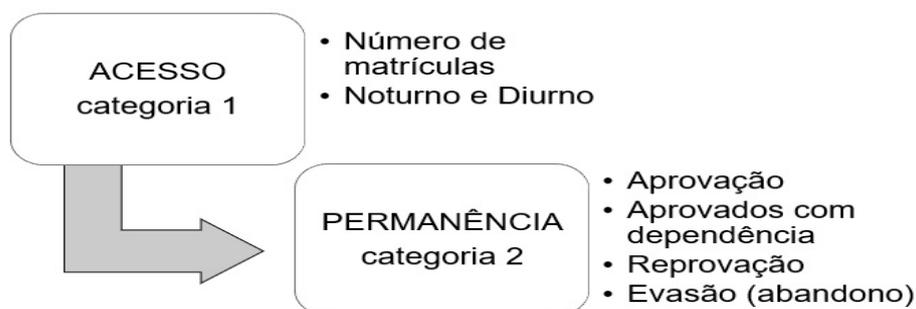
Essa organização baliza os temas “Acesso”, “Permanência” na educação como categorias de análise que emergiram dos dados e que, de forma transversal, relacionam-se com o tema da transição escolar, facilitando a compreensão dos aspectos interligados no processo educacional vigente.

Desta forma, entende-se cada categoria sob a seguinte perspectiva:

- a) Categoria 1 – Acesso à Educação: para o entendimento da perspectiva do acesso à educação, a atenção foi direcionada aos dados das matrículas, pois se considera oficialmente o ponto de partida no processo de escolarização a efetivação da matrícula no sistema de ensino. Assim, com os dados gerais da série histórica no decênio de 2010 a 2019 e o olhar sobre a transição entre etapas da Educação Básica da rede pública de ensino do DF, foi possível entender alguns fatores que compõem o quadro atual da acessibilidade ao sistema de ensino público.
- b) Categoria 2 – Permanência: compreende-se que o direito à educação não se resume apenas à matrícula, mas abrange também a permanência. Os dados apresentados nessa categoria foram os que demonstraram os números relativos ao abandono e reprovação, pois evidenciam a descontinuidade dos estudantes na Educação Básica. Desta forma, é fundamental refletir e analisar os aspectos dessa ruptura. Por essa razão, “permanência” será apresentada como a segunda categoria de análise deste estudo. Vale ressaltar,

mais uma vez, que, enquanto a permanência e a não permanência estão diretamente inseridas no processo de transição escolar, esta, por sua vez, relaciona-se a uma série de elementos interdisciplinares com o contexto cultural, emocional, social e econômico dos envolvidos no sistema educacional.

Figura 4 - Categorias de análise.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os números colhidos sob a ótica da transição, a sistematização dos dados demonstra uma relação entre eles, na qual as categorias de acesso e permanência se mostram como fatores que ocorrem de forma concomitante e sequencial, pois são interdependentes no sistema de ensino. Ademais, as subcategorias também se relacionam e influenciam todo o contexto de transição escolar, ou seja, trata-se de uma sequência de fatores que levam aos atuais resultados na educação. Nitidamente, os documentos oficiais pesquisados se relacionam com essas categorias iniciais, conforme será mostrado nas seções a seguir.

3. Educação – políticas públicas e políticas Educacionais

As diversas concepções de educação em disputa ao longo da história demonstram a maneira como a educação foi (e vem sendo) discutida e realizada, e revelam que a estrutura da política educacional, no Brasil, fundamenta-se em questões econômicas, políticas e culturais.

Tomar conhecimento, mesmo que de forma breve, da historicidade do desenvolvimento dessa estrutura mostra-se relevante neste momento, pois uma leitura histórica sobre os principais processos e as contradições na política educacional conduzirão à compreensão do fruto atual desse processo histórico.

Nesse sentido, parte-se da história da educação no Brasil, pontuando elementos sociopolíticos que determinaram o processo de construção da educação no país, para então seguir as tendências pedagógicas incutidas nessa historicidade. Por fim, é necessário identificar esse contexto político-educacional no Distrito Federal.

A retrospectiva histórica da concepção de educação nos primeiros séculos, no Brasil, no período de 1549 a 1700, dá-se por um viés religioso, com a oferta da educação divididas por classes distintas, com a intenção de garantir uma cultura de segregação entre a população daquele período (SAVIANI, 2009).

A incorporação de uma educação laica não foi possível, nem mesmo após a saída dos jesuítas, pois a formação das pessoas capacitadas a lecionar no Brasil estava restrita a uma educação confessional, resquício da educação ofertada até aquele período.

Quanto à historicidade dos atos normativos sobre a educação, a primeira legislação foram os “Regimentos” de Dom João III, em 1549. Após esse período, vários documentos incluíam a educação como responsabilidade do Estado, como a primeira Constituição brasileira, de 25 de março de 1824, que afirmou que “a instrução primária é gratuita e direito de todos os cidadãos”. Por sua vez, a primeira Lei Geral do Ensino Elementar, de 15 de outubro de 1827, regulamentou a descentralização do ensino, a remuneração dos mestres, o currículo mínimo, a admissão de professores e escolas para meninas (Lei Geral do Ensino Elementar, 1827; SAVIANI, 2013).

O acesso à educação no período colonial foi balizado pela divisão de classe, na qual esse acesso era permitido somente aos filhos dos proprietários

de terras e senhores de engenho, pois estes se tornariam padres ou advogados, ocupando futuramente os cargos públicos, além de alguns poucos filhos de colonos, que tinham acesso somente à primeiras letras (COTRIM, 1984; PAIVA, 2000, p. 44; ROMANELLI, 2005; SAVIANI, 2004). A educação estava ancorada na cultura europeia, sendo que a “classe dominante detentora do poder econômico e político tinha de ser também detentora dos bens culturais importados”, com a educação cumprindo o papel de reproduzir uma ideologia dominante de uma sociedade escravocrata (ROMANIELLI, 2005, p. 33 – 34).

Nesse período da educação por um viés religioso, menos de 0,1% da população brasileira tinha acesso à educação. Estavam excluídas as mulheres (50% da população), população negra escravizada (40%), população negra livre, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (SAVIANI, 2013), fato que identifica a gênese da concepção de educação no país.

As primeiras investidas em iniciar um processo educacional no Brasil, entre 1759 e 1808, foram propostas por Marquês de Pombal, que, influenciado pelo movimento europeu do Iluminismo nos séculos XVII e XVIII, intencionava ofertar, por meio de aulas régias, uma educação laica. Esta proposta não logrou êxito, pois ainda havia um rígido controle ideológico influenciado pela Igreja, com um também rígido controle das instituições de ensino.

Naquela época, a formação docente era realizada com base no catolicismo, havendo uma carência de qualificação docente e falta de recursos, concomitantemente com a preocupação de que a educação pudesse disseminar “ideias emancipatórias” (SAVIANI, 2004, p. 128).

No período de 1808 a 1822, teve início o curso superior no Brasil, mas, por outro lado, não houve grandes mudanças na educação básica, durante esse período. (SAVIANI, 2004).

Por outro lado, após 1808, houve a ampliação do acesso das meninas à educação por meio de preceptoras católicas, algumas vindas de fora do Brasil, que acrescentavam ao currículo a música e a dança. O acesso à educação também era ofertado por alguns estabelecimentos de ensino que ensinavam a ler, escrever, coser e bordar. Desta forma, as famílias com condições econômicas privilegiadas podiam proporcionar educação primária às meninas e aos meninos, já que esse ensino era pago.

Como a economia brasileira era baseada em agroexportação, a qualificação de trabalhadores ainda era dispensável, o que fez com que a população negra brasileira, escravizada ou não, também não tivesse acesso à educação. Com a vinda da coroa portuguesa ao Brasil, houve uma acanhada ampliação do acesso à educação para a população, já que o país passou a apresentar a necessidade de formação de novos quadros técnicos e administrativos. E assim foram implantadas as primeiras escolas técnicas, academias e outras instituições de ensino.

Como restou claro acima, o contexto histórico da educação brasileira foi marcado em seus primórdios por exclusões e segregações, cujo objetivo era cumprir o papel social de garantir às meninas a manutenção de costumes e papéis pré-determinados para as mulheres (serem boas esposas e boas donas de casa, caso não optassem pela vida religiosa), e garantir aos meninos formação técnica para trabalhar a serviço da corte portuguesa, com o funcionamento da sede do governo português no Brasil (COTRIM, 1984; SILVA, 2004).

A história revela a exclusão de pessoas ao acesso à educação no Brasil, com a inviabilização da contribuição da população negra nesse processo, em grande parte dos referenciais de história da educação. A representação do processo de escravização, tanto na economia quanto no contexto social e cultural, teve diversas consequências para a população negra, dentre elas a manifestação de práticas racistas, não apenas em seu contexto específico, mas também nos dias atuais (SANTOS, 2005).

No contexto mundial, a partir do século XVII, surgiram os direitos civis, políticos e sociais, que se relacionam, respectivamente, aos direitos das liberdades individuais (de ir e vir, de pensamento, de propriedade), ao exercício do poder (de votar e ser votado) e ao direito de bem-estar econômico e de cidadania, o que garantiu a participação do cidadão, efetivamente, na herança social. Marshall, ao tratar de direitos sociais de cidadania, faz relação direta com a educação, pois para ele os direitos sociais passam a existir a partir do surgimento da educação básica pública: "(...) As instituições mais intimamente ligadas a esse último direito são o sistema educacional e os serviços sociais". (MARSHALL, 1967, p. 63 – 64).

O período histórico entre a Nova República e a Ditadura Militar (1930 – 1964) foi marcado por diversas mudanças políticas e econômicas decorrentes do forte movimento em prol da industrialização no Brasil. E isso, conseqüentemente, afetou o rumo da educação no Brasil. Nesse contexto, surgem as escolas técnicas para atender às demandas de uma política econômica internacional, cujas ideologias de governo, focadas no desenvolvimento econômico, buscam por uma educação voltada para formar a mão de obra que o mercado de trabalho demanda.

Nessa esteira do desenvolvimento, merecem destaque dois momentos de relevância internacional que influenciaram diretamente a política e economia brasileira: a crise econômica de 1929 (Grande Depressão) e a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Esses acontecimentos impactaram diretamente a educação no Brasil, principalmente no que tange à necessidade de produção de mão de obra qualificada para atender às demandas do novo mercado que surgia e se ampliava (FURTADO, 1961).

A criação do primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) também trouxe importantes reformas para a educação brasileira. Entre elas, uma significativa ampliação da educação primária e secundária, o surgimento das primeiras universidades no Brasil, além de uma redução na influência da igreja sobre a educação (COTRIM, 1984; CURY, 2002; SAVIANI, 2013).

Outro fator que impulsionou a ampliação da oferta educacional, além da necessidade de mão de obra, foi a necessidade de atender às demandas de uma sociedade que começava a se apropriar do seu direito de cidadania como forma de ter acesso ao letramento e à educação formal, tanto para crianças, como para homens e mulheres. E como afirma mais uma vez Marshall:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito a educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerada não como o direito das crianças de frequentar a escola, mas como o direito de o cidadão adulto ter sido educado (T.H. MARSHALL, 1967, p. 73).

Todas as alterações ocorridas no cenário político e econômico, internas e externas, trouxeram reflexos para a educação, o que, em parte, contribuiu para o seu desenvolvimento, mas, em outras, revelou problemas que passaram a ganhar destaque na agenda governamental, reclamando sua resolução por meio de políticas públicas.

Nessa esteira, tem início um processo de institucionalização da educação como uma política social, que acaba por configurar uma dualidade contraditória do papel da educação, que, ora serve como direito das pessoas, ora para atender à necessidade de mão de obra do mercado.

Vale dizer, essa contradição evidencia-se quando a política social confere ao Estado, ao mesmo tempo, a prerrogativa de fortalecer o senso de responsabilidade dos destinatários de suas políticas e o poder de mantê-los tutelados. Segundo Marshall, “a substância dos direitos não pode ser meramente ‘dada’” (BARBALET, 1989).

A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário passam a vigorar no governo Getúlio Vargas (1930 – 1945), o qual implementou, também, os liceus e o ensino profissional, cujas propostas são voltadas para formação de profissionais para o “exército de trabalho”. Entretanto, as indústrias e os sindicatos ficavam responsáveis pelo ensino profissional.

Nesse contexto, a oferta do ensino religioso torna-se facultativo, o que reduz o número de escolas confessionais na educação primária, acarretando uma diminuição da influência da Igreja sobre o sistema educacional e a apropriação deste pelo Estado.

Todavia, apesar de as Constituições de 1934 e de 1946 garantirem a oferta educacional pelo Estado, a norma positivada em tese não foi suficiente para permitir o acesso de todos, a despeito da ampliação da oferta.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961⁴ demonstra intenção de suprir as demandas das classes trabalhadoras e das elites intelectuais, equipar os cursos de nível médio e técnico, além de garantir àqueles que cursam a escola técnica o direito de poderem acessar o ensino superior.

⁴ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, parcialmente ainda em vigor (arts. 6º ao 9º).

No entanto, a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ao ser promulgada, ganhou *status* de política educacional segregadora, uma vez que, ao estabelecer a privatização da educação sem considerar a realidade socioeconômica da população, culminou na exclusão de grande parte de seu público-alvo, que não tinha (tem) condições de arcar com os encargos cobrados pelas instituições de ensino primário e secundário.

Nasceu, portanto, um novo modelo de educação no Brasil, o tecnicista, centrado na formação de trabalhadores especializados e obedientes, devido à necessidade de preparação técnica para o mercado de trabalho.

O arranjo educacional no âmbito do modelo tecnicista pode assim ser resumido: a classe trabalhadora frequentava as escolas técnicas que, inicialmente, eram de responsabilidade das indústrias. A elite, cujos filhos futuramente assumiriam os altos cargos, tinham tanto acesso às escolas públicas geridas pelo Estado com funcionamento integral diurno, quanto às escolas particulares, o que lhes garantia, conseqüentemente, mais fácil acesso ao ensino superior, por meio de prova vestibular. Os menos favorecidos egressos das escolas técnicas também almejavam crescimento social, mas não alcançavam nível superior, pois as escolas não os habilitavam para esse salto educacional. Logo, os títulos acadêmicos que possibilitariam a ascensão social eram exclusividade de classes mais altas.

Há ainda que se ressaltar uma terceira classe de trabalhadores que não disputavam o direito à educação: os prestadores de serviços mais baixos e mais pesados, já que estes exigiam nenhuma ou quase nenhuma qualificação.

Assim, a Primeira e a Segunda República caracterizam-se por imprimir uma educação segregadora que, por um lado, buscava atender às expectativas do mercado, formando mão de obra entre os menos favorecidos, e, por outro, possibilitava o acesso à educação, tanto pública quanto privada, àqueles de situação econômica superior e que, conseqüentemente, possuíam maior capacidade de ascensão social e econômica. Esses fatores, apesar de terem ocorrido no período colonial, infelizmente ainda permanecem presentes atualmente.

Essa segregação verificada no Brasil encontra explicação teórica farta, tanto aqui quanto no exterior. A materialização da divisão da educação entre os que pensam e os que executam dá-se, segundo Althusser (1970), Establet

(1973) e Poulantzas (1973), por meio da utilização da escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE, ou seja, como um instrumento de manutenção de poder nas mãos das classes dominantes. Althusser, contudo, não percebe a função dialética da educação – seu lugar também como espaço de possibilidade de superação do *status quo*. Quem nos traz uma contribuição para o debate é Gramsci (1973, p. 272):

[...] certas características do conceito de Estado, o qual geralmente é entendido como sociedade política (ou ditadura ou aparato de coerção) [...] e não como equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional), exercida por meio de organizações que costumamos considerar privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc. (GRAMSCI, 1973, p. 272)

Não por acaso, o período em que mais se falou em educação foi durante o Estado Novo, que, sob uma ideologia paternalista, oferecia chances educacionais aos “menos favorecidos”. E assim o mercado teve, sob mediação do Estado, a possibilidade de extrair maior parcela de “mais-valia dos trabalhadores mais bem treinados”. E, no período do regime militar no Brasil (1964 – 1985), atendeu-se à necessidade da mão de obra exigida para o crescimento econômico do país.

Conclui-se, desta maneira, que falar em educação não significa a garantia de acesso, permanência e qualidade para todos. Evidenciando o quadro de evasão de estudantes do primário ao primeiro ano do ensino universitário, os dados trazidos pelo MEC (1974) mostraram que, de cada 1000 ingressantes no ensino primário no ano de 1960, apenas 91 alcançavam a quarta série do ginásio e 84 finalizavam a educação básica. E somente 56 acessavam a universidade. Alguns fatores justificavam o alto índice de evasão das classes mais baixas à educação formal, tais como: falta de transporte de casa à escola, ter que trabalhar para ajudar a família, má alimentação etc. Essa evasão gera reflexo também no acesso ao nível superior, majoritariamente ocupado pelas classes média e alta.

No início dos anos de 1960, importantes movimentos sociais desencadearam um processo de grandes mudanças políticas que culminaram na instauração do regime militar no Brasil em 1964. Nesse período, a educação básica primária teve seu tempo ampliado, passando de 4 (quatro) para 8 (oito)

anos. Também se institucionalizou o ensino supletivo e houve o fortalecimento do ensino privado, majoritariamente responsável pelo Ensino Médio até então. Essas mudanças ocorreram com a CF/67. A partir da ampliação do ensino primário e a obrigação de sua gratuidade, o ensino privado ganha primazia, precipuamente, nos cursinhos pré-vestibulares, supletivo e ensino superior.

As mudanças econômicas e políticas, portanto, sempre influenciaram o papel da educação no país: durante a monarquia (primeira e segunda fases do Brasil Império), com a economia basicamente agroexportadora, a educação era deixada em segundo plano, já que os trabalhos necessários para a economia não demandavam qualificação da classe trabalhadora. A partir do Brasil República, com o início da industrialização, e mesmo durante o período do regime militar, o Estado passa a ter a necessidade de qualificar profissionais. Por conseguinte, a educação passou a servir a esse fim. Entretanto, mesmo com acesso mais ampliado, a educação caracterizava-se como elitista, tanto pela própria forma de acesso quanto pelos modelos de ensino adotados naquele período⁵. Além disso, assumiu um caráter dualista, pois, além da manutenção da economia, precisava-se manter o *status quo*, já que “a reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução da sua submissão às regras da ordem estabelecida” (ALTHUSSER, 1970, p. 6 *apud* FREITAG, 1986, p. 33).

Avançando no tempo, a atual CF/88, em seu artigo 205, apresenta pontos imprescindíveis para o debate da educação como direito e como política.

Esse dispositivo, que abre o capítulo III da Carta Magna, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, trata da garantia da universalidade do ensino; da educação para o desenvolvimento da pessoa; da educação para a cidadania e para a qualificação para o trabalho; e da participação da sociedade, da família e do Estado para a garantia de uma educação que assegure todos os pontos anteriormente mencionados.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

5 Sobre os modelos de educação ver: FREITAG (1986).

Enquanto “ação de governo” (SOUZA, 2016), a política educacional configura-se como mediação entre a formulação e a implementação de ideias, valores e crenças do projeto educativo de uma dada sociedade em um determinado momento histórico.

Na última década, as teorias sobre política educacional foram enriquecidas por ideias que contribuem para um melhor entendimento sobre sua construção. Uma dessas vertentes explicativas tem em Stephen Ball (2002, 2005) sua principal referência, com vários intérpretes no Brasil (MAINARDES, 2006), dentre eles autores de peso (WERLE, 2010; VIEIRA, 2012; 2014; VIEIRA; VIDAL, 2014; WERLE; AUDINO, 2015).

O autor situa a formulação e implementação de política no âmbito de “contextos” que se mesclam e articulam mutuamente (“ciclos de políticas”). De um lado, estão os atores sociais que influenciam a formulação de políticas (“contexto de influência”), cujos interesses podem ser de diversas origens – movimentos sociais de educadores, sindicais, político-partidários, empresariais etc. Tais interesses, por vezes contraditórios, interferem na formulação de políticas (“contexto de produção do texto”) para o sistema de ensino e escolas. A implementação de políticas (“contexto de prática”), por sua vez, é um processo que também envolve diferentes instâncias. Essa organização de instâncias de reinvenção das políticas está mais clara na figura 3:

Figura 5 – Instâncias de Reinvenções Políticas Educacionais



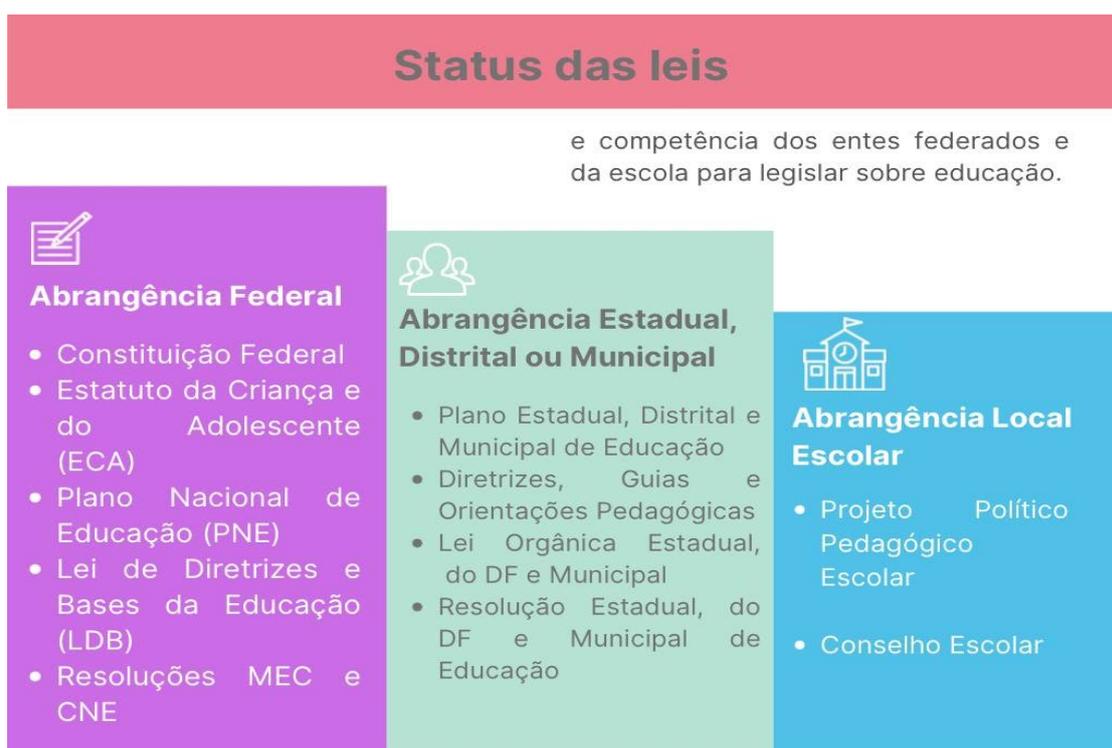
Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Expedição Escolas do Brasil (livro eletrônico, Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2021).

A compreensão da lógica da cultura organizacional da escola contribui para o entendimento de que “as escolas fazem as políticas”, com base em sua história. Embora as políticas possam ser as mesmas e concebidas com objetivos comuns, ao serem incorporadas à prática escolar, são traduzidas, interpretadas, reconstruídas e redimensionadas.

Embora os contextos possam ser semelhantes, os recursos locais, materiais e humanos que colaboram nesse processo não são os mesmos. Como já dito, “a organização educativa é uma organização dinâmica e instável” que “se modifica, evolui no tempo e no espaço”, ao mesmo tempo em que “estruturas são abandonadas e inventadas” (BERTRAND; VALOIS, s. d. p. 19). No âmbito de uma sociedade em rede no contexto da globalização, as políticas são sujeitas a modalidades diversas de regulação, seja no âmbito transnacional (em esferas decisórias internacionais, a exemplo de organismos de avaliação), seja no âmbito dos Estados-Nações, no interior das burocracias governamentais.

Assim, ao chegarem aos sistemas de ensino e às escolas, as políticas passam por mediações múltiplas, influenciadas pelos atores que circulam nos diversos níveis das organizações educativas, desde as estruturas centrais até aquelas situadas nas pontas do sistema. A abrangência da legislação que rege o atual sistema de política educacional é dividida por entre os entes federativos levando-se em conta suas respectivas atribuições constitucionais e legais conforme a figura 6:

Figura 6: Legislações vigente, por *status* e abrangências.



Elaborado pela autora.

Tratar de políticas públicas educacionais implica trazer à reflexão o papel do Estado e o impacto de suas ações nos sistemas de ensino e nas escolas. E, para tanto, é essencial compreender as orientações gerais da legislação educacional a respeito das práticas educativas.

A CF/88 e a atual LDB⁶ definem que a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de “regime de colaboração (art. 11 da CF1988 e art. 8º da LDB).

⁶ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB atribui à União a incumbência de coordenar a política nacional de educação (art. 8º, § 1º), que é construída em colaboração com estados e municípios. Considerando tão somente a letra da lei, apenas os estados têm incumbências na formulação de políticas (LDB, art. 10, III), já que a lei traz como incumbência dos municípios a “organização, manutenção e desenvolvimento (...) dos seus sistemas de ensino” (LDB, art. 11, I).

Na prática, o Ministério da Educação (MEC), os estados e os municípios formulam e implementam políticas. Passando pelas secretarias estaduais e municipais, até chegar às escolas, cada um desses níveis exerce suas atribuições delimitadas pelos instrumentos normativos positivados, expressando uma espécie de hierarquia baseada na repartição de atribuições, e não na subordinação de poder propriamente dita. Assim, os entes federados atuam lastreados em normas que atribuem suas respectivas responsabilidades e amparam suas práticas.

Não se pode esquecer, ainda, que, desde a promulgação da CF/1988, a União, os estados e os municípios são instâncias autônomas da federação. Isso significa dizer que, se as políticas para o conjunto da federação são definidas pela União, os estados e os municípios têm autonomia para definir e implementar suas próprias políticas, de acordo com as peculiaridades locais. Neste caso, serve a norma nacional como balizadora, trazendo as normas gerais sobre o tema, normas essas que não podem ser contrariadas pela legislação dos demais entes, por se tratar, ressalte-se mais uma vez, de uma divisão de atribuições constitucionalmente definida (e não porque a lei nacional ou federal seja mais ou menos importante que as demais). Neste caso, as leis estaduais, distritais e municipais servirão para positivar as regras que se aplicam às especificidades de cada ente, sempre respeitando, como dito, as normas gerais emitidas pela União.

Da mesma forma, na análise das políticas, é necessário considerar tanto aquelas de caráter geral quanto as específicas, conforme as peculiaridades das unidades da federação. Ademais, é de interesse para o campo da análise das políticas públicas estudar e compreender tais movimentos.

Cabe assinalar que, embora a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios definam políticas, conforme visto na Figura 6, as escolas não se configuram como meras instâncias de implementação. Isso porque, nas

mediações que ocorrem entre as diferentes esferas do Poder Público, as políticas são “reinventadas”, interpretadas e aplicadas, inclusive e de modo especial, nos estabelecimentos de ensino.

Portanto, quando os atores que formulam as políticas não são os mesmos que as implementam na prática, os implementadores de políticas podem aproximar-se ou distanciar-se dos objetivos previstos por ocasião de sua formulação. Justamente por isso, a imagem social a respeito das escolas tende a variar conforme a natureza das respostas que estas oferecem a seus usuários.

Com intuito de afunilar a compreensão dos fatores das políticas públicas educacionais do coorte escolhido como foco desse estudo, serão tratadas a seguir as especificidades das políticas públicas que tocam os aspectos das transições escolares.

3.1 Políticas Públicas Educacionais para as Transições Escolares

Compreender os fatores relativos ao processo de transições no sistema de ensino vai além de entender as falhas do sistema. Há que se considerar o desenvolvimento humano como um processo dinâmico com inúmeras variáveis, sendo a escola uma das instituições responsáveis pelo ensino do conhecimento historicamente acumulado e local de desenvolvimento da cultura. E que possui em sua engrenagem de funcionamento uma organização por etapas e modalidades, tendo como base a conceituação cronológica e biológica do desenvolvimento humano.

Ao tratar de políticas públicas, a interpretação dos conceitos imbuídos no senso comum pode prejudicar a compreensão do contexto, pois política é um conceito polissêmico abrangente, que precisa ser delimitado para fins de compreensão do objeto de pesquisa. Para os autores OUTHWAIRE; BOTTOMORE (1996), o Estado responde ao conjunto de necessidades da vida social da comunidade, localidade, cidade, estado, país, a depender da abrangência de seu aparato. Sua função primordial é atender aos objetivos da vida coletiva, seja de um povo ou de um determinado segmento social.

Partindo desse raciocínio, é possível conceituar “Política Pública” como um campo de investigação que nasce da ciência política, debruçando-se sobre

campos estatais específicos como o estudo de governos, administração pública, relações internacionais e comportamento político.

Como já trazido alhures, as DCN estabelecem que cada etapa da Educação Básica é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais e preconizam, também, a primazia do desenvolvimento articulado de uma transição sem tensões e rupturas, na busca pela continuidade dos processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o processo de escolarização se mantém num sistema de progressão de acúmulo de conhecimentos que, após as avaliações, avança ou retém os estudantes nas etapas de ensino. Ou seja, ocorre uma transição, com ritos de passagens próprios do sistema, onde o estudante é aprovado ou reprovado, considerando a sua capacidade de retenção de conhecimentos.

Essa configuração da estrutura de transição como um progresso se ampara na visão de Vargas:

Nosso tempo se desenvolveu sob o impacto da ciência, da tecnologia e do pensamento da racionalidade instrumental que teve origem na Europa dos séculos XVII e XVIII. Nesse momento, a modernidade anunciava o processo de industrialização impulsionando a sociedade capitalista, que traz uma figura de tempo baseada na máquina e na meta. Tudo passa a ser dividido, medido e calculado para se chegar à sociedade do progresso. Melucci (1992) afirma que a época moderna traz a imagem do tempo como um percurso linear, cujo sentido está no fim do caminho, ou seja, neste percurso linear de orientação finalista, a meta é o progresso final. De algum modo, essa orientação garantia certa unidade e continuidade para as experiências e um toque de certeza para a vida. (VARGAS, 2004, p. 58).

É nesse contexto educacional que emergem as dificuldades de aprendizagem e a inadequação a esse sistema de progressões por aprendizado, pois, concomitantemente ao desenvolvimento individual dos estudantes, o coletivo é constantemente bombardeado por evoluções e descobertas tecnológicas que transformam o cotidiano, reconfigurando os símbolos e conceitos existentes. Essa intensidade de mudanças, ao mesmo tempo em que trazem o sentido de progresso, confunde o que realmente somos ou pensamos. E que, segundo Sevcenko (2001), introduz no contexto das juventudes a desconfiança na razão, gerando uma geração de incertezas e conflitos. Reflete o autor que:

A aceleração das inovações tecnológicas se dá agora numa escala multiplicativa, uma autêntica reação em cadeia, de modo que em curtos intervalos de tempo o conjunto do aparato tecnológico vigente passa por saltos qualitativos em que a ampliação, a condensação e a miniaturização de seus potenciais reconfiguram completamente o universo de possibilidades e expectativas, tornando-o cada vez mais imprevisível, irresistível e incompreensível. (SEVCENKO, 2001, p.16 – 17).

Uma ruptura significativa vem sendo percebida nas últimas décadas, pois a escola é estruturada numa concepção temporal diferente do ritmo das juventudes contemporâneas, que é regido pela diversidade, aceleração, fragmentação e imediatismo. Melucci (1992) esclarece que o tempo social exige aprendizados diferentes daqueles impostos no sistema de ensino, que requer uma adaptação e flexibilidade às vezes oposta ao tempo interno de seus estudantes. Feixa e Leccardi (2005, p.53) complementam essa questão quando afirmam:

[...] o mecanismo de diferimento das recompensas confirma sua inadequação como padrão de referência para o agir social, um número crescente de jovens parece, todavia, capaz de substituí-lo por modelos de ação construídos a partir de novas formas de disciplina temporal (por exemplo, para períodos breves, mas intensos, “finitos”), de programação e controle atento sobre o tempo cotidiano.

Essa incongruência do tempo social com o tempo interno demonstra que a transição escolar não acompanha a transição cultural e social, sendo esse um dos motivos, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, para a não fluidez e a não permanência dos estudantes nas devidas etapas de ensino.

O sistema de progressão por etapas de ensino e os desafios dos estudantes em transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio se constituem em uma fase crítica: as impossibilidades de conciliar a necessidade de trabalhar com a frequência na escola e a própria falta de atratividade desta, com seus conteúdos tão distantes da realidade vivida pelos estudantes, promovem o abandono da instituição escolar, o que, aliado aos altos níveis de repetência, impulsiona as evasões nessa etapa.

Assim, a dificuldade escolar é mantenedora de um círculo vicioso do fracasso, ou seja, quanto mais o estudante se sente inferiorizado, mais ele estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho (LINHARES, 1993). As escolas não atendem às expectativas e às

demandas dessas juventudes, fato que, aliado a outros fatores socioeconômicos, fortalece o processo de expulsão velada que ocorre nas escolas.

Compreender os fatores intrínsecos desse processo de transição, de evasão escolar e exclusão social exige considerar, além das falhas do sistema, os fatores multidimensionais que se superpõem a uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação, inserindo essas rupturas do processo de transição escolar no contexto da exclusão. Como explica sinteticamente Sawaia (2008, p.9):

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Não se pode esquecer, ainda, que essa situação revela a violação de direitos de crianças e adolescentes estabelecidos legalmente no ECA (BRASIL, 1990), que, inclusive, prevê um controle externo da manutenção do aluno na escola, no intuito de contribuir para que a própria escola não motive a exclusão.

Caminhando para o ponto focal do presente estudo, é preciso trazer a definição mais aceita de “transição escolar”. De modo geral, a passagem ou travessia do estudante para novos níveis de escolaridade ou novas escolas são denominadas pela literatura internacional como “transições escolares”, as quais já se constituíram como objeto de estudo de muitos pesquisadores em diversas áreas do conhecimento (TILLECZEK; FERGUSON, 2007; MICHINOV; MICHINOV, 2007; MIZELLE; IRVIN, 2000).

Em se tratando da amplitude do fenômeno da transição escolar, é importante considerarmos algumas dimensões que impactam nesse processo. Quanto a essas dimensões, alguns autores as tratam como as interações que se estabelecem entre pais e professores, trazendo sentido ao processo de transição (PEREIRA; MENDONÇA, 2005; RESENDE, 2008); às representações de concepções e estratégias organizacionais, que direcionam a interação nesse sistema social (CROZIER; FRIEDBERG, 1977); e, ainda, às estruturas e dinâmicas do próprio sistema educativo, como um todo.

A confluência de diversos fatores e atores precisa ser entendida por seus sentidos específicos, cada um na sua perspectiva, pois tratar as transições escolares sob uma única perspectiva impede que se alcancem os objetivos do estudo. Note-se: as transições escolares são constituídas por várias dimensões – sociais, políticas, econômicas, biológicas, entre outras.

É importante ponderar que a terminologia “transições escolares” define um campo de estudo que enfatiza fatores pessoais e contextuais relacionados, principalmente, ao desempenho acadêmico do estudante no novo contexto escolar.

A compreensão dos fatores contextuais envolvidos na “passagem” do estudante de um nível de escolarização para outro é uma das perspectivas de estudos nas transições escolares, sendo perceptível o enfoque nos fatores de proteção quanto aos riscos na adaptação para uma nova escola ou ao novo nível educacional. E existe, ainda, a perspectiva que enfatiza os processos pessoais presentes nos enfrentamentos de uma nova realidade.

No entanto, em geral, é comum os estudos pedagógicos compreenderem a transição escolar como a passagem de um nível educacional para outro, de um sistema para outro, conforme destacado por Anderson, Jacobs, Schramm e Splittgerber (2000).

Por outro lado, na Psicologia Cultural, a noção de rupturas-transições na vida acadêmica, desenvolvida por Zittoun (2008, 2006), é substancialmente distinta: rupturas-transições constituem momentos nos quais as pessoas constroem novas identidades, ao definirem novos sentidos acerca de suas experiências.

Quanto aos tipos de transições escolares, no que se refere à passagem dos alunos entre ciclos de ensino, Abrantes (2009) elenca cinco tipos diferentes de transições: (1) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (2) de estabelecimento de ensino; (3) de grupo de amigos; (4) de estatuto social; e/ou (5) de posição ocupada nos grupos/redes sociais.

Esses tipos de transições afetam os fatores considerados mais importantes que contribuem para a diminuição do rendimento acadêmico, possivelmente se constituindo nos momentos em que acontecem os maiores níveis de retenção escolar (DUARTE, 2008).

Destaque-se que, considerando-se os aspectos psicológicos e comportamentais, o envolvimento do estudante nos seus contextos escolares poderá, eventualmente, ajudar a compreender esses diferentes resultados. Apesar de complexo e abrangente, o conceito de “envolvimento dos estudantes na escola” tem sido muito estudado em diversos países e entendido como possível solução para o baixo desempenho acadêmico, baixa participação na escola e para o abandono escolar, fatos comuns presentes na vida da maioria dos estudantes, como experiências próprias ou de pessoas que lhes são próximas.

Esses fatores psicológicos e comportamentais das transições escolares possuem vários direcionamentos e posicionamentos: diferentes autores têm identificado efeitos negativos nos fatores psicológicos e comportamentais como resultado dos processos de transição (CHUNG; ELIAS; SCHNEIDER, 1998; WIGFIELD; ECCLES, 1994).

Por outro lado, outros estudos revelam que as transições escolares podem ser vivenciadas sem problemas ou, até mesmo, potencializar a diminuição de problemas já existentes (LOHAUS; ELBEN; BALL; KLEIN HESSLING; 2004; WALLIS; BARRET, 1998).

Some-se a esses resultados contraditórios a dificuldade de mensurar e avaliar os impactos sentidos no período entre o final e o início do ano letivo correspondente à transição escolar (LOHAUS; ELBEN; BALL; KLEIN-HESSLING, 2004).

Logo, nas dimensões ambientais, pessoais e sociais, as transições escolares têm sido estudadas e consideradas como momentos críticos para os estudantes, sendo compreendidas como uma descontinuidade institucional (RICE, 1997), especificamente as que envolvem mudanças nos níveis de ensino e/ou mudanças de escola.

Diante do exposto, a busca pela melhor compreensão do assunto continuará a seguir, trazendo a apresentação dos aspectos do nível e modalidade de ensino correspondentes a este estudo: o ensino fundamental e o ensino médio, nos quais são mais visíveis os aspectos espaciais, temporais e sociais da juventude contemporânea.

3.2 Políticas Públicas Educacionais para as Juventudes

A normatização para as juventudes passa por questões culturais, econômicas e históricas, e deve atentar para o processo de formação desse sujeito.

A atual Política Nacional de Juventude apresenta a visão de que os indivíduos dessa faixa etária são sujeitos de direitos, com demandas múltiplas e que não devem ser vistos somente pela via dos “problemas”, do desvio, da violência, do uso de drogas, entre outros.

Aquino (2009) aponta que as políticas para esse público, para serem efetivas, devem observar todas as juventudes. Aquela autora indica que alguns temas são emergenciais, tais como a qualificação profissional, a inserção no mercado de trabalho e a aprendizagem. Contudo, ela defende a necessidade de um olhar atento às especificidades e demandas desse público, pois eles se encontram em uma fase de experimentação e de múltiplas possibilidades de inserção na vida social, política, econômica e cultural do país, além de possuírem perfis e demandas diversas. Observe-se, então, Aquino (2009, p. 25):

a juventude se inscreve como questão social no mundo contemporâneo a partir de duas vertentes principais: De um lado pela via dos “problemas” comumente associados aos jovens - como delinquência, comportamento de risco, drogadição entre outros -. Que demandariam medidas de enfrentamento por parte da sociedade. De outro lado, a juventude também foi tradicionalmente tematizada como fase transitória para a vida adulta, o que exigiria esforço coletivo- principalmente da família e da escola – no sentido de “preparar o jovem” para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo. [...]. Ao fim deste processo, o jovem-adulto adentraria uma nova fase do ciclo da vida, cuja marca distintiva seria a estabilidade. Sob este enfoque, os “problemas” do comportamento juvenil foram redefinidos, passando a ser compreendidos como desvios ou disfunções do processo de socialização.

No Ensino Médio, por exemplo, o estudante apresenta um perfil heterogêneo de transição da adolescência para a vida adulta, com expectativas de continuidade dos estudos na educação superior ou de inserção no mundo do trabalho.

Essa percepção da juventude em um espaço de tempo de mudanças e diversidades é salutar, no que concerne às relações pessoais e tecnológicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o historiador Nicolau Sevcenko, em seu capítulo intitulado “Máquinas, massas, percepções e

mentes” (SEVCENKO, 2001), traz uma importante reflexão: segundo ele, a partir da metade do século XIX e por todo o século XX afora, tivemos que nos adaptar ao ritmo das máquinas; as transformações tecnológicas se tornaram decisivas na nossa visão de mundo, passando a alterar as estruturas sociais, econômicas, políticas, a condição de vida das pessoas e as rotinas do seu cotidiano. É o ritmo da montanha-russa, que submete as pessoas às experiências extremas de deslocamento e aceleração, que por sua vez alteram a percepção do próprio corpo e do mundo ao redor.

Essa sensação se coaduna com o pensamento de Hannah Arendt, quando afirma que “o problema da educação no mundo moderno está no fato de sua natureza não poder abrir mão da autoridade e da tradição em um mundo onde sua estruturação não passa pela autoridade e tampouco é coeso pela tradição” (ARENDR, 2011, p. 245).

É onde corremos o risco que Sevcenko (2001, p. 13) descreve:

Compreendemos o que significa estar exposto às forças naturais e históricas agenciadas pelas tecnologias modernas. Aprendemos os riscos implicados tanto em se arrogar o controle dessas forças, quanto em deixar-se levar de modo apatetado e conformista por elas [...].

Arendt (2011) ainda reflete que, no contexto metodológico da educação, levando em consideração as transformações históricas e tecnológicas do mundo, estamos vivenciando ao mesmo tempo uma escola do século XIX, professores do século XX e estudantes do século XXI, formatando uma condição de conflitos geracionais. A autora afirma que “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo” (p. 226). Assim, cabe a reflexão de como proporcionar aprendizagens escolares em uma contemporaneidade que possui uma juventude com necessidades diferenciadas e emergentes. Nesse contexto, Krominski (2016, p.152 -153) descreve:

A instituição escolar funciona, por si só, como fator de proteção social para crianças, jovens e adolescentes, pois é o principal mecanismo de acumulação de capital cultural (BOURDIEU, 1997), informação e conhecimento, sendo, conseqüentemente, um meio de promoção de seu empoderamento. Isso torna nítida a importância de a escola atender às necessidades e interesses dessas crianças e adolescentes. Contudo, a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na sociedade, em nível macro, e ao

mesmo tempo devido às suas especificidades como instituição, fomenta e constroem múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos. Como vítima, pode se considerar que a violência existe na sociedade independente da escola.

Desta forma, a correta compreensão dos múltiplos fatores que compõem as juventudes se mostra fundamental, pois essa ideia de como elas se constituem influencia diretamente na elaboração das leis que regerão o sistema educacional. E essa correlação pode ser vista na prática, pois, quando se entende o desenvolvimento humano apenas na perspectiva cronológica, a normatização vai se dar a partir das etapas do desenvolvimento físico e cronológico. Como explica Ventura (2005, não paginado):

Para orientar e gerir políticas, a sociedade brasileira tem buscado orientação na fixação de ciclos de vida, que indiquem estágios de desenvolvimento humano e estabeleçam necessidades e características específicas e comuns aos segmentos da população. A adoção do critério cronológico vem sendo considerado um meio eficiente para a elaboração de estratégias e políticas públicas de desenvolvimento coletivo.

Assim, fica demonstrada a importância de se conceituar juventude. E isso pode parecer uma tarefa óbvia, pois, em geral, todos possuem um conceito pré-estabelecido dessa fase. Entretanto, a conceituação hegemônica não se amolda perfeitamente à integralidade de um conceito composto por diversas facetas, como aqui já posto, tendo em vista que as expectativas trazidas pelas teorias do desenvolvimento não se concretizam plenamente nos sujeitos reais.

Faz-se necessária, portanto, uma reflexão a respeito dos conceitos amplamente difundidos em relação à juventude, pois são, em sua maioria, conceitos simplistas e normativos. Como disse Pierre Bourdieu (1980): “a juventude é apenas uma palavra”.

Por todas essas razões, a literatura na área tem optado pelo emprego da palavra “juventudes” para ressaltar as desigualdades e diversidades entre os jovens. Essa conceituação foi construída, historicamente, pela ciência e pela sociedade, finalmente influenciando diretamente de forma positiva na elaboração de leis, documentos e propostas voltadas à juventude.

No âmbito escolar, como já dito aqui anteriormente, é recente a regulamentação da educação para a juventude e o seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros – o Ensino Médio, como etapa

conclusiva da educação básica, considerada dos 4 aos 17 anos, só foi efetivamente reconhecido a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 e incluído no texto da atual LDB em abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Cabe, aqui, enfrentar a questão do arcabouço jurídico que embasa o direito à educação de crianças e adolescentes. Assim, é possível traçar uma sequência de regulamentações, listando-se os instrumentos legais vigentes, do âmbito internacional à legislação interna, apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 – Atos normativos da criança e do adolescente

Declaração Universal dos Direitos da Criança, Organização das Nações Unidas (ONU, 1959)	Constituída por 10 princípios, a Declaração inspirou as ações dos povos em relação às crianças e adolescentes.
Declaração Mundial de Educação para Todos. Jomtien – Tailândia (UNESCO, 1990)	A construção de um sistema educacional inclusivo.
Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – Salamanca – Espanha (UNESCO, 1994)	Acesso e Qualidade.
Constituição Federal – (Brasil, 1988), art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:	I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
Art. 227. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)	É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Estatuto da Criança e do Adolescente ECA – (BRASIL, 1990)	Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.
Art. 53.	A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Direito de ser respeitado por seus educadores; III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis; V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.

Art. 2º.	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 3º.	O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013 (BRASIL, 2013)	Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.
Art. 7º.	O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.
Art. 9º.	O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.

Fonte: Elaborado pela autora.

E há, ainda, os instrumentos normativos de mais alto nível, que exigem um amplo acesso à educação. Um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) acordados entre os membros da Organização das Nações Unidas (ONU) foi a expansão e universalização do acesso à educação. Essa também é uma das metas propostas na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014).

Entretanto, a análise histórica apresentada acima aponta que, apesar do aumento gradual dos investimentos na educação brasileira, esses indicadores ainda estão abaixo da média continental.

Apesar dos avanços na normatização de garantias de direitos, percebe-se ainda a vinculação limitada do conceito de juventudes aos aspectos da transitoriedade biológica e cronológica. Visando a atualização dessa concepção, torna-se necessário ampliar a compreensão dos aspectos formadores, considerando aspectos históricos e culturais, para que a normatização contemple as reais necessidades e direitos, como afirma Melo:

A história da criança revela efetivamente um longo processo de transformações em torno de representações do que seja “criança” – e mais recentemente “adolescente” e “jovem”; de seu lugar na família; de suas relações com o mundo do trabalho e sua progressiva escolarização; e, mais contemporaneamente, a constituição de um direito e de instituições específicas para se ocuparem delas, inicialmente daquelas tidas como desviantes

de uma certa referência de normalidade, até a afirmação dos seus direitos humanos com a ratificação da Convenção. (MELO, 2011, p. 10).

O processo de transformações colocado por esse autor visa a efetiva concretização dos direitos das juventudes, pois, se os jovens fossem reconhecidos na prática como sujeitos de direitos, ocupariam um lugar bem diferente daquele que lhe é designado historicamente. Bernadim e Silva corroboram esse entendimento, ressaltando a importância da mudança conceitual:

Logo, limitar-se a considerar os jovens, de forma unilateral, pela idade, pela condição de classe ou pela identificação com o coletivo, não parece suficiente para compreender a juventude em toda a sua complexidade contemporânea. Implicaria ignorar o jovem como sujeito do seu tempo, que é fortemente guiado pelas exigências da sua natureza orgânica ou pelos condicionamentos socioculturais, mas que também se esquivava do “destino” que a sociedade procura impor-lhe, reivindicando para si o protagonismo da sua própria história. (BERNADIM; SILVA, 2017, p. 693).

Entretanto, outros fatores também impactam negativamente na vida escolar desses jovens, como as diferentes formas de violência presentes na sociedade brasileira, que vitimam não apenas adultos, mas também crianças e adolescentes, de maneira especialmente danosa a eles e à sociedade como um todo. Essa população tem suas necessidades e direitos básicos negligenciados; sofrem impedimentos no acesso a bens culturais; não têm assegurado o direito a uma educação de qualidade; como também não recebem tratamento adequado no tocante às políticas públicas de saúde e lazer.

É impossível ignorar, ainda, que as juventudes interferem de modo ativo no mundo, em especial no processo de desenvolvimento humano, não sendo apenas objetos de regulamentações, concepções e teorias. Precisam ser compreendidas como integrantes ativas da sociedade, que transformam o seu contexto e são transformadas por ela. Ambas – juventudes e sociedade – relacionam-se entre si, que constrói novos significados culturais e coletivos no decorrer da história. Por isso, não podem ser compreendidas e analisadas como objetos, mas como participantes de um processo histórico, conforme ensina Melo:

Em todas estas perspectivas se vê quanto a emergência da subjetividade jurídica de crianças e adolescente se faz

justamente contra toda visão naturalista ou biológica e normativa da criança, trazendo não apenas uma dimensão política para o entendimento do que está em jogo, abrindo espaço para o reconhecimento de uma ampla diversidade de infâncias na sociedade, ocupando diferentes posições e produzindo distintas experiências, sem que possamos reduzir a uma única e idêntica categoria. (MELO, 2011, p. 36).

Por conseguinte, deve ser repisado que, ao se deixar de lado a integralidade do sujeito como referência de construção da norma, fundamentando-se apenas no viés da cronologia e da proteção, o impacto negativo dessa visão limitada no direito a ser concretizado se manifesta na elaboração de leis, propostas e programas de intervenção relativos a essas crianças e adolescentes. Nesse sentido, aplica-se a afirmação de Santos, quando afirma que:

O Direito não pode circunscrever-se às academias e aos tribunais. Deve ser conhecido pelos cidadãos, que também são construtores do ordenamento jurídico. Para tanto, é imperioso deixar de lado a cultura meramente fraseológica, que apregoa expressões como cidadania e exclusão social, e buscar a efetivação de valores universalizáveis. A dogmática posta não põe cabo a esses problemas. (SANTOS, 2009, p. 104).

Inegável, portanto, que a desconsideração da integralidade do sujeito como referência de construção da norma se trata de um equívoco com consequências danosas à concretização do direito fundamental à educação, pois ignora os processos histórico-culturais e demais componentes que formam esse sujeito, contribuindo para uma padronização no conceito do desenvolvimento das crianças e adolescentes, sem compreensão da complexidade dessa formação.

Mas ainda há outros obstáculos a serem superados: as teorias da Psicologia que naturalizam o desenvolvimento, por exemplo, não favorecem sua compreensão real e integral, sendo necessário serem desmistificadas (BOCK, 2004), pois elas também influenciam na elaboração das leis e normas que embasam a sociedade como um todo e as juventudes em particular.

Mas, para que isso ocorra, é necessária uma compreensão sobre a juventude construída social e historicamente, considerando-se o processo de apropriação do mundo e da sociedade de forma dialética e qualitativamente diferente do vivido.

Portanto, segue um breve panorama do contexto histórico e conceitual das transições no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, consecutivamente.

3.3 O Ensino Fundamental

A educação básica no Brasil compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem duração ideal de dezoito anos. Fernandes (2004), apresenta cinco possíveis transições escolares:

- a) Transição I: de zero a um ano completo, estimando acesso para instrução formal;
- b) Transição II: de um a quatro anos completos, estimando as chances de terminar o Fundamental 1;
- c) Transição III: de quatro a oito anos completos, estimando as chances de terminar o Fundamental 2;
- d) Transição IV: de oito a onze completos, estimando as chances de terminar o Nível Médio; e
- e) Transição V: de onze a qualquer ano completo acima deste, estimando as chances de adquirir qualquer educação Pós-Médio.

O panorama histórico do Ensino Fundamental (EF) na educação brasileira teve muitas mudanças, de acordo com o processo histórico-cultural do país. Por essa razão, entender essas alterações nesse ciclo significa perceber as transições pelas quais essa modalidade de ensino percorreu.

Já na década de 60, promulgaram-se as primeiras disposições legais, com a promulgação da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A primeira estruturação do sistema de ensino, na época chamada “ensino primário”, foi composta de, no mínimo, quatro séries, com a possibilidade de ser ampliado para até seis séries. Para o ingresso nesse nível de ensino, era obrigatório ter sete anos de idade completos, tal como previsto no artigo 27 da lei:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou

cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

Logo nos anos iniciais do ensino primário, já se revelava um processo de descontinuidade e a LDB não trouxe soluções para o problema da transição entre o ensino primário e o ensino médio, continuando, assim, com o problema de extensão e continuidade do processo de escolarização da época (MENESES, 2002).

A mudança subsequente se deu com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que determinou as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, antes nomeado de Ensino Primário, agora passando a ser conceituado como Ensino de Primeiro Grau. Os objetivos foram definidos para a preparação para o trabalho e a cidadania, de acordo com artigo 1º dessa mesma lei:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Essa junção do ensino primário com o ginásio, tratando-se agora ambos como ensino de primeiro grau, promoveu mudanças importantes no currículo. A escola primária e obrigatória no Brasil passou a ter oito anos: quatro do antigo primário e quatro do antigo ginásio. A matrícula das crianças com sete anos de idade, nesse nível de ensino, foi estabelecida como obrigatória:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos (BRASIL, 1971).

Observa-se, assim, que a promulgação da Lei nº 5.692/1971 trouxe alterações radicais na política educacional brasileira, sendo as mais significativas essa união dos antigos primário e ginasial em um curso único de oito anos e a reorganização do antigo ginasial, dando-lhe objetivo profissionalizante.

A LDB foi considerada a lei maior da educação, com as novas demandas societárias, englobando o ser humano a partir do ambiente familiar até às

manifestações culturais, preparando-o para o exercício da cidadania. Contudo, após 25 anos de sua promulgação, houve a necessidade de uma nova regulamentação, como explica Saviani (1997, p. 210), que veio com a atual LDB, qual seja, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre as diretrizes e bases do nosso sistema educacional até o presente momento.

Como ditam a CF/1988 e a LDB, a Educação é dever do Estado e da família, sendo o EF obrigatório e gratuito, passando a ter a duração mínima de 8 anos, com obrigatoriedade da matrícula de ingresso aos sete anos de idade. De acordo com o §1º do art. 208 da CF/1988, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, s/p). E a LDB dispõe, em seu art. 4º, que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]” (BRASIL, 1996).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, estabeleceu, como uma de suas metas, a ampliação do EF obrigatório para nove anos, antecipando o aluno para cursar o EF aos seis anos (BRASIL, 2001).

Essa reorganização da proposta pedagógica, em um contexto histórico, é relevante, pois prioriza o respeito às fases de desenvolvimento da criança. Para Barbosa e Craidy (2012), a ampliação do EF e a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos seis anos de idade, no primeiro ano (antiga pré-escola), justifica-se para o Estado como uma forma de oportunizar melhores e maiores condições de aprendizagem, aumentando a permanência na escola.

Todas essas mudanças e transições do EF fundamentam-se na busca por uma garantia de qualidade de ensino, bem como de acesso e de permanência dos estudantes na continuidade na educação básica.

Dessa forma, apesar das transições do EF ainda não possibilitarem a continuidade dos alunos no processo de sistematização escolar, deve ser destacado que elas têm como foco central a qualidade do ensino e as garantias do direito à educação.

Contudo, conforme já mencionado, por mais que se alterem as leis, sem a evolução por parte de todos os atores do sistema educacional, o contexto interno das escolas, em suas propostas pedagógicas, manter-se-á com os mesmos rituais de ensino do século XIX, porém, com estudantes que demandam um sistema ensino-aprendizagem do século XXI.

3.4 O Ensino Médio

Na seara socioeconômica dos últimos anos, a educação tem adquirido centralidade por ressaltar agendas políticas que visam acelerar a competitividade dos países em uma economia crescentemente globalizada. Existem recentes articulações das ligações entre os sistemas educativos e sistemas produtivos com decorrências no papel do Estado e, conseqüentemente, nas regulações do campo educacional.

Por conseguinte, essas ligações têm sido problematizadas no debate educacional, levando em consideração as desigualdades sociais na sociedade brasileira. As disputas na sociedade em torno dos sentidos e dos significados dessas novas configurações estão presentes também no campo educacional. Logo, a educação pode ser considerada como mais um campo de disputa de projetos com intenções políticas dos diferentes atores políticos presentes no debate.

É sabido que o Brasil é um país de constantes reformas: econômica, tributária, fiscal, previdenciária, produtiva, educacional etc. No contexto nacional, existe uma busca por melhoria da qualidade da Educação Básica, o que tem promovido políticas públicas com novos direcionamentos nas questões educacionais. É importante, nesse cenário, ressaltar ações governamentais das últimas décadas, como revelam as inúmeras ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação: Programa Dinheiro Direto na Escola (1995); Reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (2002); fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (2006); Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); Programa Ensino Médio Inovador (2009); Plano Nacional de Educação (2011-2020); e Plano de Ações Articuladas (2012).

Em consonância com essas políticas governamentais, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014 – meta 3) intencionaram a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, bem como elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, até o final do período de vigência daquele PNE, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares

Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012), que expuseram a necessidade de reformulação dessa etapa.

A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, hoje convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, passou por 567 emendas de deputados e senadores, o que resultou na mudança de temas polêmicos e flexibilizou levemente a reforma do Ensino Médio. Essa mudança do Ensino Médio, por meio de uma Medida Provisória, sem consulta à sociedade, resultou em discussões, conflitos e ocupações em escolas de vários estados. Algumas das mudanças mais debatidas politicamente foram: exclusões de disciplinas; possibilidade de profissionais sem licenciatura ministrarem aulas; e implementação geral do ensino integral. Essa reforma do Ensino Médio teve como propósito intervir na realidade de 2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola, seja pela necessidade de trabalho e geração de renda, seja pela dificuldade de acesso à escola, ou mesmo pela falta de interesse.

Compondo esse panorama, o Ensino Médio possui um grande gargalo, com os maiores índices de evasão e os piores indicadores de aprendizado de toda a Educação Básica. Outras grandes dificuldades enfrentadas são o déficit na oferta de vagas, a falta de professores e o baixo investimento nessa etapa de ensino.

Conforme apontam os documentos do MEC sobre essa reforma, em seu portal virtual é colocado que os estudantes brasileiros serão amplamente beneficiados por essas mudanças, considerando-se que:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e itinerários formativos [...] contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. (MEC, 2017).

Apesar dessa reforma se apresentar com foco na juventude, deve-se ponderar que ela traz à tona a questão do equilíbrio entre duas perspectivas distintas: formação humana *versus* formação para o trabalho. Essa dicotomia traz problemas para ambas as vertentes: tanto para a lógica defendida por aqueles que dão ênfase e priorizam a formação para o trabalho e o

estabelecimento de competências a ele vinculadas, quanto para quem prioriza a formação humana, com a pretensão de direcionar a educação de qualidade para todos, no contexto do combate às desigualdades, em defesa de mudanças sociais e econômicas que contribuam para uma sociedade mais justa.

Em outras palavras, essa dicotomia é um desafio para quem vê a educação como um meio para atender, primordialmente: aos interesses e à lógica do mercado; às formas de ampliação do acesso com a redução de custos; e aos diferentes e diversificados mecanismos de privatização (formação para o trabalho). Por outro lado, mostra-se como um problema, também, para quem entende ser a formação humana o objetivo principal da educação. A busca pelo equilíbrio parece ser a solução desse antagonismo.

Continuando com a legislação sobre educação positivada, vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a reforma do Ensino Médio passaram por um processo de regulamentações com histórico relevante, pois ambas estavam previstas no PNE e se integram de variadas formas com os documentos normativos da Educação Básica brasileira. As reformas em tela decorreram, como traz a literatura da área, das mudanças econômicas, sociais e políticas em várias partes do mundo e que produziram os processos de globalização; as mudanças sociais profundas; e no mundo do trabalho. Por sua vez, essas mudanças foram influenciadas por vários fatores, sobretudo organismos internacionais e interesses políticos, econômico-financeiros das grandes empresas e corporações transnacionais.

Para contextualização e compreensão da relação das reformas do Ensino Médio com as metas e regulações já existentes, é necessário conhecer os marcos legais do Ensino Médio:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.493/1996): sancionada em 1996, já previa a necessidade de uma Base Comum para a Educação Básica. A reforma do Ensino Médio altera os artigos da LDB, a exemplo da carga horária mínima e da organização curricular do Ensino Médio;
- b) Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014): a reforma do Ensino Médio e a criação da Base Nacional Comum Curricular, estavam nele previstas. Tem, ainda, como meta, a criação de uma Base Comum, como explica o texto da própria BNCC:

[...] o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (até 2024). Entre os objetivos estão a “renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis”, a “ampliação da oferta da educação em tempo integral e apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil. (BRASIL, 2018).

- c) Base Nacional Comum Curricular: define as aprendizagens essenciais, competências e habilidades que todo estudante deve desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela não deve ser entendida como um currículo, mas como parte integrante deste; é um documento que deve nortear a construção dos currículos locais;
- d) DCN, já citadas aqui, que se constituem no conjunto de normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, e que orientam o planejamento e a elaboração dos currículos das instituições e sistemas de ensino. Além disso, orientam as escolas na implementação da reforma do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio começou com a reelaboração dos currículos, a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, a preparação dos gestores e docentes e a elaboração dos novos recursos e materiais didáticos. Diferentemente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nesta etapa a implementação vem ocorrendo de forma gradual – a reforma está em implementação e as avaliações dessas mudanças ocorrerão simultaneamente à sua execução.

Disso surge a inquietação sobre a reelaboração desses currículos sob a ótica da repetição de velhas práticas de incorporação da técnica de saberes acadêmico-científicos, mobilizados no interior de matrizes, cujos sentidos estão sob controle externo.

Historicamente, a implementação de currículos vincula-se a projetos de desenvolvimento da educação nacional. Por sua vez, um projeto nacional e a tensão histórica podem insinuar pretensões privatistas e outros interesses pela educação, além do controle sobre a prática pedagógica dos docentes, sob o pretexto de que são incapazes de gerir seu trabalho.

Isso corrobora o conceito de que somente a articulação entre currículo/avaliação/produção de materiais didáticos, valendo-se unicamente de técnicas que podem ser externamente controláveis, retira o protagonismo dos atores nesse processo de transição escolar, deixando o aluno, o professor e a escola como espectadores.

Por fim, deve ficar consignado que a educação é um processo dinâmico e com interfaces com as mudanças contextuais históricas, que se manterá em constantes reformas e atualizações, pois o motor desse movimento é o ser humano a ser ensinado, na perspectiva de atender às demandas de aprendizagens a que se propõe a escola.

Nessa perspectiva de promover progressões nas aprendizagens, serão abordadas a seguir as formas de avaliação e progressos no sistema educacional no DF.

4. Políticas Públicas para a Educação no Distrito Federal

O contexto educacional de um ente da federação específico, apesar de ter autonomia em alguns aspectos, parte de uma unicidade nacional para depois promover suas especificidades.

Assim, no nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica estabelecem que “a Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado” (BRASIL, 2013, p. 20), que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem, ao adulto e ao idoso de qualquer condição, e região do país, a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.

É necessária, portanto, a articulação entre as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como a atenção aos diferentes grupos sociais existentes nas escolas públicas do DF, para assegurar a efetivação da construção dessa concepção holística de educação em um processo marcado pela constância das ações pedagógicas e não por rupturas bruscas.

Nesse sentido, segundo as diretrizes da SEEDF, o documento Currículo em Movimento do Distrito Federal sustenta-se na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural (DISTRITO FEDERAL, 2014) e compreende que o currículo escolar precisa considerar o contexto socioeconômico, histórico e cultural dos estudantes. Com isso, define-se uma intencionalidade política e formativa, assumindo uma proposta que reflete um projeto de educação que revela a sociedade que se almeja construir, por meio da atuação de um cidadão letrado, participativo e crítico da realidade social.

Tais concepções pressupõem que os diversos aspectos que impulsionam o desenvolvimento humano fundamentam-se na interação entre o indivíduo, o meio ambiente e as pessoas com as quais convive. Essa interação é sempre mediada por sistemas simbólicos que se desenvolvem em um processo histórico e cultural.

Importante destacar que é por meio das relações sociais que o ser humano age sobre seu contexto, recriando-o mentalmente e gerando novas condições para o seu desenvolvimento, em uma relação dialética (VIGOTSKI, 2008). Desse modo, parte-se do princípio de que é impossível desconsiderar o contexto social

do estudante, as origens e os costumes dos grupos sociais a que ele se encontra vinculado. É preciso ter em mente que esse estudante se desenvolve e ressignifica a sua existência por meio da interação que estabelece em uma intrincada teia de relações sociais, históricas e culturais da qual faz parte.

Assim, interações sociais, pautadas no acolhimento do sujeito, norteadas pelo cuidado que se faz necessário ao educar, são recomendadas para assegurar a transição dos estudantes no decorrer da Educação Básica.

Em âmbito distrital, a atual Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF (Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012) traz o princípio do acolhimento às diferenças no ambiente escolar, sejam elas de natureza cognitiva, referentes aos tempos e processos de aprendizagem, ou de caráter socioeconômico e cultural. Baseado nesse princípio, entende-se que a escola pública é um espaço privilegiado de convívio cotidiano entre os diferentes cidadãos, onde estudantes e profissionais da educação encontram-se em momentos específicos das suas trajetórias escolares. Portanto, essa lei reconhece a importância de que as pautas referentes à transição sejam devidamente implementadas nas escolas.

No que concerne às políticas públicas educacionais que amparam a movimentação e articulação do processo escolar do DF, o arcabouço jurídico nacional que subsidia a legislação da Educação Básica no DF é descrito no Quadro 4:

Quadro 4: Atos normativos referentes à Educação

Ato Normativo	Ementa
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC http://basenacionalcomum.mec.gov.br/	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Ato Normativo	Ementa
DECRETO Nº 7.037/2009 – PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-7037-21-dezembro-2009-598951-publicacaooriginal-121386-pe.html	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências.
DECRETO Nº 7.611/2011 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curricularesnacionais-2013-pdf	
LEI Nº 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
LEI Nº 9.394/1996 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
LEI Nº 9.795/1999 – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm	Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

Ato Normativo	Ementa
LEI Nº 10.741/2003 – ESTATUTO DO IDOSO http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm	Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.
LEI Nº 11.947/2009 – LEI DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
LEI Nº 12.288/2010 – ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
LEI Nº 13.005/2014 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014-2024) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
LEI Nº 13.146/2015 – ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
LEI Nº 13.415/17 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Ato Normativo	Ementa
PORTARIA MEC Nº 1.348/2018 – HOMOLOGAÇÃO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO http://portal.mec.gov.br/docman/d ezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017(Conselho Nacional de Educação).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos da SEEDF.

As próximas seções irão delinear a abordagem teórico-metodológica que será utilizada para alcançar esses objetivos insculpidos na legislação, abordando os pontos relevantes para o recorte desta pesquisa, na qual as transições escolares serão o eixo interdisciplinar no decorrer de cada seção.

Após esse delineamento, será apresentado, por meio dos dados da SEEDF, como ocorre a transição entre etapas e modalidades de ensino na Educação Básica no ensino público do DF. A partir dessa descrição, foi realizado um recorte para as categorias, com foco de análise no acesso e permanência e no sistema de ensino.

Considerando a categoria “acesso”, será indicado o quantitativo no número de matrículas no período de 2010 a 2019, com a delimitação nos números referentes aos anos escolares da Educação Básica que contemplam a juventude, sendo eles do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Por fim, à luz da lista consideravelmente extensa de atos normativos que regulam a educação brasileira, cabe aqui refletir novamente sobre a distância entre o que as normas preveem e o que é verificado na prática: infelizmente, apesar de toda essa legislação que garante, em tese, os direitos de acesso, permanência na escola para todas as crianças e adolescentes, os dados colacionados no presente estudo mostram que o movimento de evasão escolar ainda atinge uma parte significativa de estudantes brasileiros. É no combate a essa situação que o presente estudo pretendeu se engajar.

4.1 Educação Básica do Distrito Federal

Intencionando-se descrever a transição escolar da Educação Pública do Distrito Federal no contexto das juventudes, é necessário detalhar suas peculiaridades. Quando se trata de uma descrição analítica de um processo dentro de um recorte temporal, é preciso compreender o *lócus* dessa descrição, para não inferir ou fazer interpretações precipitadas quanto ao processo descrito. Atentando para a especificidade do contexto da Educação Pública do DF, é imprescindível um conhecimento mínimo da estrutura e da organização da escolaridade.

No DF, a estrutura das modalidades de ensino está formatada por ciclos, considerando os processos de ensino-aprendizagem, nos quais se propõe abarcar diferentes aspectos, que seguem sua própria lógica de organização dos tempos, dos espaços, da gestão escolar, curricular e avaliativa na organização do trabalho pedagógico (PEREIRA, 2015).

Desta forma, a estrutura escolar da educação básica no DF está desenhada da seguinte maneira:

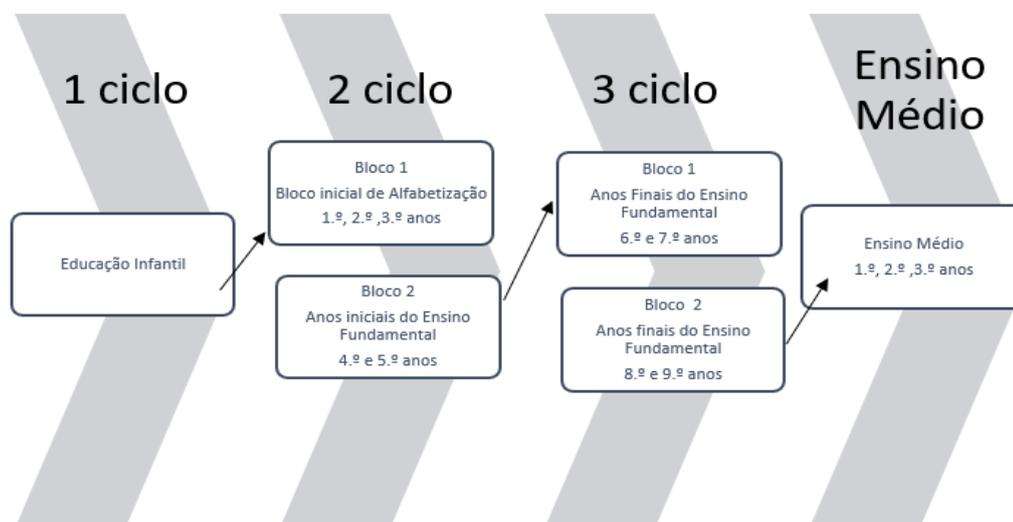
- O Primeiro Ciclo corresponde à Educação Infantil;
- O Segundo Ciclo é composto por 2 blocos:
 - O bloco 1 refere-se ao bloco inicial de alfabetização e corresponde aos 1º, 2º e 3º anos, considerando que a alfabetização ocorre processualmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e
 - O bloco 2 corresponde aos 4.º e 5.º anos;
- O Terceiro ciclo é composto por dois blocos:
 - O bloco 1 é referente aos 6.º e 7.º anos; e
 - O bloco 2 refere-se aos 8.º e 9.º anos, na equivalência dos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, a proposta de uma escola organizada por ciclos é, no entendimento da SEEDF, segundo Freitas (2004, p. 15):

[...] herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que, para tal, deve ser igualmente transformada em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação.

Logo, a organização da escolaridade no DF está estruturada conforme a Figura 7:

Figura 7- *Lócus* da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Distrito Federal (2014).

Assim, com o intuito de intervir no processo de aprendizagem e diminuir os índices de reprovação no DF, foi realizada uma reestruturação que substituiu o sistema convencional de seriação pela divisão em ciclos. Mas é de suma importância ir além: não se pode deixar de lançar um olhar sobre os dados sob um arcabouço de informações pertinentes ao contexto desse sistema.

Mainardes (2007) salienta que a organização da escolaridade no DF em "ciclos de aprendizagem" foi eleita para minimizar os índices de reprovação e evasão, sendo uma estratégia que visa melhorar as aprendizagens dos estudantes, favorecer seus avanços progressivos e contínuos e, conseqüentemente, ter fluidez nas transições escolares.

A Política Educacional do Ciclo de Aprendizagem no currículo da educação básica teve sua implementação em 2013. Assim, os 4º e 5º anos do ensino fundamental foram convertidos em um só período de aprendizagem. Isso quer dizer que a reprovação de alunos obedeceu a novos critérios.

E um desses critérios demanda que a reprovação não aconteça durante o ciclo de aprendizagem, sendo permitida apenas no último ano de cada ciclo. Desta forma, nos ciclos, a aprovação ocorre então com dependência: quando o estudante não alcançou as competências exigidas para o ano em curso, a

aprovação é possível na condição de que este conclua o processo de aprendizagem. Essa aprovação com dependência ocorre a partir do 6.º ano do ensino fundamental.

Visando a melhor compreensão dos dados nessa categoria, é necessário traçar um panorama evolutivo da organização do sistema de ensino na Educação Pública do Distrito Federal.

Quadro 5 – Organização do Sistema de Ensino no Distrito Federal.

POLÍTICA EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL				
Antes da Política Educacional em 2013	Após Política Educacional	Situação		
Educação infantil (0 a 3 anos – creche)	Primeiro ciclo	Já implementado. Não há reprovação.		
Educação infantil (4 a 5 anos)	Primeiro ciclo	Já implementado. Não há reprovação.		
1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I	Segundo ciclo Bloco I	Foi implementado entre 2005 e 2008.		
	(BIA – 6, 7 e 8 anos de idade)	Só há reprovação no 3º ano ao final do ciclo.		
4º e 5º anos do Ensino Fundamental I	Segundo ciclo Bloco II	Foi implementado em 2013. Só há reprovação no 5º ano ao final do ciclo.		
	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II	Terceiro ciclo	Foi implementado em 2013. 6º, 7º e 8º anos têm a possibilidade da aprovação com dependência. Reprovação no 9º ano ao final do ciclo.	
Ensino Médio			Quarto ciclo	Foi implementado em 2018. 1º e 2º anos têm a possibilidade da aprovação com dependência. Reprovação no 3º ano ao final do ciclo.
			Semestralidade	
Semestralidade na metodologia do Ensino Médio		No Distrito Federal, a semestralidade é a opção teórico-metodológica alternativa à clássica seriação no Ensino Médio, aprovada no Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), em 03 de dezembro de 2013, pelo Parecer 229/2013.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Avançando para o Ensino Médio, na Educação Básica do DF optou-se pela estratégia pedagógica da semestralidade⁷. Segundo as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade – Ensino Médio:

Na Semestralidade, é necessário considerar a organização do tempo e do espaço como integrantes do Projeto Político Pedagógico, a partir do estudo da realidade e ou peculiaridade de cada escola e da Rede Pública de Ensino como um todo. Para essa nova organização, os componentes curriculares do Ensino Médio e suas cargas horárias, previstas nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2008), foram divididos em dois Blocos (cf. Quadros 1 e 2) que devem ser ofertados concomitantemente, isto é, em um

⁷ Na data da publicação das Diretrizes que balizaram a implantação da semestralidade no EM no DF, outros estados da federação já possuíam essa prática (mesmo que como piloto) funcionando em parte da sua rede de ensino: Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraná e Mato Grosso.

mesmo semestre devem ser ofertados os dois Blocos. De maneira mais específica: em uma escola com dez turmas de 1º ano, cinco turmas estarão no Bloco 1 e cinco turmas no Bloco 2. No semestre seguinte, faz-se a reversão da oferta dos Blocos para essas turmas. (DISTRITO FEDERAL, 2014^a).

Para a SEEDF, essa estratégia metodológica garante o processo de transferência de estudantes entre as escolas, exigindo que cada Unidade Escolar tenha um número par de turmas para possibilitar as trocas semestrais de componentes curriculares.

A Tabela 1 traz os blocos de componentes curriculares, para melhor visualização da metodologia:

Tabela 1 – Blocos dos Componentes curriculares do Distrito Federal.

Bloco de componentes curriculares – diurno				Bloco de componentes curriculares – noturno			
Bloco 1	Carga Horária	Bloco 2	Carga Horária	Bloco 1	Carga Horária	Bloco 2	Carga Horária
Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
Matemática	03	Matemática	03	Matemática	03	Matemática	03
Educação Física	02	Educação Física	02	História	04	Educação Física	02
História	04	Geografia	04	Filosofia	03 ⁵	Geografia	04
Filosofia	04	Sociologia	04	Biologia	04	Sociologia	04
Biologia	04	Física	04	Química	04	Física	04
Química	04	Arte	04	Inglês	02	Arte	02
Inglês	04	Espanhol	02	Ensino Religioso ⁶	01	Espanhol	02
Ensino Religioso ⁴	01	Ensino Religioso ⁴	01	Total semanal	25	Total semanal	25
		Parte Diversificada	02				
Total semanal	30	Total semanal	30				

Fonte: Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A partir deste ponto, a apresentação da proposta para o ensino médio no DF será restrita ao objeto de estudo selecionado neste trabalho. Assim, não se esgotarão as informações concernentes à semestralidade, por ser um tema demasiadamente extenso.

Contudo, é primordial trazer o fundamento dessa metodologia na legislação educacional, conforme explica a SEEDF no documento “Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade – Ensino Médio”:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), no artigo 5º, estabelecem a interdisciplinaridade e a contextualização na organização curricular. Nessa mesma direção, o Currículo em Movimento da Educação Básica,

Pressupostos Teóricos e Currículo do Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b), apresenta como princípios epistemológicos a contextualização e a interdisciplinaridade no tratamento do conhecimento e os conteúdos organizados em dimensões curriculares interdisciplinares, com a matriz curricular dividida em quatorze dimensões por área do conhecimento, definidas a partir da perspectiva geral da Pedagogia dos Multiletramentos. (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Compreender o *lócus* de pesquisa é de suma importância, considerando que o trabalho se constitui em um estudo de caso. Assim, é importante conhecer as especificidades de funcionamento do sistema de ensino analisado para, a partir daí, observar os dados pela perspectiva desse sistema. Para tanto, a seguir serão apresentados os resultados encontrados e as respectivas análises.

4.2 Sistema de Avaliação e Progressos na Educação Pública do Distrito Federal

Entende-se que o sistema de avaliação e progressão no sistema educacional faz interlocução com o processo de transição escolar na Educação Básica. Compreender esse funcionamento e suas interfaces pode apontar os fatores de ruptura no processo de Transição Escolar. Assim, perseverando no caminho para atingir objetivo do presente estudo, será necessário conhecer as especificidades nas avaliações do sistema de ensino público do DF.

No DF, foi realizada uma reestruturação com intuito de intervir no processo de aprendizagem e diminuir os índices de reprovação, que substituiu o sistema convencional de seriação por divisão em ciclos. A organização da escola em ciclos preocupa-se com diferentes aspectos, que seguem outra lógica de organização dos tempos, dos espaços, da gestão escolar, curricular e avaliativa na organização do trabalho pedagógico (PEREIRA, 2015).

Para especificar o funcionamento nas avaliações na educação do DF, os documentos que constam desses regimentos de avaliação nos ciclos e modalidades de ensino são as Diretrizes de Avaliação Educacional, as quais referem-se à organização escolar em ciclos para as aprendizagens, havendo possibilidade de aprovação com dependência ou progressão parcial dentro do ciclo dos anos finais do EF e no EM.

Como explica o art. 138 da Resolução nº 1/2012 – CEDF, que versa sobre a Progressão Parcial em Regime de Dependência:

[...] é permitida a progressão parcial para o ano subsequente do 6.º para o 7.º ano, do 7.º para o 8.º ano e do 8.º para o 9.º ano do ensino fundamental de duração de nove anos e da 1ª para a 2.ª série e da 2.ª para a 3.ª série do ensino médio, com dependência em até 2 (dois) componentes curriculares, de acordo com as normas regimentais. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 69).

Um dos critérios é que a reprovação não acontece durante o ciclo de aprendizagem, somente no último ano de cada ciclo, como já explicado alhures.

Essas diretrizes versam, ainda, que é assegurado ao aluno o prosseguimento de estudos para o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de nove anos e para o 2º e 3º anos do Ensino Médio, quando seu aproveitamento na série ou ano anterior for insatisfatório em até dois componentes curriculares, e desde que tenha concluído todo o processo de avaliação da aprendizagem.

Contudo, o estudante retido na série/ano em razão de frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas não tem direito ao regime de dependência, seja na organização seriada ou em ciclos, conforme a mesma Resolução nº 1/2012 referida acima:

Progressão Parcial em Regime de Dependência: trata-se de um recurso pedagógico que permite à Unidade Escolar promover o estudante, dentro de uma mesma etapa da Educação Básica para outra mais adiantada, com dependência em até dois Componentes Curriculares, ao final do ano letivo e após todo o processo de aprendizagem, de recuperação contínua e de recuperação final. É importante salientar que a progressão parcial em Regime de Dependência não se aplica a estudante retido em um período de estudos, em razão de frequência inferior a 75% do total de horas letivas. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 69)

Contudo, para os estudantes que não estão na cronologia esperada de idade e série, essa estratégia de aprovação com dependência não se aplica, já que tal procedimento não está previsto para as turmas de Correção de Distorção Idade/Série.

No Regime de Dependência, não há necessidade de cumprir a carga horária anual total do componente curricular desenvolvido no ano anterior. Essa possibilidade está amparada na orientação contida no Parecer nº 24/CEB-CNE,

publicado no Diário Oficial da União de 30/09/2003, Seção 1, p. 14, e homologado pelo CNE.

Na história da educação, a proposta de um sistema de avanços progressivos e uma organização não seriada de ensino é pretendida na legislação desde a Lei nº 4.024/1961 (LDB vigente à época), art. 104, com caráter experimental. E, na Lei nº 5.692/1971 (art. 14), essa proposta se apresentava como uma das possibilidades de intervenções e mudanças no sistema educacional, segundo Sousa (1998).

O DF não foi o precursor ao propor o ciclo de aprendizagens e progressão em suas políticas públicas educacionais, pois, desde a década de 90, essas mudanças na educação básica estão previstas na atual LDB, sendo compreendida como uma nova modalidade de organização da Educação Básica – uma nova organização da escola em ciclos que pretende organizar os processos educativos e implantar novas propostas pedagógicas. Essas mudanças provocaram, nos anos 90, muitos debates em torno da questão da progressão continuada e dos ciclos de aprendizagens.

Na maioria dos textos oficiais, essa mudança é nomeada como “progressão continuada” (BERTAGNA, 2003). Essa expressão foi adotada porque estabelece um conceito distinto da simples aprovação automática, pois esta é compreendida no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa. Nos documentos oficiais do DF, a progressão continuada das aprendizagens efetiva-se por meio de cinco elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico escolar:

- a) gestão democrática;
- b) formação continuada;
- c) coordenação pedagógica;
- d) avaliação formativa; e
- e) organização curricular – eixos integradores.

As Diretrizes de Avaliação Educacional do DF ressaltam também a importância de não ocorrer uma progressão sem acompanhamentos, quando explicam:

O trabalho com pesquisas devidamente orientado pelo docente responsável pelo regime, supervisionado e com apresentação

de resultados para a escola, poderá dar suporte à avaliação formativa desse processo. O estudante, quando menor, e seu responsável legal assinarão termo de compromisso em relação ao acompanhamento desse trabalho. Os docentes responsáveis pelo trabalho devem fazer constar em seus planos de ensino as estratégias, procedimentos e intervenções que serão realizadas no decorrer do processo. É importante ressaltar o que assevera a Resolução nº 7/2010 da CEB/CNE: em seu art. 32, inciso VI, reitera que devemos assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos estudantes com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas. (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Nessa perspectiva de estruturação da organização em ciclos, é visto, nos documentos oficiais que orientam e direcionam o trabalho pedagógico da rede da Educação Básica, que a progressão continuada é uma possibilidade interventiva nas aprendizagens, oferecendo um “[...] um recurso pedagógico que, associado à avaliação formativa, possibilita o avanço contínuo dos estudantes de modo que não fiquem presos a grupo ou turma, durante o mesmo ano letivo” (VILLAS BOAS; PEREIRA; OLIVEIRA, 2012). Semelhante ao DF, Bertagna (2003) descreve sobre a concepção de progressão continuada do Estado de São Paulo em sua visão oficial, que:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso “*intra*” e interciclos (BERTAGNA, 2003, p. 79).

Os resultados internos das ações nas escolas, somados aos fatores externos contextuais na educação pública no DF no coorte aqui considerado quanto ao rendimento escolar, podem ajudar a desvendar essas ações de organização pedagógica. Para tanto, os dados das aprovações e reprovações nesse período serão apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 – Rendimento escolar de 2010 a 2019.

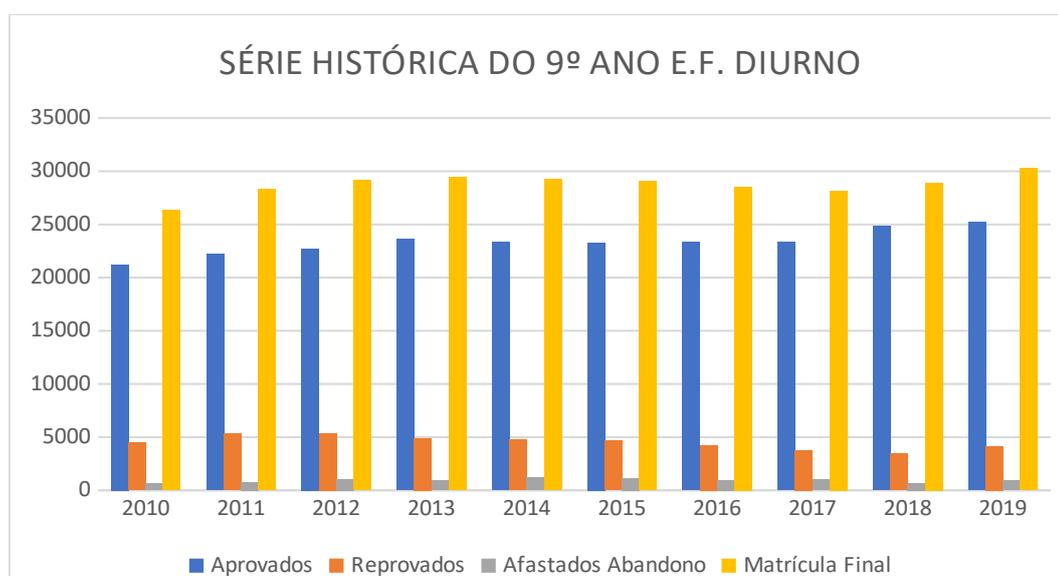
QUADRO DIURNO - RENDIMENTO ESCOLAR											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
9º ANO	Aprovados	21231	22206	22708	23620	23324	23287	23342	23360	24820	25224
	Reprovados	4487	5322	5371	4885	4772	4647	4222	3791	3455	4143
1º ANO	Aprovados - Total	19372	19301	18911	21931	21988	21657	21939	21481	23234	23233
	Aprovados com dependência	6578	6677	6339	7023	6766	6083	6722	6436	6125	6522
	Aprovados sem dependência	12794	12624	12572	14908	15222	15574	15217	15045	17109	16711
	Reprovados	8664	9593	9674	7462	7323	6520	6136	5993	4863	5043
2º ANO	Aprovados - Total	14798	15310	15360	16637	18135	18715	18972	18642	19237	20213
	Aprovados com dependência	4541	4868	4737	4646	4934	4717	5212	4993	4712	4631
	Aprovados sem dependência	10257	10442	10623	11991	13201	13998	13760	13649	14525	15582
	Reprovados	3194	3801	3582	2940	3513	3027	2900	2911	2135	2242
3º ANO	Aprovados	10825	11707	12244	12790	13605	15193	15777	15618	16285	16785
	Reprovados	1812	1806	1761	1552	1813	1650	1951	2004	1298	1369

Fonte: elaborada pela autora

A aprovação sem dependência no decênio de 2010 a 2019 ocorre de forma crescente, de acordo com os dados. Já a reprovação ocorre em forma decrescente, sendo os alunos distribuídos na transição ano a ano.

As Figuras de nº 8 a 11 trazem as séries históricas do recorte aqui considerado:

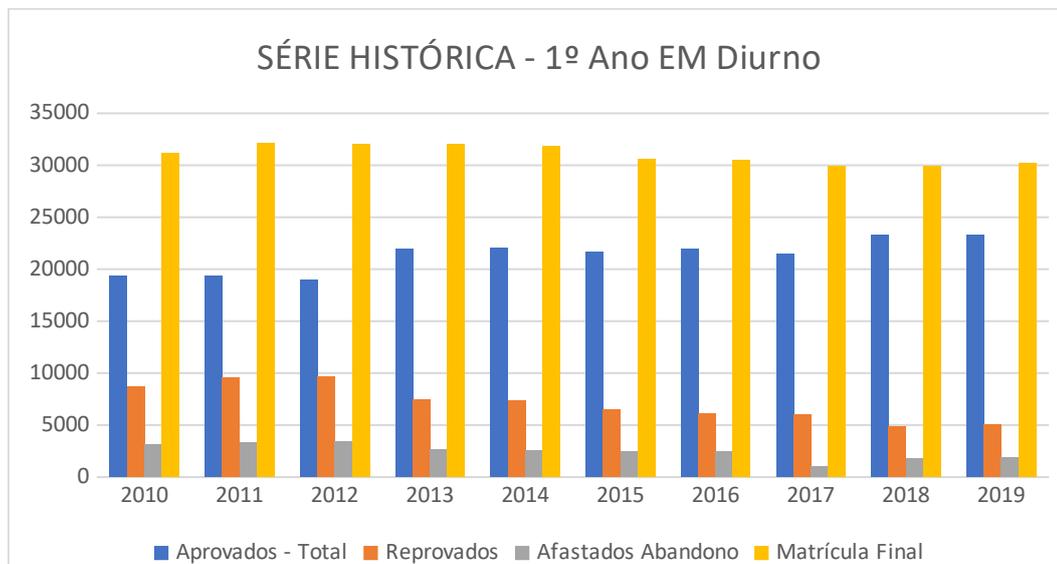
Figura 8 – Série Histórica do 9º ano do Ensino Fundamental de 2010 a 2019.



Fonte: elaborada pela autora.

No 9º ano EF diurno, houve uma média de 80% de aprovação. Os reprovados representam média de 17% e evadidos 3%.

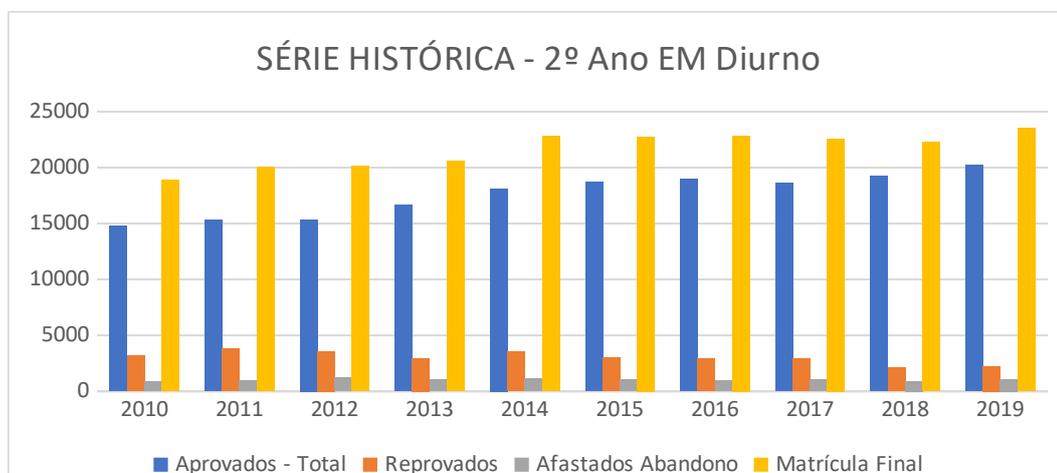
Figura 9 – Série Histórica do 1º ano do Ensino Médio de 2010 a 2019.



Fonte: elaborada pela autora.

No 1º ano EM diurno, a média de aprovação se mantém ao longo dos anos em 60%, até 2012. A partir de 2013, observa-se um aumento no número de aprovações, chegando a quase 80%.

Figura 10 – Série Histórica do 2º ano do Ensino Médio de 2010 a 2019.

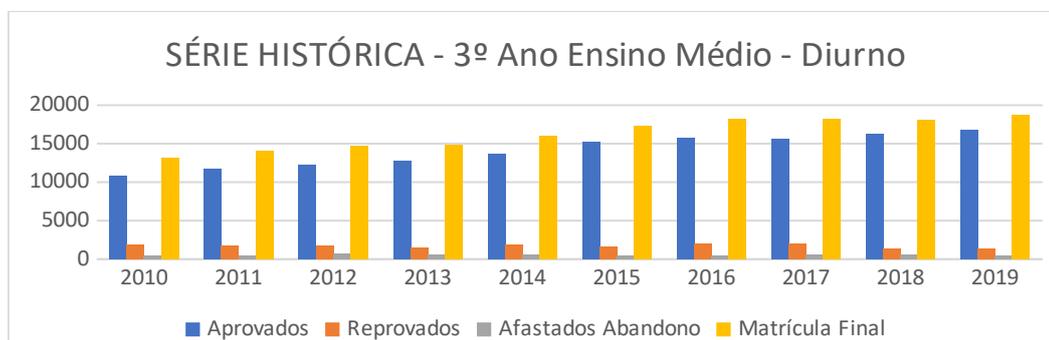


Fonte: elaborada pela autora.

No 2º ano EM diurno, a média de aprovação fica em 80%, sendo que a média de aprovados com dependência é de aproximadamente 25%, e aprovados

sem dependência é de 65%. O número dos estudantes evadidos representa cerca de 5% do total de matrículas em cada ano, mantendo essa média ao longo do período em análise.

Figura 11 – Série Histórica do 3º ano do Ensino Médio de 2010 a 2019.



Fonte: elaborada pela autora.

O 3º ano EM diurno tem o número de estudantes aprovados que representa em média mais de 85% do total, chegando a quase 90% nos anos de 2018 e 2019. O número de estudantes reprovados diminuiu significativamente ao longo do período analisado, passando de 13,82% em 2010 para 7,34% em 2019, e os evadidos apresentaram uma média de 3%.

Como já aqui estabelecido, a transição entre etapas de ensino deve ocorrer de forma contínua e sequencial, para que se concretize o direito constitucional de permanência na escola. E esses dados revelam os aspectos de movimentação dos estudantes na Educação Básica, no contexto da continuidade na transição escolar, no qual a aprovação é um instrumento avaliativo e balizador das aprendizagens para avanço nas etapas e modalidades de ensino.

Ano após ano, as reprovações se acumulam, gerando índices de distorção idade x série muito altos. A descrição dos dados mostrados no Quadro 6 busca revelar esses índices de reprovação nas transições dos alunos da Educação Básica do Distrito Federal.

É relevante trazer à tona a reflexão de que mesmo no caso daqueles estudantes que têm acesso à educação na idade indicada, mesmo que permaneçam na escola e avancem uma série por ano, ainda resta a dúvida sobre o aprendizado do estudante – ele aprendeu ou não? Pois já ficou demonstrado que avançar uma série por ano não é garantia de aprendizagem.

Essas formas de aprovação podem camuflar a realidade do sistema escolar, que podem acabar por não revelar a verdadeira aprendizagem dos estudantes. Explica-se: essa aprovação escolar, unicamente meritocrática (Marshall, Swift e Roberts, 1997), não implica, necessariamente, na existência de certeza de aprendizagens, apesar da acreditação de que as notas tragam consigo essa a garantia. Essa crença se fundamenta na ideia de que as aprendizagens, suposta e historicamente, expressavam uma certificação escolar.

Por outro lado, o desempenho escolar pode ser associado ao nível socioeconômico dos alunos, composto de escolaridade, renda, acesso a recursos econômicos e ocupação dos pais (JESUS *et al*, 2017). Para que as políticas sejam mais bem elaboradas, é necessário um levantamento adequado das características dos diferentes ambientes educacionais e o estudo conjunto de fatores, como apontam Jesus *et al* (2017, não paginado).

A utilização conjunta da Educação, Psicometria e Estatística certamente aumentará a probabilidade de descobertas relevantes sobre os fatores que estão associados à educação, culminando em proposições mais adequadas de intervenções que visem o desenvolvimento educacional.

A educação pública do DF apresenta uma situação na qual ainda temos muitos estudantes no sistema com trajetórias escolares nas quais seus direitos educacionais não se concretizam em transições escolares educacionais contínuas e completas. Alguns realizam trajetórias educacionais contínuas com aprovações nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não completam a escolaridade. E outros realizam trajetórias educacionais marcadas pela descontinuidade, por não serem capazes de atender aos requisitos de aprendizagens referentes ao ano e série matriculados.

Assim, são duas categorias de estudantes apontadas pelos dados: aqueles que, apesar de não terem alcançado os critérios de aprendizagem, avançam no sistema de ensino para concluir o processo de aprendizagem iniciado no ano ou série anterior – são os estudantes aprovados com dependência. E o outro grupo é o dos estudantes que avançam na série, indicando que alcançaram os critérios de permanência e continuidade no sistema de ensino.

No quesito reprovação, a tendência do sistema de ensino, geralmente, é atribuir a responsabilidade pelo fracasso ao aluno ou à sua família. Esse entendimento, seja no âmbito da prática educacional, seja na sociedade em geral, é, muitas vezes, considerado um sistema de recompensa negativo para a aprendizagem. Ou seja, se o aluno está inapto aos requisitos de determinados conjuntos de conteúdo do currículo, a opção de intervenção historicamente mais usada e aceita para a abordagem dessa inadequação é a reprovação, sem considerar o processo educativo e formativo das avaliações e atividades escolares.

O sistema de ensino brasileiro tem origem na ideia de homogeneização das aprendizagens e, para isso, o sistema avaliativo busca assegurar os níveis de aprendizagens dentro de uma cronologia pré-determinada em padrões de desenvolvimento generalista.

Desta forma, os que não acompanham essa cronologia são reprovados ou excluídos. Já para aqueles que permanecem, a perspectiva é avançar um nível de conhecimento por ano, ou seja, um nível escolar, em uma concepção de aprendizado graduado, no qual uma série corresponde a um ano letivo.

A ideia é que, em cada ano letivo, avance-se um grau de escolaridade. Porém, os dados demonstram que, juntamente com aqueles que avançam uma série por ano, há muitos estudantes que, em algum momento ou em vários momentos de sua escolaridade, repetem.

E há outro grupo importante, que abandona a escola temporariamente, apontando, assim, para o fato de que, apesar de as mudanças nas organizações para ciclos e progressão continuada apresentarem resultados de melhorias (pois a reprovação é decrescente e a aprovação é crescente no decênio de 2010 a 2019), ainda existe um número significativo de reprovações, ratificando a hipótese de não efetividade do sistema para todos de forma equânime, como explica Bertagna:

A progressão continuada, tal como se efetivou na realidade, demonstra que não pode cumprir a função que lhe é proposta, porque ela própria mantém o que diz ser contra – a seletividade. E, como se evidencia, carrega consigo não somente as marcas da seletividade da escola, mas, através desta, revela as desigualdades escolares e sociais. (BERTAGNA, 2003, p. 214).

Quando não há pré-requisitos de aprendizagens equivalentes ao ano ou série, a retenção ocorre, causando a ruptura no processo de transição. E o número de estudantes reprovados revela a descontinuidade na transição escolar e as dificuldades de aprendizagem no sistema de ensino.

Esses dados corroboram o pensamento do educador e físico Sergio Costa Ribeiro (1936-1995), que, no começo dos anos de 1990, demonstrou que a repetência escolar, mais que a evasão, era um grave problema do Ensino Fundamental no Brasil. Porém, o Brasil ainda é um dos países que mais se utiliza da “pedagogia da repetência”. Em 2015, o relatório final do 3º Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Terce), elaborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) a partir da coleta de informações e aplicação de provas em 15 países da América Latina, destaca que “a repetição, supostamente destinada a melhorar a aprendizagem dos alunos, aparece como um mecanismo ineficaz que se associa a uma menor aprendizagem” e indica o uso da reprovação apenas em “situações excepcionais”.

A reprovação não é algo positivo para as aprendizagens, considerando que há uma ruptura de vários aspectos, como na repetição do currículo e no afastamento dos colegas de classe. Para que o direito de aprender do estudante seja respeitado, toda a escola deve estar envolvida nessa aprendizagem, pois a reprovação denota um processo de exclusão e fracasso escolar, no qual a cultura da reprovação para melhorar as aprendizagens está arraigada no sistema de ensino.

A parceria entre avaliação e aprendizagem se estabelece a partir da compreensão, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo, de que todos são capazes de aprender e que fazem isso de diferentes formas e em diferentes espaços de tempo. As práticas escolares que emergem dessa percepção se desvelam por meio de ações que constituem o trabalho pedagógico concebido e organizado como espaço de participação, ou seja, como processo de democratização emancipatória que contribui decisivamente na conquista e na construção de novos espaços e de novas formas de cidadania individual e coletiva. (SANTOS, 1991, *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 30).

E ainda há outras consequências dessas rupturas: Zhang *et al* (2010) apontam a experiência escolar negativa como um dos principais motivos para a inserção desses adolescentes no rol de menores de idade praticantes de ato

infracional. Em 2012, o Conselho Nacional de Justiça forneceu dados de adolescentes apreendidos, sendo que 57% deles no momento da apreensão estavam fora do ambiente escolar e 8% não eram alfabetizados. Na visão de Toledo e Bazon (2005), a frequência na escola, por si, não é suficiente para a prevenção das práticas do ato infracional pelos adolescentes, mas esse problema demanda entender a vivência escolar desses jovens.

Um fator importante percebido nos documentos oficiais do DF que regulamentam a política educacional da organização dos ciclos, é que não são contemplados os estudantes com histórico de rupturas nas transições escolares, tais como os que estão fora da cronologia da idade estabelecida, ou seja, os que foram marcados por um fracasso do sistema escolar, a exemplo dos repetentes ou evadidos que retornam às escolas.

Estes são inseridos em programas específicos para correção de fluxo ou reinserção no sistema escolar, os quais, apesar de serem formulados para atender essa população, também se constituem em um processo de exclusão velada, sob a ótica da inclusão social, como ressalta Arroyo:

Os tão repetidos termos correção de fluxo, eliminação da distância idade/ série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo do bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas. (ARROYO, 2000, p. 34, *apud* BERTAGNA p. 213 e 214)

Portanto, as intervenções nas políticas públicas educacionais para reduzir e, quem sabe, erradicar a reprovação e evasão escolar não podem se reduzir aos atores organizacionais no sistema de ensino, pois medidas com alterações pedagógicas, como as aprendizagens por ciclos, devem ser ofertadas para todos os estudantes que possam se beneficiar dessas estratégias. Além disso, os protagonistas desse processo de mudança, que são o corpo docente e o corpo discente da estrutura educacional, devem ser os primeiros a se apropriar dessas mudanças e a opinarem sobre elas.

Nesse sentido, a progressão continuada não deve ter um enfoque apenas nas aprovações e reprovações, mas nos processos de aprendizagens e as

diferenças de cada estudante, considerando os fatores de classe social, necessidades econômicas, demandas comportamentais e psicológicas, bem como as questões de desigualdades sociais. Como enfatiza Freitas:

[...] o Sistema de Progressão Continuada propõe uma solução superficial para superação do fracasso escolar, pois não o enfrenta como um problema social cultural. O efeito discriminador do conhecimento escolar estratificado frente às desigualdades sociais e culturais dos/as educandos/as provoca os fracassos e a evasão escolar (FREITAS, 2000, p. 114).

As mudanças no sistema educacional ocorreram e houve avanços importantes na educação do DF, mas ainda há a necessidade de se ampliar e adaptar essas propostas para alcançar todos os estudantes, para que seja disponibilizada à população uma educação de qualidade, com continuidades, sem rupturas no processo de sistematização e apropriação das aprendizagens. Inclui-se aqui a população de estudantes do ensino noturno, onde o quadro seguir será descrito os referentes à esse público em comparação com os estudantes do ensino diurno.

Dados Matrícula final nos turnos Diurno e Noturno.

MATRÍCULA	Turno	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
9º ano Ensino Fundamental	Diurno	26.342	28.313	29.146	29.417	29.269	29.061	28.533	28.161	28.935	30.273
	Noturno	51		206	180	279	206	247	146	123	113
1º ano Ensino Médio	Diurno	31173	32.158	32.008	32.029	31.843	30.60	30.479	29.953	29.901	30.157
	Noturno	4.103	4.065	4.186	4.046	3.840	3.222	3.170	2774	2.453	2.267
2º ano Ensino Médio	Diurno	18873	20.065	20.132	20.591	22.797	22.770	222827	22,574	22.294	23.546
	Noturno	3.676	3.273	3.099	2.770	2.782	2.423	2.208	2080	1.838	1.825
3º ano Ensino Médio	Diurno	13111	13.998	14.654	14897	15.999	17.33	18.239	18143	18.122	18.659
	Noturno	3825	3.757	3.313	2.738	2.592	2.239	2.110	2147	1.826	1.794

Fonte: Elaborado pela autora.

A movimentação por ano e série na comparação entre o ensino diurno e o noturno não é possível, tendo em vista que os aspectos do contexto noturno são compostos por inúmeras variáveis importantes e diferentes, em diversos aspectos, impedindo sua análise concomitante⁸.

Além disso, os dados recebidos referentes ao ensino noturno apresentaram um grau significativo de inconsistências, com um quantitativo incongruente ao número de escolas públicas do DF que oferecem o ensino nesse período. No ano de 2010, o número de alunos foi inexpressivo, pois representava apenas os dados de uma Regional de Ensino. E, no ano de 2011, não houve qualquer dado sobre o ensino noturno. Nos anos subsequentes, houve oscilações nos dados que impossibilitaram a devida análise de forma segura dos fatores de transição escolar, revelando a necessidade de estudos e análises específicos sobre essa população educacional.

Logo no início, o fato de os dados do ensino noturno terem sido inconsistentes, expõem uma invisibilidade aos estudantes do período noturno, pois não existem políticas públicas específicas para essa população. E a

⁸ Vale destacar que os dados aqui apresentados representam a totalidade da soma de cada regional de ensino. A organização em rede da SEEDF possui 14 regionais de ensino que supervisionam as escolas e cada uma delas reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede, sendo que há regionais que englobam mais de uma região administrativa do DF.

alternativas para o Diurno não os alcançam, por serem um grupo de características próprias.

O Ensino noturno surgiu no Brasil por volta dos anos de 1869 como alternativa àqueles adultos analfabetos que precisavam trabalhar e prover sustento as suas famílias (MOACYR, 1936). Era composto quase exclusivamente por pessoas pobres, sem acesso à cultura, que ocupavam espaços menos favorecidos tanto de direitos quanto de proficiência. Se caracterizavam por ser um público de difícil manejo, que enfrentavam os sistemas educacionais vigentes, tinham dificuldade de adesão às normas e frequentemente não se engajavam nos estudos e atividades propostas (CARVALHO, 1998).

Por outro lado, os profissionais que ocupavam a escola no período noturno eram compostos por professores que provavelmente já estavam no terceiro turno de trabalho, o secretariado administrativo, por profissionais que estavam em seu segundo emprego, geralmente em atividade distinta da primeira. Na ocasião, a legislação remunerava o professor com base no número de alunos matriculados, o que era um grande problema pois só aceitava-se alunos do sexo masculino e só se tinha estrutura para alfabetização sendo o ensino secundário e médio inexistentes por falta de alunos, já que estes só frequentavam a escola com o objetivo de alfabetizar-se (ARCO-VERDE, 2006).

Embora com notáveis diferenças, o Ensino noturno, nos tempos atuais, apresenta similaridades sensíveis. O perfil do estudante agora é composto por maioria jovem, já alfabetizada, mas que preservam a característica de serem trabalhadores que em geral não possuem qualificação profissional nem proficiência em suas atividades laborais principalmente por ocuparem espaços ocupacionais de menor exigência técnica e intelectual; são explorados em grande carga horária e mal pagos (PUCCI, 1994).

Essa perspectiva aponta que o Ensino Noturno não é necessariamente apenas uma opção de turno para estudar; mas a consequência para que trabalhadores sem formação técnica e intelectual possam buscar formas de se emanciparem e garantirem condições equânimes de ascensão social pela via do trabalho qualificado. Dessa forma não é possível negar que o Ensino Noturno nasce de uma lógica de exclusão e desprivilegio, onde a característica quase fundamental de marginalização e permanece até os dias atuais.

Um fator importante percebidos nos documentos oficiais do DF que regulamentam a política Educacional da organização dos ciclos, não contempla os estudantes com histórico de rupturas nas transições escolares, como os que estão fora da cronologia da idade estabelecida, ou seja, os que foram marcados por um fracasso do sistema escolar, como os repetentes ou evadidos que retornam às escolas. Esses são inseridos em programas específicos para correção de fluxo ou reinserção no sistema escolar, onde apesar de serem formulados para atender essa população, também é um processo de exclusão velada, sob a ótica da inclusão social. As condições de aprovação por dependência não são possíveis para o ensino noturno.

4.3 Sistema de avaliação da qualidade da educação do Distrito Federal

O conceito de qualidade traz em si a necessidade de se estabelecer parâmetros para sua aferição, sendo a eficácia, a eficiência e a efetividade alguns indicadores. É comum associar, ainda, o conceito de qualidade à perfeição técnica, dissociada, porém, do requisito de satisfação do usuário.

Ao longo dos anos, o conceito de qualidade evoluiu muito, passando cada vez mais a considerar a percepção dos usuários dos serviços como referência para o estabelecimento dos parâmetros da qualidade.

No conceito de qualidade também se encontra a necessidade de avaliação e, muitas vezes, erroneamente, pensamos que avaliar restringe-se a medir algo ou alguém. Avaliar, na realidade, vai muito além disso.

O ato de medir restringe-se à aplicação de provas, testes ou exames para validar resultados e, como consequência, imprimir uma visão estática da realidade em relação ao objeto avaliado, sem reflexão ou análise daquilo que foi medido. Por sua vez, a avaliação amplia o escopo de quem a aplica, tornando-se muito mais abrangente, pois se preocupa em se debruçar sobre o objeto avaliado e pensar, juntamente com ele, as melhores opções que se apresentam, visando o planejamento de novas ações e as intervenções para melhorar a qualidade.

De forma especial, ao refletir sobre o conceito de qualidade no âmbito da educação, é preciso compreender, inicialmente, que a qualidade é um conceito polissêmico, pois traz, em si, vários significados em diferentes dimensões.

Dourado *et al* (2007) afirmam que a Qualidade da Educação não pode ser apreendida apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e muito menos pode ser apreendido sem tais insumos. Antes disso, a sua medição deve considerar fatores e dimensões extraescolares e intraescolares, as quais, atuando de maneira articulada, afetam os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes. Nas dimensões extraescolares, os autores destacam dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, obrigações e garantias. Nas dimensões intraescolares, destacam-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e acesso, permanência e desempenho escolar.

No âmbito educacional brasileiro, a definição de “qualidade” vem atrelado a leis e políticas públicas que nascem dentro de um contexto histórico e social e carregam consigo interesses, significações e valores em disputa na sociedade. (CORRÊA, 2003; DIAS SOBRINHO, 2004; GENTILI, 1995; SILVA, 2009; entre outros).

O ordenamento jurídico que fundamenta a qualidade na educação (especialmente a CF/1988 e a LDB), refere-se de forma generalizada, à “garantia do padrão de qualidade” para o sistema de ensino, concomitante ao acesso. No entanto, não especifica o que vem a ser esse “padrão” e nem determina os meios para alcançá-lo (CF/1988, art. 206, inciso VII; LDB, arts. 3º, inciso IX, e 4º, inciso IX).

Ademais, a LDB (1996) não estabelece de forma específica quais são os “insumos indispensáveis” para o alcance e a manutenção dos padrões exigidos em relação à qualidade, nem a variedade e quantidades mínimas, por alunos, tidos como indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (LDB, art. 4º, inciso IX).

Na esteira de discussões sobre o desenvolvimento da qualidade da educação no Brasil, nasceu o já referido PNE, que aponta para a prevalência de um índice, o chamado IDEB, aqui já citado, e que é capaz de medir e acompanhar a qualidade do ensino no país (BRASIL, 2014).

Uma das premissas do IDEB é o investimento público em educação como um fator de melhoria da qualidade educacional. No entanto, um olhar mais atento

observa que o documento flexibiliza o repasse de recursos públicos para o setor privado, além de vincular o conceito de qualidade a indicadores de desempenho passíveis de medição por meio de testes padronizados. Isso demonstra uma concepção de qualidade assentada sobre a lógica do setor privado mercantil, arraigados de pressupostos neoliberais (SILVA, 2009), os quais são utilizados para responsabilização e meritocracia por conta da ênfase nos resultados, fortalecendo a competição e o individualismo (FREITAS, 2012), e não, efetivamente, a qualidade como um direito de todos a ser garantido pelo Estado.

É obrigação do Estado, e não uma opção, garantir a qualidade como um direito, e ele deve provê-la por meio de aportes financeiros, recursos técnicos e pedagógicos, buscando a melhoria da educação a despeito das diversidades e disparidades regionais, bastante acentuadas no país. Deve-se considerar, inclusive, as desigualdades sociais e econômicas advindas de uma sociedade dividida em classes e as inevitáveis especificidades de um país de grande extensão territorial.

O PNE aponta, ainda, para a necessidade de se estabelecer e se implantar, mediante ajustes no pacto federativo brasileiro (União, estados, DF e municípios), as diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regionais, estaduais e locais. Com isso, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

A LDB também afirma, no inciso IV de seu art. 9º, que cabe à União, em colaboração com os estados, o DF e os municípios, estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Essa premissa traz dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil: esclarece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular (as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos); e afirma que os conteúdos curriculares

estão a serviço do desenvolvimento de competências, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado.

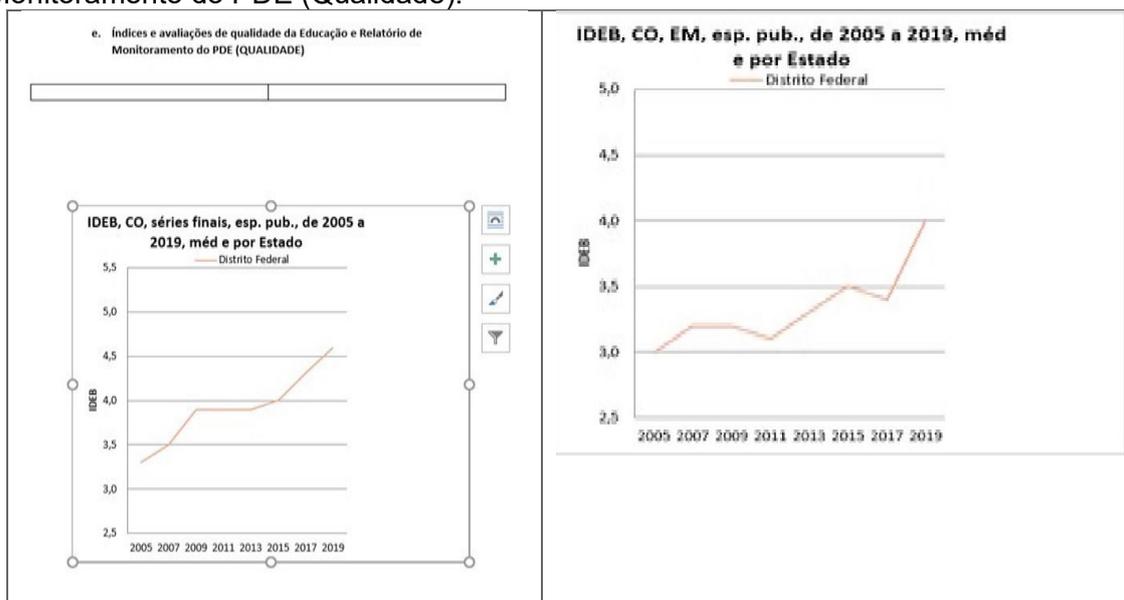
A partir dessas demandas legais, nasceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017 para a área da educação infantil e do ensino fundamental e, em 2018, para o ensino médio. Seu objetivo é, entre outros, promover a qualidade e a equidade na educação, garantindo que todos os estudantes tenham os mesmos direitos de aprendizagem, independentemente de perfil socioeconômico, cultural e do local onde estudem.

Já em relação às avaliações, aquelas realizadas em larga escala são o tipo de avaliação mais abrangente, por avaliarem as escolas em redes ou sistemas, podendo ocorrer em nível municipal, estadual e nacional.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um dos indicadores que compõem o IDEB, criado em 2007 e que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Segundo FREITAS (2012), a avaliação se apresenta em três níveis: a avaliação em larga escala, que ampara redes de ensino em nível nacional, estadual ou municipal; a avaliação institucional, que diz respeito à avaliação da escola como instituição; e, por fim, a avaliação da aprendizagem, feita pelo educador dentro da sala de aula. Em nível nacional, os dados do IDEB referentes ao período de 2005 a 2017 no DF apresentam um quadro em que os índices de desempenho estão em uma curva crescente, como mostra a figura 12:

Figura 12 – Índices e avaliações de qualidade da Educação e Relatório de Monitoramento do PDE (Qualidade).



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Quanto à população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído, como já dito aqui, o PNE prevê 95% até 2024, enquanto o PDE determina como resultado a conclusão de 100%, com a meta de 14 anos de idade quanto à idade em que esta etapa deve ser concluída.

No entanto, como também já constatado alhures, os dados apresentados mostram que houve um aumento em relação à distorção idade x série, levantando o questionamento se existem políticas públicas eficientes para os alunos que estão em defasagem de aprendizagem em relação à idade.

Desde a década de 90, as avaliações em larga escala foram ressaltadas como política de avaliação da qualidade na educação, o que marcou a agenda de reforma educacional pela racionalidade e a medição dos resultados alcançados pelas escolas, tornando-se, assim, parte das políticas educacionais instituídas no Brasil. Nesse contexto, as avaliações em larga escala passaram a ser adotadas entre as estratégias de gestão pública como mecanismo de controle e regulação da educação (LINDOSO; SANTOS, 2019).

Em consonância com as avaliações nacionais, o DF criou seu Sistema Permanente de Avaliação Educacional, consistindo em uma prova diagnóstica nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que é destinada aos estudantes dos 2º, 3º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio,

tendo sido aplicada em 2008 e em 2019, efetivando-se em todas as unidades escolares, via Coordenações Regionais de Ensino. Ademais, o entendimento da qualidade na educação é balizado por diversos fatores, sendo que o mais efetivo e tangível seria avaliar a qualidade por avaliações formais e interventivas.

Os resultados dessas avaliações revelam questões de aprendizagem dos estudantes, nas quais o baixo rendimento nessas avaliações aponta para o fracasso escolar, o qual não é possível imputar a apenas um responsável, pois há aspectos externos e internos à escola que interferem na vida escolar e no processo socioeducacional do estudante⁹. E isso, de alguma maneira, gera a exclusão do aluno, seja pela evasão, seja pela repetência. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 14) conduz para uma reflexão:

Sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das 'chances', sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a 'crise', sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

A lacuna criada pela falta de parâmetros para diagnóstico de qualidade da educação faz com que critérios intangíveis e menos sistemáticos guiem tal compreensão.

Por sua vez, o PNE traz critérios e parâmetros para avaliação e entendimento do conceito de qualidade educacional, sem os quais seria impossível planejar e executar políticas públicas de promoção à educação.

Para além do objetivo pragmático da educação, buscando o fomento necessário para aquisição formal do conhecimento acadêmico, a CF/1988 (art. 205) prevê o pleno desenvolvimento da pessoa enquanto ser social que possui consciência cidadã e a exerce de forma consciente e livre, e é apta e qualificada para o pleno desenvolvimento do seu trabalho, implicitamente relacionando-o com a qualidade da educação, conforme exegese do dispositivo constitucional, com fulcro na hermenêutica jurídica.

Paro (2007) traz tal concepção quando observa que a escola é o ente estatal responsável por essa construção do ser cidadão, contemplado em sua

⁹ É notória a ineficácia dos atuais processos de avaliação, que, na verdade, apenas exprimem um retrato da capacidade de reprodução dos conteúdos transmitidos em sala de aula, não alcançando o objetivo de um processo completo de aprendizagem.

dimensão individual e social, e que deve ser potencializado em sua liberdade autônoma para construção de seu espaço de ser no mundo, segundo sua consciência livre, consigo e seus pares. Desta forma, entende-se que, para além da indispensável aquisição da competência curricular, a qualidade na educação também pode e deve ser entendida como a forma que tal aquisição pode ser assimilada, compondo a personalidade democrática do sujeito. Portanto, a educação deve ser tratada como atualização histórico-cultural que responde à angústia de melhorar a vida do indivíduo para, conseqüentemente, melhorar sua satisfação pessoal e a convivência social como um todo.

Outra forma de reconhecer a qualidade na Educação é entendê-la como fonte da capacitação formal do indivíduo, para que ele possa ingressar no mercado de trabalho da maneira mais profícua possível (LEITE; DI GIORGI, 1995).

Da exegese do art. 9º da LDB, em especial seus incisos VI, VIII e IX, é possível concluir que União deve zelar pela qualidade da educação, sem prejuízo da colaboração dos demais entes da federação (incisos III e IV, e § 3º, todos do mesmo art. 9º da LDB).

E, complementando esse raciocínio, Santos, Nascimento e Menezes (2012), afirmam que a qualidade se revela no comprometimento do professor com sua didática e qualificação profissional, a fim de produzir ensino contextualizado e desafiante, no que são acompanhados por Martins e Ribeiro (2013).

Já Queiroz *et al* (2012) entendem que há uma relação entre a qualidade da educação e a capacidade final do aluno de resolver problemas cotidianos, inclusive com maior ambientação na inovação e na tecnologia.

E, finalmente, Barbosa e Mello (2015) postulam que há qualidade na educação quando o aluno atende às exigências acadêmicas e cotidianas, mas também é capaz de enfrentar os desafios do mundo.

Os autores acima fornecem um robusto referencial teórico e científico que corrobora o que em geral é percebido pelo senso comum, de forma empírica – o papel dos professores é primordial na busca do incremento constante da qualidade da educação oferecida a todos os titulares desse direito fundamental.

É fundamental, ainda, avaliar os indicativos de qualidade na educação no recorte considerado. Todavia, para que a análise dos números encontrados

durante a pesquisa seja precisa, faz-se necessário que as políticas públicas adotadas pelo DF sejam inseridas no contexto do presente estudo.

Desta forma, em relação às políticas públicas, na perspectiva da educação de qualidade para todos, os resultados aqui encontrados suscitam hipóteses sobre as reais demandas para a promoção de uma educação de qualidade. As disparidades dos resultados expressos nas avaliações em larga escala nos remetem às metas contidas nas diretrizes nacionais da educação, que são um instrumento de combate às desigualdades, validando-se politicamente essas demandas, em defesa de mudanças sociais e econômicas que contribuam para uma sociedade mais justa.

A concepção de educação que se revela neste estudo apresenta a reflexão do que está por trás da ideia de qualidade, e da concepção de qualidade que se pode, objetivamente, medir. Nas políticas públicas atuais ainda há a repetição de velhas práticas de incorporação da técnica de saberes acadêmico-científicos, mobilizados no interior de matrizes, cujos sentidos estão sob controle externo.

Com o fim de manter este estudo direcionado ao seu propósito, alguns aspectos complementares não puderam ser abordados, mas que, de forma implícita, revelam as disparidades das condições de trabalho dos professores e das condições de vida dos estudantes das escolas públicas, quando comparadas às condições dos que frequentam as escolas privadas e de elite. Assim, reforça-se a conclusão de que esse fato leva a uma demanda que problematiza a lógica do mercado, defendida por aqueles que dão ênfase e priorizam a formação para o trabalho e o estabelecimento das competências a ele vinculado.

Em seguida, serão analisadas as rupturas na transição escolar propriamente ditas.

5. Rupturas nas Transições Escolares no Distrito Federal

A velocidade exigida pela sociedade, em razão das mudanças sociais e tecnológicas do mundo atual, gera demandas de agilidade e aprofundamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Na interpretação de Saragoça (2011), as transições são momentos estratégicos da trajetória escolar, pois os trajetos percorridos pelos estudantes não são lineares nem homogêneos. Ele expõe, ainda, que a trajetória escolar é marcada por vários momentos de transição entre etapas que dividem a estrutura da Educação Básica, ressaltando a importância da influência do contexto do estudante na continuidade do processo escolar, ou seja, a influência das transições escolares sobre o fluxo escolar, considerando os índices de reprovação e o abandono escolar.

A descontinuidade entre os ciclos escolares são indicativos do que ocorre na transição escolar, uma realidade que pode ser explicada pelo conceito da palavra ruptura: ato ou efeito de romper; rompimento; interrupção.

Para efeito de direcionamento deste estudo, foi escolhido o termo “rupturas” para explicar os pontos de interrupção na continuidade programada do processo de sistematização do ensino na Educação Básica. Quando essa descontinuidade no ensino é reconhecida como ruptura, as crenças sobre o sistema educacional podem ser revistas. A esse respeito, Lopes (2005, p. 56) destaca que “os percursos escolares estão longe de serem lineares, homogêneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos faziam crer”. Essas rupturas causam o comprometimento do processo de aprendizagens dos estudantes, que são evidenciados pelos índices de reprovação e evasão escolar, conforme pontua Andrade (2011).

Não se pode perder de vista que os marcos de rupturas na transição escolar, de forma concreta, são as reprovações e evasões escolares, pois, se o estudante não avançou para o próximo nível ou etapa de ensino, houve a ruptura, excetuando-se as situações de transferências, afastamento para tratamento de saúde e óbitos. Logo, esses são os marcos principais que revelam as rupturas na transição escolar.

Por essa razão, serão necessárias adaptações durante a trajetória para minimizar os conflitos a que, certamente, estarão sujeitos na jornada escolar. E

é a escola a responsável em auxiliar os estudantes durante a transição entre os ciclos escolares, conforme Pereira, Pereira e Torquato:

(...) a importância da escola nestes processos (de transição), evidenciando a necessidade de se procurar adaptar seus alunos da melhor maneira possível em cada etapa escolar, já que a formação de uma criança e adolescente não é somente para os bancos escolares e sim para a vida; é preciso que a instituição escolar tenha um cuidado especial com tudo aquilo que possa trazer consequências para seus alunos também fora da sala de aula (PEREIRA; PEREIRA; TORQUATO, 2005, p. 27).

Como já evidenciado no presente trabalho, a educação pública do DF apresenta uma situação na qual ainda temos muitos estudantes no sistema que têm trajetórias escolares nas quais seus direitos educacionais não se cumprem, pois suas transições escolares educacionais não são contínuas e completas. Não custa repetirmos, aqui, os fatos percebidos nos dados desta pesquisa e empiricamente: alguns estudantes percorrem no fluxo do sistema escolar de forma fluida, com aprovações nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não completam a escolaridade; e outros realizam esse percurso de forma descontínua, por não conseguirem preencher os requisitos de aprendizagem referentes aos respectivos ano e série em que estão matriculados.

Além disso, os dados mostrados abaixo no Quadro 7 permitem visualizar claramente as duas categorias de alunos já trazidas neste estudo, os que, embora aprovados, refletem situações distintas: os aprovados com dependência, que, apesar de não terem alcançado os critérios de aprendizagem, avançam no sistema de ensino para concluir o processo de aprendizagem iniciado no ano ou série anterior; e aqueles que avançam na série, indicando que alcançaram os critérios de permanência e continuidade no Sistema de Ensino.

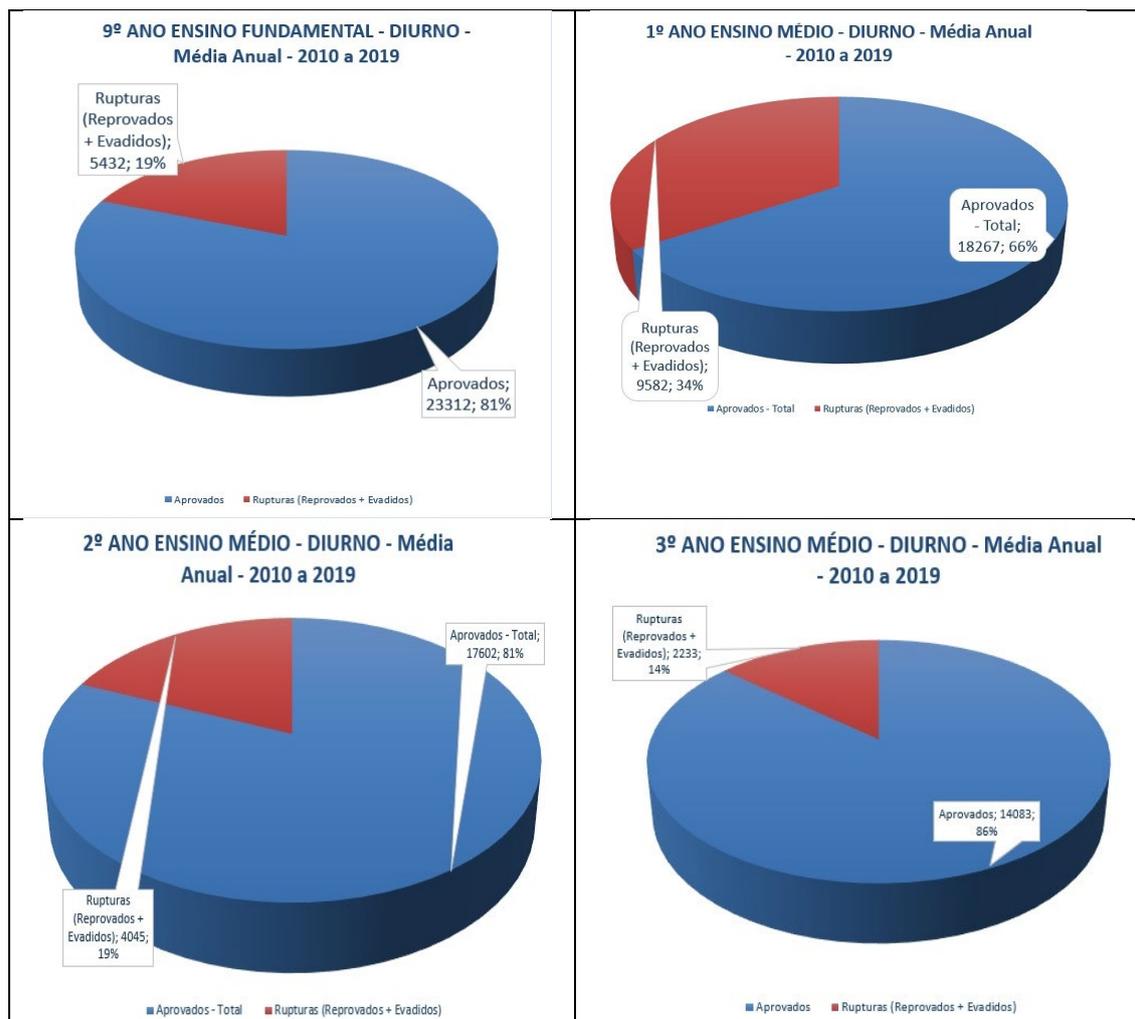
Quadro 7 – Rupturas na transição escolar – Comparativo dos reprovados e afastados por abandono do Ensino Diurno.

QUADRO COMPARATIVO DIURNO											
ANO		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
9º ANO	Reprovados	4487	5322	5371	4885	4772	4647	4222	3791	3455	4143
	Afastados Abandono	624	785	1067	912	1173	1127	967	1010	660	903
1º ANO	Reprovados	8664	9593	9674	7462	7323	6520	6136	5993	4863	5043
	Afastados Abandono	3137	3264	3423	2636	2532	2422	2404	1049	1804	1881
2º ANO	Reprovados	3194	3801	3582	2940	3513	3027	2900	2911	2135	2242
	Afastados Abandono	881	954	1190	1014	1149	1028	955	1021	922	1091
3º ANO	Reprovados	1812	1806	1761	1552	1813	1650	1951	2004	1298	1369
	Afastados Abandono	474	485	649	555	581	490	511	521	539	505

Fonte: elaborada pela autora.

Com relação às rupturas do Ensino Diurno, os dados mostram que, no início da década, cerca de 30% a 35% dos estudantes se evadiram do contexto escolar ou foram reprovados; no entanto, ao longo da década, percebe-se que este número diminuiu, observando-se então uma elevação significativa na quantidade de alunos que não conseguiram concluir o ano letivo. Entre 2010 e 2013 também há uma oscilação, mas depois percebemos um ganho na quantidade de estudantes que não conseguiram concluir o ano, especialmente no 1º, 2º e 3º anos do EM. O 9º ano do EF se manteve estável, como mostra a Figura 13:

Figura 13 – Comparativo dos dados dos aprovados, reprovados e afastados por abandono do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela autora.

O que observamos nos dados em relação às rupturas em geral:

- O número de estudantes que tiveram rupturas no processo escolar, por reprovação ou evasão, é bastante significativo, sendo que o 3º ano do EM teve o menor percentual e o 1º ano do EM o maior percentual de rupturas, indicando que a mudança de modalidade e inserção em um novo ciclo de ensino precisa de intervenções pedagógicas no processo de transição nessa etapa;
- O 1º ano do EM se destaca de maneira exponencial em relação aos outros anos, pois a proporção em relação aos outros anos pesquisados foi maior que o dobro. Apontando de forma clara, que esse é o ano de maior necessidade de intervenções;

- c) Apesar dos outros anos terem menores médias de rupturas no decênio, em relação ao 1º ano, ainda é um quantitativo importante de rupturas. Fato que justifica uma intervenção de política pública específica para as questões da transição escolar.

Historicamente, a educação brasileira não é plena no que se refere à inclusão de todos os sujeitos, assim como no que se refere ao avanço nos níveis de escolaridade, ocorrendo um fluxo de evasão escolar contínuo. Por essa razão, esse tema tem sido assunto de discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela sociedade civil. Nesta última, destacam-se as organizações e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa científica e do estudo das políticas públicas.

É inegável que os aspectos sociais são determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as falhas nas políticas públicas, o desemprego, a desnutrição, a escola e o próprio estudante, sem que, com isto, isentem a responsabilidade da escola no processo de exclusão velada do público do sistema educacional.

Desde as décadas 60 e 70, o país convive com a realidade do fracasso escolar, como trouxe o MEC em pesquisa já citada anteriormente. De 1000 alunos que ingressaram no sistema de ensino em 1960, apenas 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973, mostrando taxas de evasão de 44% no ano primário, 22% no segundo e 17% no terceiro. Somem-se a isso as taxas de reprovação que, entre 1967 e 1971, oscilavam em torno de 63,5%. Já nos anos 2000, outros estudos mostravam que a evasão continuava, com dados de que a cada 100 crianças que iniciaram os estudos em 1997, apenas 66 chegaram à oitava série, o atual 9º ano. (LAHÓZ, 2000).

Alguns dos dados aqui apresentados, apesar de já se passarem mais de meio século dos índices encontrados à época, permanecem, e revelam que no sistema de ensino brasileiro ainda ocorre evasão em quantidades significativas. Por essa razão, inúmeras intervenções governamentais foram realizadas, desde o nível escolar (interno) até o nível do estado e país (externo), na tentativa de eliminar a evasão e assegurar o direito ao acesso, permanência à educação.

Como exemplo, é possível citar os programas de assistência social, a implementação de um plano de metas estabelecidos previamente e a criação do

PNE (2014), que versa sobre as metas nacionais, sendo a partir desse documento que são adaptadas e implementadas as metas no PDE.

Geralmente, os estudos identificam o fracasso escolar sob duas perspectivas: os fatores externos e os fatores internos à escola. Dentre os fatores externos relacionados ao fracasso escolar são apontados os problemas relativos: ao trabalho, às desigualdades sociais, à juventude e à família. E dentre os fatores intraescolares apontam-se os problemas em relação: à metodologia, ao currículo, à linguagem e ao professor.

Em uma compreensão mais ampla dos fatores externos do fracasso escolar, os trabalhos realizados por Meksenas (1998), Arroyo (1991), Gatti *et al* (in BRANDÃO, 1983), e outros, apesar de serem das décadas de 80 e 90, ainda permanecem válidos na realidade contemporânea. Vale dizer que os referidos autores se debruçaram sobre os fatores externos que impactam no fracasso escolar e os categorizaram, facilitando sua análise atual.

Nessa mesma década, as pesquisas nacionais e internacionais sobre as causas da ruptura no sistema de ensino (identificadas por evasão e repetência), foram analisadas por Brandão, Baeta e Rocha (1983), citando os estudos de Gatti (1981), Arns (1978) e Ferrari (1975), que indicam que “os estudantes de nível socioeconômico mais baixo têm um menor índice de rendimento e, de acordo com alguns autores, são mais propensos à evasão.”

Nos trabalhos de Brandão *et al.* (1983), são apresentados os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECIEL), que se baseou em uma amostra de cinco países latino-americanos e apontou a família como um dos motivos das rupturas do processo de ensino, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento. Entretanto, essa perspectiva foi superada, não havendo espaço hoje em dia para se culpabilizar unicamente a família pelo fracasso escolar, haja vista essa família ser também fruto do sistema de exclusão e desigualdade social.

A esse respeito, reflete Arroyo (1991) que as desigualdades sociais são resultantes das “diferenças de classe”, e são elas que “marcam” o fracasso escolar nas camadas populares, pois:

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (ARROYO, 1991, p. 21).

As pesquisas atuais também apontam a continuidade desses processos e rupturas, porém, com indícios de mudanças de políticas públicas educacionais executadas com o objetivo de incrementar o acesso e permanência no sistema de ensino, além da educação de qualidade. Exemplificando essas políticas públicas, é possível citar a produção das orientações para as transições escolares na Educação Pública do DF.

Nesse documento, foram emitidas as seguintes orientações para a transição entre a saída dos Anos Finais e a preparação para o EM – 3º Ciclo – 2º Bloco (8º e 9º anos); para a chegada ao EM (do 9º do EF para o 1º ano do EM); e para a saída do EM (finalizando a Educação Básica), com ações pedagógicas intraescolares, no intuito de intervir positivamente nas transições escolares.

Vale ressaltar que a questão das rupturas nas transições escolares oscila de acordo com a classe social do público considerado, evidenciando que os menos favorecidos enfrentam maiores desafios no processo de escolarização (MEKZENAS, 1998).

Um fator externo para o fracasso escolar, apontado por Soares (1992) e por Cunha (1997), é a posição de culpabilização do próprio estudante por sua impossibilidade de se manter no processo educacional, que ocorre por falta de esforço, engajamento ou até desinteresse pelos estudos. Esses argumentos legitimam e sancionam a sociedade de classe, com um sistema de meritocracia e não de sujeitos de direitos, conduzindo o estudante a ser o responsável pelo sucesso ou fracasso social, e não a organização social. De acordo com Cunha (1997), essa ideologia faz o movimento de isentar a educação de sua responsabilidade pela não permanência do estudante no sistema escolar.

Considerando os fatores internos à escola que levam ao sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, Bourdieu (1998) e Cunha (1997)

apontam para fatores que vão desde o seu caráter reprodutor até o papel e a prática pedagógica do professor.

O papel do docente dentro da escola corresponsável na descontinuidade do processo de transição escolar ou fracasso escolar é apontado por Gatti, (*in* BRANDÃO *et al*, 1983, p. 47), que considera o impacto das expectativas negativas do corpo docente em relação ao corpo discente como uma ideia de “profecia autorrealizadora”, em referência à clássica pesquisa de Rosenthal e Jacobson.

Contudo, os fatores que levam ao fracasso escolar são multidimensionais, trazendo desafios relevantes para a transição escolar. A seguir apontaremos alguns dos desafios do acesso e da permanência na educação.

O entendimento do sistema educacional de determinada localidade é primordial para a percepção dos gargalos na continuidade de ensino. Por isso, para atingir os objetivos propostos desta pesquisa, a presente seção apresenta, após cada tabela ou gráfico com os resultados da categoria eleita, interseccionalmente, os dados presentes nos documentos oficiais que foram selecionados e que versam sobre os elementos de cada categoria abordada. Em seguida, são identificadas as propostas do sistema educacional que fazem interlocução com o processo de transição escolar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

A condução da análise foi direcionada para a relação entre os dados, sob a ótica da transição, já que as categorias de acesso e permanência são fatores interdependentes no sistema de ensino, que influenciam todo o contexto de Transição Escolar. Assim, cada informação corresponde a uma categoria de análise.

Para compreensão do Acesso à educação foi considerado o quantitativo de matrículas. Em relação à Permanência, foram consideradas as relações entre o quantitativo de aprovações, com e sem dependência, reprovação e evasão (abandono). Finalizando, as categorias serão articuladas para que a garantia plena do direito à educação seja enquadrada como um dos direitos humanos.

Além disso, é imprescindível trazer um olhar sobre os dados sem perder de vista as informações pertinentes ao contexto do sistema. Portanto, serão apresentadas considerações após o quadro, como notas explicativas.

Desta forma, em um primeiro momento, foram analisados os dados gerais obtidos junto à SEEDF, no período correspondente aos anos de 2010 a 2019, considerando algumas variáveis e dentro desse recorte temporal. Porém, algumas delimitações foram necessárias, em virtude da infinidade de possibilidades de análises desses dados:

a) Movimentação por ano e série restrita às modalidades diurnas, tendo em vista que os aspectos do contexto noturno são imbuídos de inúmeras variáveis importantes e diferentes, em diversos aspectos, impedindo sua análise concomitante¹⁰. Além disso, os dados recebidos referentes ao ensino noturno apresentaram inconsistência, com um quantitativo incongruente ao número de escolas públicas do DF que oferecem o ensino neste período. No ano de 2010, o número de alunos foi inexpressivo, pois representava apenas os dados de uma Regional de Ensino. E, no ano de 2011, não houve qualquer dado sobre o ensino noturno. Nos anos subsequentes, houve algumas oscilações nos dados que impossibilitaram uma análise segura dos fatores de transição escolar, revelando a necessidade de estudos e análises específicos sobre essa população educacional;

b) Organização sequencial por ano, contemplando um intervalo delimitado entre o 9º ano do Ensino Fundamental e a conclusão do Ensino Médio, visando uma exposição do processo de transição e suas quantificações;

c) Apresentação da matrícula inicial para, logo após, serem trazidas as variáveis referentes à efetivação do processo escolar. Assim, foram subtraídos dos dados o quantitativo de:

- i. Admitidos fora dos prazos oficiais de matrículas regulares;
- ii. Estudantes transferidos;
- iii. Estudantes reclassificados *de série* e os reclassificados *para outra série*; e
- iv. Óbitos.

¹⁰ Vale destacar que os dados aqui apresentados representam a totalidade da soma de cada regional de ensino. A organização em rede da SEEDF possui 14 regionais de ensino que supervisionam as escolas e cada uma delas reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede, sendo que há regionais que englobam mais de uma região administrativa do DF.

d) Compilação dos dados até 2019, pois os números referentes ao ano de 2020 estavam incompletos, devido ao período pandêmico em decorrência à Covid-19.

A despeito dessas limitações, impostas circunstancialmente no presente estudo, os respectivos dados coletados estão disponíveis nas diversas tabelas colacionadas no Apêndice.

Na intenção de descrever a transição escolar da Educação Pública do DF no coorte selecionado, será apresentado inicialmente um quadro geral do decênio, na sequência de seriação do sistema escolar do DF. Esses dados mostram um recorte intencional dos dados gerais do censo da Educação Pública do DF, na perspectiva de análise do processo de Transição Escolar.

Conforme já salientado no presente trabalho, a fim de evitar interpretações equivocadas do processo ora sob análise, por se tratar de uma descrição analítica de um processo calcado em um recorte temporal, a compreensão dessa descrição se torna indispensável. Por conseguinte, no contexto específico da Educação Pública do DF, será dada continuidade à explanação a respeito da estrutura e da organização da escolaridade distrital.

Na Educação Pública do DF, existem diversas especificidades, sendo que, neste estudo, o recorte temporal e metodológico sobre a movimentação dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio permitiu, após organização, sistematização e seleção dos dados, que estes fossem organizados e estruturados ano a ano, no período de 2010 a 2019, com as seguintes informações: o quantitativo de aprovados, aprovados com dependência, reprovados, afastados por abandono e matrícula final, dando embasamento para as análises conforme as metas estabelecidas neste trabalho. O Quadro nº 6 traz essas informações:

Quadro 8 – Dados gerais de movimentação no decênio de 2010 a 2019, por série/ano de escolarização na Educação Pública no DF.

		QUADRO COMPARATIVO DIURNO - NOTURNO																			
		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO
9º ANO	Aprovados sem dependência	21231	16	22206	0	22708	101	23620	180	23324	148	23287	104	23342	143	23360	70	24820	66	25224	56
	Reprovados	4487	21	5322	0	5371	49	4886	83	4772	45	4647	27	4222	55	3791	27	3455	19	4143	16
	Afastados Abandono	624	14	785	0	1067	56	912	41	1173	86	1127	75	967	49	1010	49	660	38	903	41
	Rupturas (Reprovados + Evadidos)	5111	35	6107	0	6438	105	5797	124	5945	131	5774	102	5189	104	4801	76	4115	57	5046	57
	Matrícula Final	26342	51	28313	0	29146	206	29417	180	29269	279	29061	206	28533	247	28161	146	28935	123	30273	113
1º ANO	Aprovados com dependência	6578	503	6677	499	6339	461	7023	591	6766	462	6083	486	6722	430	6436	369	6125	352	6522	354
	Aprovados sem dependência	12794	975	12624	678	12572	766	14908	902	15222	836	15574	817	15217	897	15045	690	17109	652	16711	633
	Aprovados - Total	19372	1478	19301	1177	18911	1227	21931	1493	21988	1298	21657	1303	21939	1327	21481	1059	23234	1004	23233	987
	Reprovados	8664	972	9593	1244	9674	1220	7462	1076	7323	990	8520	889	6136	852	5993	866	4883	636	5043	625
	Afastados Abandono	3137	1653	3264	1644	3423	1739	2636	1477	2532	1552	2422	1030	2404	991	1049	1049	1804	813	1881	655
Rupturas (Reprovados + Evadidos)	11801	2625	12857	2888	13097	2959	10098	2553	9855	2542	8942	1919	8540	1843	7042	1715	6667	1449	6924	1280	
Matrícula Final	31173	4103	32158	4065	32008	4186	32029	4046	31843	3840	30580	3222	30479	3170	29953	2774	29901	2453	30157	2267	
2º ANO	Aprovados com dependência	4541	632	4868	545	4737	552	4646	459	4934	427	4717	467	5212	365	4993	343	4712	293	4631	290
	Aprovados sem dependência	10257	1406	10442	1180	10623	989	11991	1098	13201	939	13998	948	13760	926	13649	821	14525	701	15582	703
	Aprovados - Total	14798	2038	15310	1725	15360	1541	16637	1557	18135	1366	18715	1415	18972	1291	18842	1164	19237	994	20213	993
	Reprovados	3194	699	3801	820	3582	697	2940	541	3513	566	3027	449	2900	358	2911	379	2135	399	2242	327
	Afastados Abandono	881	939	954	728	1190	861	1014	672	1149	850	1028	559	955	559	1021	537	922	445	1091	505
Rupturas (Reprovados + Evadidos)	4075	1638	4755	1548	4772	1558	3954	1213	4662	1416	4055	1008	3855	917	3932	916	3067	844	3333	832	
Matrícula Final	18873	3676	20065	3273	20132	3099	20591	2770	22797	2782	22770	2423	22846	2208	22574	2080	22294	1838	23546	1825	
3º ANO	Aprovados sem dependência	10825	2633	11707	2533	12244	2142	12790	1939	13605	1683	15193	1663	15777	1548	15618	1515	16285	1279	16785	1284
	Reprovados	1812	540	1806	703	1761	511	1552	389	1813	399	1650	303	1951	274	2004	262	1298	250	1369	221
	Afastados Abandono	474	652	485	521	649	660	555	410	581	510	490	273	511	288	521	370	539	297	505	289
	Rupturas (Reprovados + Evadidos)	2286	1192	2291	1224	2410	1171	2107	799	2394	909	2140	576	2462	562	2525	632	1837	547	1874	510
	Matrícula Final	13111	3825	13998	3757	14654	3313	14897	2738	15999	2592	17333	2239	18239	2210	18143	2147	18122	1826	18859	1794

Fonte: Censo escolar Rede Pública do DF, organizado e adaptado pela autora.

Algumas considerações merecem ser feitas sobre os dados gerais coletados:

- Desde 2018, o Ensino Fundamental está organizado em Ciclos;
- Foram excluídas as matrículas dos estudantes do Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares – PAAE;
- Existem 69 estudantes Sem Informações de Rendimento (SIR) que permaneceram no processo, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica;
- Nas informações dos aprovados com dependência estão incluídos os estudantes oriundos da rede particular de Ensino;
- Os 1º e 2º anos do EM tiveram a possibilidade de aprovação com dependência;
- No 3º ano do EM não existe a dependência, pois é o último ano do 3º ciclo;
- Houve um aumento entre 20% e 25% de estudantes matriculados no período analisado;
- No 9º ano do EF, durante o decênio ora sob análise, os dados gerais apontam que o acesso aumentou;

i) Na transição dos anos de 2010 para 2011, houve um aumento de matrículas, que pode ser justificado pela ampliação do EF para 9 anos, que começou a ser discutida no Brasil em 2004. Contudo, a proposta só teve adesão em algumas regiões, a partir de 2005. O prazo final para que ocorresse essa alteração no EF em todo o Brasil foi até 2010. Ou seja, na transição do ano de 2011, o ensino fundamental já estava oficialmente com a duração estendida, em 9 anos;

j) O 1º ano do EM é um marco na transição de modalidade, quando ocorre a última transição entre os ciclos da Educação Básica. Já os aprovados com dependência correspondem a 50% dos aprovados sem dependência, revelando uma ruptura na transição escolar que é significativa. O número de reprovados quase equivale ao número dos aprovados com dependência, com exceção dos anos 2011 e 2012, em que o número de reprovados é significativamente maior do que o de aprovados sem dependência;

k) Na transição dos anos de 2017 para 2018, houve um aumento de matrículas, do 9º ano para a 1ª série do Ensino Médio. Esse dado é surpreendente, pois nessa transição ocorre a mudança de modalidade, que pode ser vista como um empecilho no processo de continuidade do ensino. Porém, a análise desse aumento de matrículas no ensino público do DF deve considerar a relação com a implementação dos ciclos de ensino no Ensino Fundamental, que ocorreu em 2018. Portanto, essas diferenças no número de matrículas precisam ser interpretadas dentro do contexto das transições do sistema de ensino da Educação Básica, para que se possa analisar as variáveis que exercem influência nos anos/séries sequenciais.

Partindo dessas informações gerais, foi possível categorizar os dados para maior compreensão do tema. Iniciaremos a seguir a análise do direito ao acesso à educação.

5.1 Direito ao acesso à educação

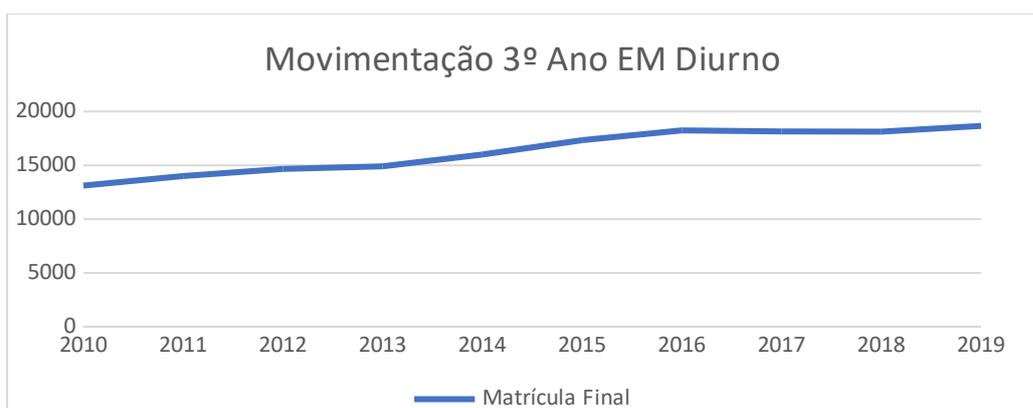
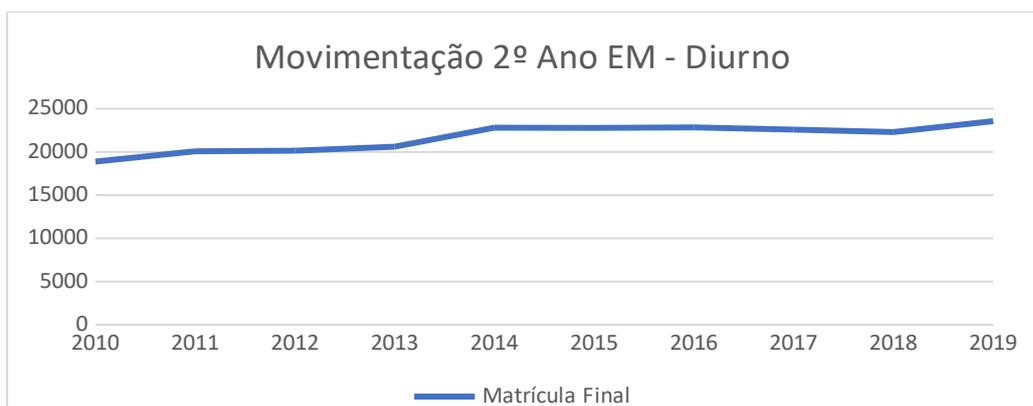
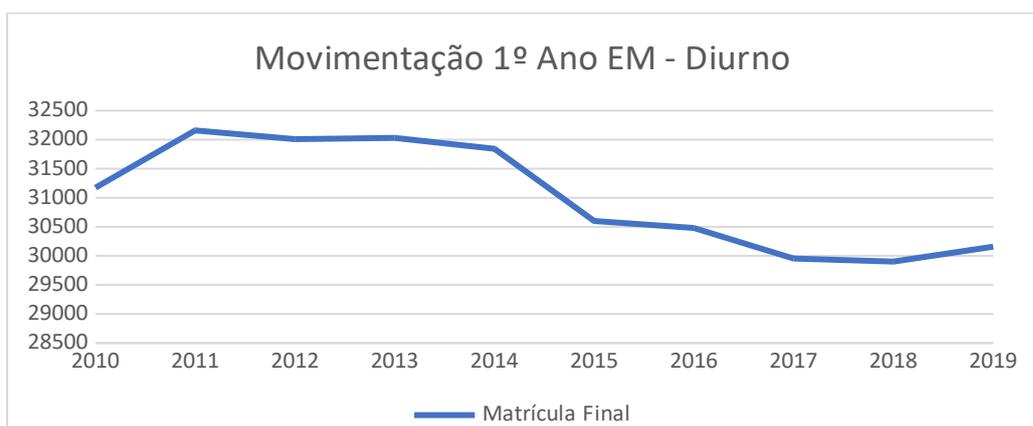
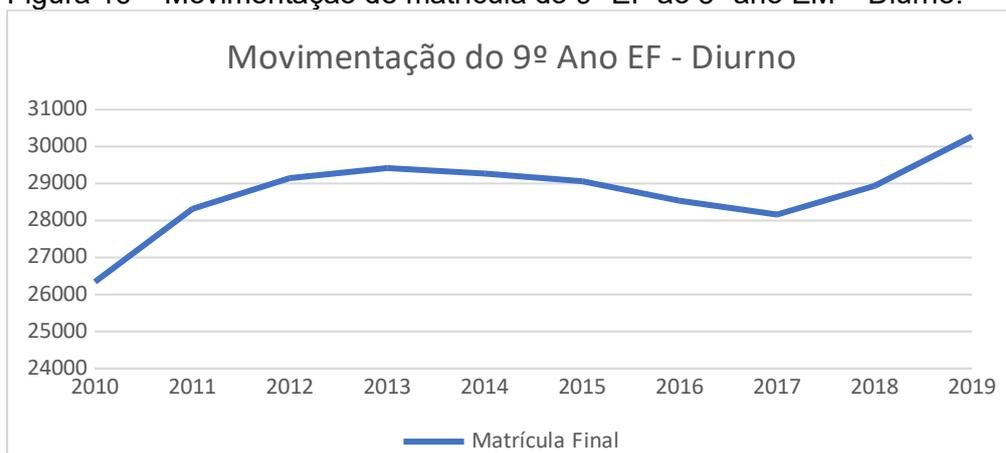
A oscilação do quantitativo total das matrículas na educação pública do DF, do 9º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, no período de 2010 a 2019, demonstrou que existem problemas na fluidez da transição escolar. Verifica-se que há uma expansão do sistema educacional, “mas a tarefa

de aumentar o acesso educacional está longe de ter sido concluída” (MENEZES FILHO, 2009, p. 202).

O pressuposto do sistema escolar é a manutenção do número de estudantes em cada ano subsequente, excetuando-se as variáveis de transferências, óbitos e outros fatores excepcionais.

Debruçando-se sobre os dados em tela, foi possível observar a movimentação de matrículas no período de recorte, o que facilitou a geração dos gráficos com as especificidades de cada série/ano de ensino, conforme a Figura 16. E isso permitiu a condução das análises sobre o acesso à Educação.

Figura 16 – Movimentação de matrícula do 9º EF ao 3º ano EM – Diurno.



Fonte: Elaborado pela autora.

Pontos relevantes da movimentação do 9º ano EF – Diurno:

- a) O número de matrículas no período diurno aumentou constantemente até 2013, indo de 26.342 matriculados em 2010 até 29.417 em 2013 (aumento de 3.075 estudantes);
- b) Em 2014 houve uma queda pequena, porém perceptível, de cerca de 148 estudantes, em comparação ao ano antecedente;
- c) De 2015 a 2017 houve uma queda constante e gradual de alunos matriculados a cada ano, acarretando uma redução de aproximadamente 1.256 alunos desde 2013 (perto de 4,3%); e
- d) Em 2018 houve o início de uma pequena ascensão, aumentando um pouco mais o número de estudantes em relação aos dois anos antecedentes (aumento de 774 em relação a 2017).

Podemos observar nos dados que, de 2010 a 2013, houve um aumento considerável e constante de estudantes matriculados em todos os anos (excetuando-se o 1º ano do EM, que apresentou uma leve queda). Isso está relacionado ao avanço de 2,3% na economia brasileira (PIB – Produto Interno Bruto), que, por sua vez, veio a reboque do aumento da atividade agropecuária em 7% e da renda *per capita* do brasileiro, entre outros fatores macroeconômicos.

De 2014 a 2017, ao contrário, houve uma queda na quantidade de matriculados em alguns anos (9º ano do EF e 1º ano do EM, por exemplo). Todavia, a causa disso deve ser investigada de forma mais aprofundada, o que foge ao escopo do presente estudo. Porém, alguns fatos amplamente conhecidos podem ser apontados como indícios de possíveis causas desse fenômeno aqui constatado de queda no número de matrículas, o que indica dificuldades na concretização do direito de acesso à educação. Esses indícios, considerados em conjunto e somados a outros fatores macroeconômicos, são capazes de trazer algumas conclusões preliminares, mas que precisarão ser confirmadas definitivamente mediante um estudo específico e aprofundado, que não foi o caso do presente estudo.

Apenas a título exemplificativo, podemos citar alguns desses indícios, mas, novamente, sem a pretensão de determinar conclusões, mas sim hipóteses: a crise econômica brasileira de 2014 levou a uma estagnação

econômica, decorrente de vários fatores, tais como a queda de preços de *commodities* no mercado internacional, a desaceleração da economia chinesa, o enfraquecimento do mercado interno, a inflação de demandas, a carência de produtos, o endividamento da população, a crise política vivida à época etc.

Já nos anos de 2015 e 2016, apesar de indicadores econômicos ruins no Brasil (alta inflação, desequilíbrio de contas públicas e cortes de gastos no governo), houve um aumento de 1,1% no PIB e de 0,3% na renda *per capita* no Brasil. Com isso, o impacto das crises desses anos começou a se desfazer.

Diante do exposto, é possível concluir que a ordem de grandeza do número de alunos matriculados sofre um impacto direto da saúde econômica do país. Trata-se de uma conclusão lógica, embasada empiricamente, diante da notória necessidade das famílias brasileiras de contar com toda mão de obra disponível para aumentar a renda doméstica, para garantir seu sustento. Portanto, quando a economia piora, a quantidade de estudantes matriculados diminui, pois precisam se inserir no mercado de trabalho, conflitando com as demandas escolares, o que leva ao abandono, à desistência da escola.

É importante observar que o número total de matrículas iniciais no 1º ano do Ensino Médio, que concretiza o direito de acesso ao ensino nessa série específica, pode não representar apenas as matrículas novas, pois nesse número podem estar incluídos os estudantes retidos no 9º ano em anos anteriores.

No que se refere ao documento oficial que dispõe sobre o acesso à educação no DF, o Plano Distrital da Educação do DF (PDE) tem como um dos quatro eixos do texto a universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016 (de 4 a 17 anos de idade), garantindo a inclusão escolar dos que não tiveram acesso na idade própria, no campo, nas cidades e nos presídios, assim como o aumento substancial da oferta em creches.

Baseado nesse eixo, estabeleceu-se a meta nº 3 do PDE, que é garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos de duração, além da conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade, tendo como prazo final o último ano de vigência daquele Plano. A Tabela 2 apresenta os dados constantes do relatório de acompanhamento (meta PDE: 100% dos jovens de 16 anos com o ensino fundamental concluído até 2024):

Tabela 2 – Projeções Populacionais para as Regiões Administrativas do DF 2010-2020.

Indicador 2B		META DO PDE					
		Percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído					
		2015	2016	2017	2018	2019	2020
Meta Prevista	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	N	46.959	47.467	47.608	47.504		
Meta Executada	%	70,03%	68,75%	68,79%	72,40%		
	N	32.886	32.638	32.752	34.394		

Fontes: Dados populacionais: IBGE, Censo Demográfico, 2010 e CODEPLAN. Dados de atendimento: censo da Educação Básica, 2015-2018.

Esse número de matrículas não efetivadas no período verificado pode demonstrar uma cultura educacional não favorável à expectativa da transição escolar.

Na atualidade, a escola é percebida como uma instituição social com metas e objetivos determinados, com um contexto diversificado, multicultural, de interações contínuas e complexas, à qual foi atribuída a tarefa de preparar os sujeitos para inserção na sociedade contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 21-32).

Esses dados, obtidos junto à SEEDF, revelaram a tendência de aumento de acesso aos serviços garantidos na CF/1988, a exemplo do seu artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

O § 1º trazido acima, ao estabelecer que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, busca conceder a cada pessoa, individualmente, o direito à educação. E assim o faz porque o direito público subjetivo concede ao seu titular determinada faculdade juridicamente exigível, por estar sob o manto de normas positivadas no ordenamento jurídico.

Aplicando esse conceito ao caso ora sob análise, forçoso concluir que o texto constitucional coloca o Estado na posição de devedor desse direito subjetivo de cada indivíduo, qual seja, ter acesso à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.

A despeito de se tratar de um estudo datado, e de analisar o contexto de outro país, Mare (1980¹¹) achou, nos Estados Unidos, “um padrão estável onde se percebe um efeito decrescente das origens socioeconômicas no alcance educacional da transição mais baixa para a transição mais alta dentro da mesma coorte. Entretanto, encontrou um padrão relativamente constante comparando-se as coortes dentro de cada transição, significando que as barreiras sociais são mais fortes nos primeiros degraus da vida educacional e mais fracas nos níveis mais altos”. (FERNANDES, 2004, p.13¹²)

De fato, no Brasil, como em outras sociedades, o acesso aos níveis educacionais mais baixos está fortemente associado às origens

11 MARE, R. Social Background and the School Continuation Decision. *Journal of the American Statistical Association*. 75:295-305. 1980. _____. Changes and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*. 46:72-87. 1981.

12 FERNANDES, Danielle C. *Estratificação Educacional Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: as Barreiras da Cor*. (Concurso de Monografia – Prêmio Ipea 40 anos – Ipea-Caixa, 2004 – Tema “A Superação das Desigualdades Sociais no Brasil”).

socioeconômicas. Porém, o que o estudo citado acima sugere é que, nos níveis educacionais mais altos, esse acesso não está associado com as origens socioeconômicas da população, mas sim com fatores relativos à motivação e/ou habilidade. Ao contrário de uma aparente contradição, o que o estudo indica é o resultado de uma característica psicológica e cultural do coorte utilizado naquele estudo. Vale dizer, é um fato que não pode ser negado nem obliterado por visões que discordem da conclusão que dele decorre.

Assim, são necessárias políticas públicas que promovam a igualdade no acesso a oportunidades educacionais, isto é, voltadas para a redução da desigualdade educacional. Caso contrário, o crescimento socioeconômico do país poderá ser fortemente prejudicado.

Segundo o INEP, a estabilidade de matrículas nessa etapa da Educação Básica está associada, por um lado, a fatores demográficos (taxas de fecundidade, por exemplo), que vêm diminuindo o tamanho das coortes de idade no Brasil; e de outro, aos ajustes ocorridos ao longo dos anos no fluxo de alunos que cursam o ensino fundamental (taxas de repetências e evasão), bem como à diminuição do ingresso tardio e à permanência de alunos fora da faixa de idade considerada correta (6 a 14 anos).

Aprofundando a análise do impacto dos fatores socioeconômicos na educação, as evidências sobre intervenções voltadas para a garantia de condições de acesso e permanência na escola por meio de transferência de renda, condicionada ou não, indicam que a educação é um processo percorrido de forma mais ou menos fluida, a depender das condições socioeconômicas presentes no contexto familiar. Assim, intervenções que busquem garantir a permanência de alunos em situação de pobreza e vulnerabilidade no contexto escolar devem atentar-se para tais circunstâncias exógenas ao ambiente educacional, porém, igualmente relevantes.

Por fim, com o fim específico de atingir de forma precisa o objetivo deste estudo – quais ações do sistema educacional fazem interlocução com o processo de transição escolar na Educação Básica –, bem como analisar e correlacionar esses dados com suas interfaces e identificar os fatores de ruptura no processo de Transição Escolar, é imperativo conhecer as especificidades das avaliações do Sistema de Ensino Público do DF.

5.2 Direito à permanência na Educação

A permanência no sistema de ensino insere-se em um contexto social, político, econômico e cultural extremamente complexo, com diversos aspectos interdependentes e relevantes, sendo necessário compreender os fatores que permeiam esse contexto.

Infelizmente, a escola, contraditoriamente à sua proposta¹³, desconhece essa realidade, na medida em que ignora os fatores imbuídos no contexto da aprendizagem.

São diversos os fatores presentes nesse processo de permanência escolar, pois, apesar de a escola ainda se apresentar como um local de sociabilidade e permanência de crianças e adolescentes, alguns destes, por diversos fatores, não permanecem no ambiente escolar.

Para a assimilação de alguns fatores presentes nos dados da educação pública do DF no decênio de 2010 a 2019, inicialmente vale considerar a questão das dificuldades de aprendizagem, reprovação e abandono, apontadas como razões da evasão escolar.

Com o intuito de encontrar o quantitativo de estudantes que se evadem na trajetória da Educação Básica, a solicitação dos dados à SEEDF foi direcionada para o quantitativo de evasão escolar no contexto das transições. No início da coleta de dados, a palavra “evasão” foi utilizada para essa solicitação. No entanto, o setor responsável (DINFE) informou que essa palavra “evasão” não poderia ser respondida, pois não é usual no contexto das tabulações das informações da educação pública do DF. Porém, foram disponibilizados os dados utilizando a palavra “abandono”.

Aqui surge uma questão a ser superada: é inegável que essa nomenclatura, caso empregada indistintamente, pode levar a uma responsabilização do estudante quando ocorre a evasão escolar, pois, quando se trata de abandono, entende-se que foi uma decisão deliberada de alguém que rejeita algo.

13 Qual seja, suprir a necessidade de uma formação completa para o desenvolvimento do processo educativo do estudante.

Desta forma, no Brasil, em geral, inexistem as diferenciações das concepções de evasão e abandono escolar no contexto da Transição Escolar, pois são dois conceitos distintos que possuem o mesmo significado para o sistema: a saída de estudantes do sistema escolar.

Entretanto, especificamente no DF, de acordo com a Portaria nº 33, publicada em 12 de fevereiro de 2020 no Diário Oficial do DF, o abandono e a evasão escolar são diferenciados quando:

- a) Abandono: ocorre quando o estudante obtiver um número de faltas consecutivas superior a 25% (vinte e cinco por cento) e não retornar à unidade escolar até o final do ano/semestre letivo, conforme art. 290 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF, aprovado pela Portaria nº 15/2015 – SEEDF, alterado pela Portaria nº 180/2019 – SEEDF;
- b) Evasão: ocorre quando um indivíduo regularmente matriculado no início de ano letivo não se matricula no ano seguinte, independente da situação de conclusão do ano de matrícula, se aprovado, reprovado ou abandonado.

Para esse estudo, optou-se por manter a palavra “abandono” na apresentação dos dados, visando a manutenção da autenticidade. Porém, ao tratarmos da evasão, o abandono refere-se também à evasão escolar.

Em 2017, no Distrito Federal, 6,7% das crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estavam fora da escola. O maior percentual de evasão escolar no DF é de adolescentes entre 15 e 17 anos (8,1% do total desse público).

Embora a análise por gênero não evidencie diferenças significativas, a análise por grupo étnico e classe socioeconômica mostra que 64,8% dessas crianças e adolescentes fora da escola são negros e que 43,9% deles têm renda média familiar de menos da metade de um salário-mínimo.

Na tentativa de dar o tratamento adequado a essa situação, um dos eixos do texto base do PDE para o DF (estatuído para o período 2015 a 2024), aprovado na Conferência Distrital de Educação (2014), foi a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares, garantindo a oferta pública em locais próximos às residências das crianças e adolescentes, e promovendo a efetiva democratização das políticas de gestão na escola e no sistema de ensino.

O PDE prevê também a necessidade do seu monitoramento contínuo e avaliações periódicas, com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social, para acompanhar sistematicamente o esforço de implementação das suas metas e estratégias.

Para tanto, é realizado o relatório anual de monitoramento e avaliação do PDE. Nos últimos anos, as taxas de abandono e de reprovação para a educação básica do DF apresentaram os percentuais constantes da Tabela 3:

Tabela 3: Taxas de abandono na educação básica do Distrito Federal

QUADRO EVASÃO GDF					
Ano		Taxas de:	Abandono	Reprovação	Total
2014	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	0,4%	7,5%	7,9%
		Anos finais	3,0%	18,6%	21,6%
	Ensino médio		7,0%	18,3%	25,3%
2015	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	0,4%	7,5%	7,9%
		Anos finais	3,6%	17,9%	21,5%
	Ensino Médio		5,4%	17,0%	22,4%
2016	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	0,2%	6,7%	6,9%
		Anos finais	3,0%	16,0%	19,0%
	Ensino médio		4,9%	16,5%	21,4%
2017	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	0,3%	6,1%	6,4%
		Anos finais	3,2%	13,8%	17,0%
	Ensino médio		6,1%	15,4%	21,5%
2018	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	0,3%	5,1%	5,4%
		Anos finais	1,9%	7,7%	9,6%
	Ensino médio		4,6%	12,2%	16,8%

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do PDE.

O quantitativo de abandono indica que os estudantes, apesar de terem acesso ao sistema de ensino, não permanecem nele, e isso pode ocorrer por diversos fatores, como já repisado aqui. Disso decorre a necessidade de compreensão da razão da persistência de altas taxas de evasão e abandono escolares, pois os números comprovam que ações são imprescindíveis para reverter esse quadro. Pontua-se, aqui, que as intervenções ainda não implantadas serão relevantes para apontar possibilidades de melhorias nas políticas públicas educacionais do DF.

Os dados demonstram, também, que o maior índice de abandono está na modalidade do Ensino Médio, demandando uma reflexão a respeito dessa fase

cronológica. É patente que entender a dinâmica da juventude contemporânea certamente ajudará a interpretar esses dados de forma mais precisa e específica.

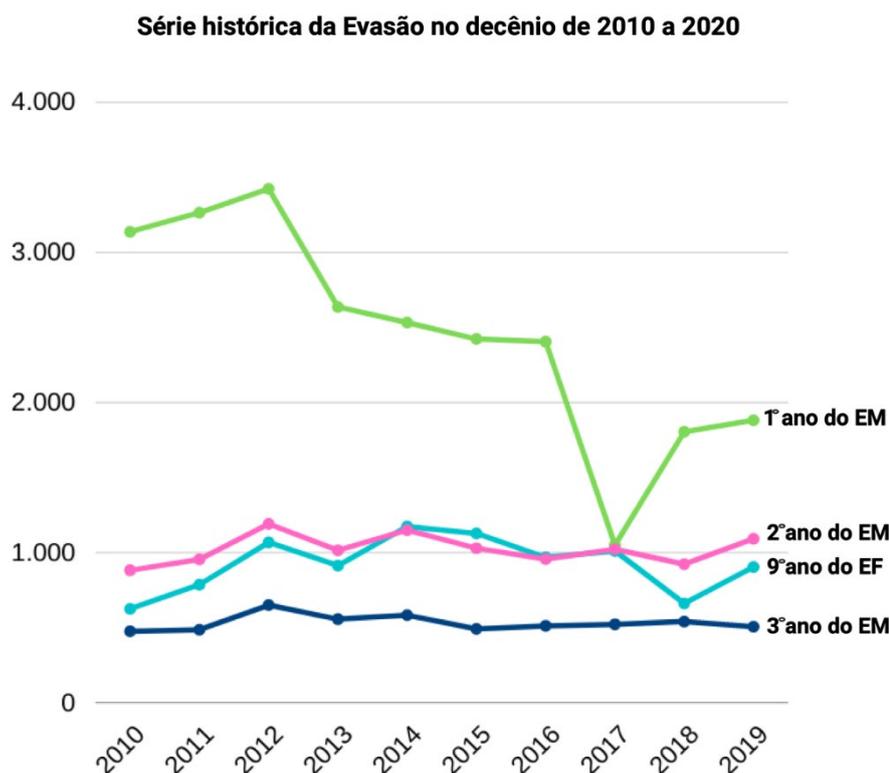
O abandono, em geral, ocorre porque as escolas não atendem às demandas dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Outros fatores, de ordem social e econômica, fortalecem o processo de expulsão velada que ocorre nas escolas, conforme pontua Soares:

[...] dificuldades na família, na escola e pressão para o ingresso precoce para o mercado de trabalho (mesmo que seja por uma participação intermitente e informal) tendem a precipitar o abandono da escola, sobretudo no contexto de desconforto e inadaptação, e de falta de motivação, a saída da escola reduz as chances de acesso à emprego e amplia a probabilidade de que o círculo da pobreza se reproduza por mais uma geração; configurando-se este quadro, aumentam as probabilidades de que o adolescente experimente a degradação da autoestima, especialmente se considerarmos o contexto social e cultural em que prosperam os preconceitos [...] (SOARES, 2004, p. 139).

A busca por compreender as dificuldades escolares se acentuou na década de 80, como referem Patto (1999) e Collares e Moysés (1996), em especial aquelas relacionadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade, atentando-se para as condições e práticas escolares ineficientes e até excludentes.

Altas taxas de evasão escolar, evidentemente, violam os direitos de crianças e adolescentes estabelecidos legalmente no ECA (BRASIL, 1990), que prevê um controle externo da manutenção do aluno na escola, por meio de órgãos legitimados pelo poder do Estado, como o Conselho Tutelar, na intenção de impedir que o sistema educacional promova essa exclusão. A figura 14 traz um gráfico contendo a série histórica de evasão entre os anos de 2010 e 2020.

Figura 14 – Série histórica da Evasão no decênio de 2010 a 2020.



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro aspecto que se destaca nesse gráfico é a grande discrepância entre os valores referentes à curva verde (evasão nos 1º anos do EM) em relação às demais curvas. Fica evidente que a maior taxa de evasão ocorre entre os alunos que cursam o 1º ano do EM, distanciando-se do que se acreditava até então, que era no sentido de a maior taxa de evasão ocorrer no 9º ano, devido à transição entre os Ensinos Fundamental e Médio. No caso em estudo, percebe-se que a taxa de evasão no 9º ano (curva azul) é bem inferior à do 1º ano e comparável à evasão do 2º ano do EM. As curvas referentes ao 9º ano do EF e aos 1º e 2º anos do EM sofrem variações significativas ao longo do decênio, refletindo a ação de políticas públicas aplicadas no período que foram efetivas no combate à evasão. Já o 3º ano do EM manteve a taxa de evasão quase constante no período em questão, tendo um pequeno salto no ano de 2012.

Destaca-se também a grande variação nos valores das taxas de evasão do 1º ano do EM. Percebe-se que foi crescente entre 2010 e 2012, alcançando o valor máximo de todos os dados do gráfico no ano de 2012. A partir de 2012,

a evasão passa a ceder, sofrendo menor variação percentual e praticamente estabilizando-se entre os anos de 2015 e 2016. No ano de 2017, a evasão nos primeiros anos chegou ao seu valor mínimo, sendo 1/3 da que foi em 2012 (evasão máxima absoluta).

Esses resultados indicam que as políticas públicas aplicadas nesse período foram efetivas na redução da evasão, fazendo com que em 2017 fosse comparável à evasão do 2º ano, período do Ensino Médio considerado de baixa evasão, de maneira relativa. Nos anos de 2018 e 2019, a evasão sofre uma alta, mas não chega a retornar aos patamares que verificados nos primeiros anos do decênio.

Embora as políticas públicas tenham conseguido um relativo sucesso em diminuir a evasão no 1º ano do EM, percebe-se que no 9º ano do EF e no 2º ano do EM os resultados não tiveram um saldo positivo.

Por outro lado, embora essas curvas não tenham sofrido variações elevadas como ocorreram no 1º ano, é notável que se iniciou o decênio com evasões menores do que às que foram registradas em 2019, o que, obviamente, é um resultado contrário ao desejado. E indica que é necessária uma atenção especial a essas séries, para que o quadro não se agrave.

Diante da dificuldade em alcançar as metas projetadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Ministério da Educação (INEP/MEC, 2008) e da complexidade do sujeito do Ensino Médio, além dos altos índices de evasão e retenção, salta aos olhos a necessidade premente de elaboração de propostas pedagógicas voltadas à reorganização dessa etapa. Este é um dos aspectos em que esta pesquisa pretende contribuir.

Em relação à população de 16 anos, o PNE prevê que 95% desses estudantes estejam com pelo menos o ensino fundamental concluído até 2024, enquanto o PDE estabelece como meta a conclusão do ensino fundamental por esse mesmo público de 100%, também até 2024. Essa meta é clara quanto à idade em que esta etapa deve ser concluída: 14 anos de idade.

Com o intuito de facilitar o acesso às informações sobre estratégias de combate à evasão escolar nos ensinos fundamental e médio regulares da educação básica, a CODEPLAN, em parceria com órgãos de pesquisas do GDF, realizou um estudo focalizando o período de 2009 e 2019. A síntese de evidências sobre a evasão escolar é mostrada na Tabela 4:

Tabela 4 – Síntese de evidências sobre evasão escolar no DF

ANO	RESULTADOS	CONCLUSÕES	REFERÊNCIA
2009	Entre os 10 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos, apenas a metade estava no ensino médio.	Os possíveis motivos para a evasão escolar foram, à época: a falta de escolas (10,9%), a necessidade de renda e trabalho (27,1%), a falta de interesse (40,3%), entre outros (21,7%).	Neri, M. Tempo de permanência na escola. FGV/Ibre (2009).
2017	Índice de evasão de 24,3%, e a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul.	Entre os 100 países com maior IDH, o Brasil tinha a terceira maior taxa de abandono escolar.	Silva Filho, R. B. & Araújo, R. M. D. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. <i>Educ. Por Escr.</i> 8, 35 (2017).
	No Brasil, 2,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estavam fora da escola.	Isso representa 6,5% de meninos e meninas em idade escolar.	UNICEF. Cenário da exclusão escolar no Brasil. 16 (2017).
2018	Estavam fora do sistema escolar básico 1 milhão e 200 mil adolescentes, de 15 a 17 anos.	Representa 11,8% do total de adolescentes nessa faixa etária, sendo o maior número de evasões.	IBGE, C. de P. e I. S. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 40, (2019).
2019	Comparando-se as regiões, a evasão dos adolescentes atingia 9,2% no Norte e Nordeste e era menor no Sudeste (6%).	A porcentagem da evasão escolar do país diminuiu neste ano, passando para 7,6%.	IBGE, C. de P. e I. S. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 40, (2019).
	Cerca de um quarto dos jovens de 15 a 17 anos estava fora da etapa escolar adequada no país.	Os jovens fora da etapa escolar não cursavam o ensino médio.	
	Jovens de 15 a 17 anos estavam fora da etapa escolar adequada no país.	O índice era maior na zona rural (11,5%) do que na urbana (6,8%), entre homens (8,1%) do que mulheres (7%) e era maior entre não brancos (8,4%) do que brancos (6,1%).	

Fonte: Elaborada pela autora a partir do documento da síntese de evidências - Evasão escolar no DF: uma análise de alternativas possíveis. CODEPLAN 2020.

Esse estudo de evidências foi elaborado com o intuito de facilitar o acesso às informações sobre estratégias de combate à evasão escolar nos ensinos fundamental e médio regulares da educação básica.

Buscou-se, com isso, contribuir para a progressão dos índices educacionais do DF de evasão escolar, visando promover um ambiente democrático de diálogo entre governo, sociedade civil e pesquisadores.

A partir desses resultados, a CODEPLAN analisou as intervenções realizadas que visaram a redução das taxas de evasão e de abandono na educação básica, levando em conta os níveis de ensino fundamental e médio. Além disso, foram analisados os resultados das intervenções que buscaram aumentar as taxas de matrícula, de frequência escolar e de conclusão das séries ou anos dos ensinos fundamental e médio. Os dados da pesquisa mostraram uma relação direta entre o acesso e a permanência do estudante nas trajetórias escolares com as progressões e conclusões de cada fase do sistema de ensino, provando mais uma vez que o acesso e a permanência produzem a redução da evasão e do abandono escolar:

As evidências dessa síntese apontam que as intervenções analisadas foram: A melhoria das condições de acesso e permanência na escola reúne um leque abrangente de intervenções que interferem de forma direta na presença dos alunos na unidade escolar, com destaque para a garantia de condições de mobilidade e segurança alimentar; e A promoção de espaços de diálogo e acesso à informação são relevantes e desencadeiam efeitos que vão além da redução da evasão e do abandono escolares. (CODEPLAN, 2020, p. 6).

Essas alternativas de intervenções são relevantes para a redução das taxas de evasão e abandono e aumento das taxas de matrícula, frequência e conclusão de anos/séries escolares. Além disso, as políticas públicas necessitam melhorar as condições de acesso e permanência na escola e a oferta de programas de transferência de renda.

5.3 Os desafios do acesso e da permanência na educação.

A transição entre etapas e a permanência no sistema educacional vigente é uma missão quase impossível, considerando os aspectos multidimensionais,

históricos e sociais envolvidos no processo de transição escolar e o modelo de aluno “ideal”, que seria capaz de avançar a cada etapa da educação básica.

Para condução de uma compreensão tão dinâmica e heterogênea, e para o entendimento desse aluno que avança nas etapas de transições escolares, vale ser feita uma comparação com o belíssimo desenho do Homem Vitruviano, de Leonardo da Vinci (1452-1519), produzido no período Renascentista. Vitruvius foi um arquiteto que descreveu as formas matemáticas perfeitas de um homem. Embora outros artistas tenham tentado reproduzir as proporções desse homem perfeito, apenas Da Vinci conseguiu essa façanha, unindo estudos de matemática, arquitetura e filosofia. Analogicamente, podemos refletir sobre o percurso do conceito de modelo ideal padronizado pela sociedade, em diversas áreas. Pessoas que são diferentes dos padrões, não-lineares aos processos estabelecidos como comuns, são percebidos como algo estranho ao sistema, sendo essa a realidade daqueles que ficam aquém ou transcendem os padrões de desenvolvimento.

A reflexão sobre o Homem Vitruviano permanece hoje na sociedade de várias formas. Uma delas é no contexto escolar, onde existe a fictícia ideia de que todos são iguais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o discurso e a prática no interior da escola se amparam nos mitos relacionados à aprendizagem. E os alunos que fogem ao padrão de aprendizagem ideal, geralmente, são culpabilizados ou patologizados pelo sistema educacional. Acabam expulsos de diversos tipos de contextos sociais, evadem da escola e ainda são rotulados de forma negativa, culminando em um processo de exclusão social.

Normalmente, esse público é marginalizado pelo insucesso, privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social. Trata-se de um grupo de estudantes vítimas de seus pais, de seus professores e de uma sociedade excludente que lhes impõe a exclusão da escola, contraditoriamente ao que está previsto no ECA, que estabelece a educação como um direito de todos.

Considerações sobre o acesso à educação

Conforme já exposto neste estudo, a observação dos dados mostra uma oscilação do número total das matrículas na educação pública do DF, expondo a existência de rupturas nas sequências de transição escolar, tendo em vista que

as matrículas equivalem à porta de acesso para as trajetórias no sistema de ensino.

No tocante às políticas públicas do DF para a educação, regulamentadas no período de 2010 a 2019, foi possível identificar aquelas que fazem a interlocução com o processo de Transição Escolar na passagem do EF para o EM. No geral, essas políticas públicas demonstraram eficiência parcial nas questões de acesso, tendo em vista que ficou evidente o crescente o número de matrículas e o número de ofertas de vagas, embora ainda não consigam alcançar toda a população. Logo, a questão do acesso à educação precisa ser pensada como ponto de partida para transpor as barreiras que atualmente impedem a ampliação do alcance das políticas públicas educacionais no DF.

Considerações sobre a permanência na educação

Devido à complexidade deste tópico no contexto do sistema de ensino, a constatação deste estudo é que a permanência escolar se configura como o ápice da problemática nas rupturas das transições escolares, pois se insere em um contexto social, político, econômico e cultural extremamente complexo, com diversos aspectos interdependentes, variáveis e relevantes, que levam à manutenção de um sistema de exclusão velada.

Destaque-se que o número de estudantes reprovados que foi mostrado pelos dados revela a descontinuidade na transição escolar e as dificuldades de aprendizagens no sistema de ensino, confirmando mais uma vez a importância da permanência na fluidez da transição escolar.

Além da interrupção da transição escolar em razão da reprovação, os dados revelam, ainda, que a evasão e o abandono são ainda mais prejudiciais, considerando-se que a reinserção escolar, após um período de ruptura, é bem mais desafiadora. Não há como negar a realidade trazida pelos números: ações urgentes são necessárias para reverter os problemas do sistema educacional.

Na busca das principais causas das rupturas, restou muito claro que as condições socioeconômicas presentes no contexto familiar impactam diretamente na fluidez da transição escolar. Portanto, reforça-se aqui o fato de que a oferta de transferência de renda, condicionada ou não, reflete positivamente na manutenção dos estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas dentro do processo escolar, ou seja, é preciso realizar intervenções que visem assegurar a permanência de alunos em situação de

pobreza e vulnerabilidade no contexto escolar, pois, como já dito, quanto mais estáveis e seguras forem as condições socioeconômicas do estudante, mais fluida será sua vida escolar.

Realidade das rupturas

Analisando-se os dados aqui trazidos, mormente a movimentação ocorrida em relação ao acesso e à permanência do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio no período considerado, foi possível constatar que nos anos de transição do Ensino Fundamental até a entrada no Ensino Médio foi o local onde se encontrou o gargalo no processo.

Os resultados mais significativos quanto às rupturas na transição apontam para o 1º ano do EM como a etapa com o maior índice de reprovação e abandono, chegando a mais 40% em proporção aos outros anos, como visto. Os dados revelam, mais uma vez, a necessidade de políticas de transição para esse período específico da vida escolar do estudante, atentando-se para as especificidades do adolescente, como seu perfil heterogêneo, e para os aspectos de transição da adolescência para a vida adulta, com expectativas de continuidade dos estudos na educação superior ou de inserção no mundo do trabalho.

Avançando no enfrentamento do problema, os números citados acima mostram que o maior índice de abandono está no Ensino Médio, como referido, o que impulsiona a reflexão sobre essa fase cronológica, pois compreender a dinâmica da juventude contemporânea foi fundamental na interpretação desses dados de forma mais específica.

Verifica-se que uma sequência de rupturas na vida escolar de um aluno praticamente impossibilita sua reinserção, tornando a terminalidade da educação básica um desafio ao sistema – pela ausência de políticas específicas para esse público, que vive sua vida escolar em uma espiral de rupturas e tentativas de retorno à escola.

Assim, o sistema gera um padrão de fracassos que leva às rupturas, que, por sua vez, tornam mais difícil a reinserção, criando-se uma sequência de eventos nocivos ao estudante e à sua jornada escolar. Ou seja, após o estudante tentar retomar sua vida escolar, o sistema provoca outras exclusões, nascendo um ciclo vicioso de rupturas, tentativas de retomada e, por fim, novas exclusões.

6. Algumas conclusões para promover transições

A presente análise se debruçou, de forma geral, sobre o panorama dos desafios do acesso e da permanência no sistema educacional nas transições escolares entre o 9º ano do EF e o 3º ano do EM, na rede pública do Distrito Federal, no período de 2010 a 2019. Os dados obtidos neste estudo levam a algumas constatações, que serão expostas a seguir. Como base para essas observações, é preciso, preliminarmente, relembrar o arcabouço jurídico que dá sustentação para as práticas aqui discutidas, analisando-se a transição escolar da juventude contemporânea dentro de um recorte na legislação educacional referente a esse público.

Iniciando com a legislação mais abrangente, a LDB atual parte do pressuposto de que o ensino médio está incluído na educação básica. Como decorrência, estabelece-se o reconhecimento de um direito ampliado, ainda que este tenha sido fragilizado por não ter se tornado obrigatório. Apenas recentemente, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, foi incluída a faixa etária dos 15 aos 17 anos na educação básica, o que corresponde ao Ensino Médio. Porém, na realidade dos estudantes, diversos obstáculos ainda permanecem, dificultando e até mesmo impedindo a fluidez da vida escolar, tais como as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional.

Surge, assim, a necessidade de elaboração de novas propostas pedagógicas voltadas especificamente para a reorganização dessa etapa da vida escolar (a exemplo da semestralidade, já implantada no DF). A elaboração dessas políticas públicas específicas aqui sugeridas passa, necessariamente, pelo atingimento das metas do PNE/2014, a exemplo, da meta 3, que pretendeu universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (BRASIL, 2014).

Para atender aos objetivos deste estudo, foi apresentada a movimentação ocorrida em relação ao acesso e à permanência, que direcionou para a Política Educacional no DF. Esta, por sua vez, prevê estratégias que objetivam assegurar as condições de acesso e permanência na escola, por meio de ações externas em diversas dimensões, como a socioeconômica, a emocional, a biológica, entre

outras, que se configuram como complementares às ações dentro do contexto escolar.

Algumas dessas estratégias foram estabelecidas no PDE, em parte com sucesso, por meio de mudanças curriculares, metodológicas e de oferta de vagas. E esse cenário também trouxe à tona a reflexão sobre qual escola podemos oferecer para os jovens que a frequentam e para aqueles que ainda irão passar pela última etapa da educação básica.

E a resposta a essa questão passa, obrigatoriamente, por uma análise séria e sempre permeada pela busca da satisfação do interesse público dos projetos de reformulação que têm sido aventados por diversos atores, como os poderes Executivo e Legislativo e as propostas protagonizadas pela população escolar. Para tanto, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para disseminar essa necessidade entre a comunidade acadêmica e entre os níveis decisórios adequados, estimulando não apenas o conhecimento do problema, mas o debate a respeito das possíveis soluções.

É importante notar, contudo, que, apesar dos avanços nas estratégias de execução das políticas educacionais, visando solucionar o desafio do índice de evasão escolar, ainda se faz necessária a compreensão de todos os fatores que acarretam a não permanência na escola. E o que desde logo foi possível concluir é que a qualidade na educação é um fator imprescindível para manter os estudantes no processo de transição escolar de forma fluida e constante.

Foi perceptível, também, que as cronologias de aprendizagem padronizadas pelo sistema escolar não contemplam as pessoas que passam por rupturas. Logo, aqueles que já passaram por alguma ruptura na transição escolar ficam marcados e assim permanecem em sua trajetória escolar, pois, uma vez que ela ocorre, é perceptível que se torna difícil retornar ao fluxo normal.

Embora existam estratégias pensadas para aqueles que estão dentro da cronologia, para aqueles que destoam, por exemplo, com relação à idade ou série, não se percebe um trabalho específico, nem um olhar mais cuidadoso das políticas públicas e de seus executores. Atualmente, existem programas para correção de curso, progressão, aceleração e outras propostas semelhantes. Contudo, até o momento, não se mostraram efetivos.

Assim, as intervenções realizadas no sistema de ensino do DF mostraram que ainda há espaço para melhorias nas políticas públicas educacionais. Os

benefícios dessas ações são evidentes, mas é importante deixar explícito que a evasão escolar ainda existe de maneira significativa, como revelam os dados aqui analisados, e é a face mais concreta de uma inegável e inaceitável restrição ao direito fundamental à educação, causando rupturas no desenvolvimento humano, econômico e social, impactando negativa e diretamente a Transição Escolar.

Por isso, para identificar as principais políticas públicas educacionais do DF, regulamentadas no período analisado e que fazem interlocução com o fluxo escolar na transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi necessário lançar um olhar mais atento sobre os instrumentos utilizados no DF na busca pela concretização do direito à educação de qualidade. Nesse sentido, destacaram-se três documentos que regem o recorte ora sob análise, sendo que todos sugerem e preveem ações efetivas para o acesso e a permanência. São eles: 1) PDE; 2) Caderno orientador: Transição Escolar – Trajetórias na Educação Básica no DF e 3) Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade – Ensino Médio.

Quanto ao acesso à educação, os dados do DF apresentados neste estudo demonstram que as políticas públicas elaboradas para sanar as falhas na concretização desse direito fundamental foram executadas por meio de projetos de intervenção e de ampliação de vagas estabelecidas no primeiro documento analisado, o PDE.

Já o segundo documento (Transição Escolar – Trajetórias na Educação Básica no Distrito Federal) afirma que os Anos Finais do EF são protagonistas da ruptura na lógica organizacional em relação aos seus Anos Iniciais. Contudo, os resultados aqui observados revelam que essa sequência de interrupções na trajetória escolar culmina em um ponto crítico localizado, não somente nos Anos Finais, mas, principalmente, no 1º ano do EM, que é o ano escolar com maior número de rupturas na Educação Básica como um todo. Esse fato é evidenciado pelos resultados obtidos na análise dos números trazidos a este estudo, levando-se em consideração a média dos anos do decênio observado.

Por sua vez, o terceiro documento direcionado ao público do DF se constituiu em diretrizes que almejaram a implantação da semestralidade no Ensino Médio. Elas refletem o compromisso da SEEDF em avançar na gestão democrática, na construção e reflexão sobre a oferta do Ensino Médio,

atendendo ao perfil do estudante dessa etapa. Para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade, a proposta dessas diretrizes caminha no sentido da reestruturação curricular na organização semestral. Em outras palavras, busca-se a ressignificação do tempo escolar.

Desta forma, vale ressaltar que as diretrizes trazidas pelo referido instrumento orientador propõem desenvolver ações que reconheçam e promovam, a partir do diálogo e da criação de espaços de participação estudantil, alternativas de acolhimento das especificidades dos estudantes dos Anos Finais, como: cultura juvenil, protagonismo, territorialismo, contradições socioeconômicas, família, sexualidade, entre outras.

É justo destacar, neste momento, os avanços conquistados no contexto das Políticas Públicas Educacionais do DF, haja vista terem sido observadas várias iniciativas de intervenções, tanto em tese, nas regulamentações, quanto na prática. Além disso, as sugestões e diretrizes constantes no documento “Transição Escolar: Trajetórias na Educação Básica no Distrito Federal” são propostas pedagógicas que visam assegurar fluidez nas trajetórias escolares dos estudantes. Esse documento oferece orientações para as transições escolares, com sugestões que visam criar uma cultura de enfrentamento das rupturas por meio da prática pedagógica que se ampara nos aspectos de mediação na compensação das dificuldades. O documento também orienta que sejam exploradas e valorizadas as potencialidades que podem intervir positivamente e auxiliar na continuidade do processo escolar. Note-se: especificamente no que tange às transições escolares, a educação no DF se lançou à frente, trazendo um documento específico de orientações para essas transições, o que é um marco referencial de avanço.

Porém, analisando-se o documento e relacionando-o com os dados aqui expostos, conclui-se que ainda há um caminho a ser percorrido, na busca por aperfeiçoamentos, tanto na política pública quanto na sua execução. Ainda persiste a necessidade de se ampliar e se adaptar essas propostas para alcançar todos os estudantes, buscando-se uma educação de qualidade, com continuidades, sem rupturas no processo de sistematização e com a devida apropriação das aprendizagens.

Dito isso, é inegável que as mudanças no sistema educacional que ocorreram em nível nacional permitiram avanços importantes na educação do

DF, como a elaboração das diretrizes para o sistema em ciclos de aprendizagem, bem como a proposta de semestralidade no Ensino Médio.

No entanto, essas práticas não têm sido suficientes para garantir a permanência e transições escolares dos estudantes no sistema educativo. Por outro lado, cabe lembrar que a evasão não é um desafio apenas para a educação pública do DF, mas uma situação nacional que ocasiona significativo papel para a formatação de políticas públicas e pesquisas educacionais no contexto do país.

É forçoso reconhecer que as iniciativas do DF caminharam na direção correta, ao estabelecerem políticas públicas que se mostraram relativamente efetivas em seu respectivo objetivo, mesmo que o público-alvo do presente estudo (alunos cuja vida escolar é marcada por transições erráticas e rupturas) não tenha sido contemplado por completo e de forma direta em seus textos, como já dito acima. Assim, é preciso avançar mais, pois, como dito, já restou comprovado que há espaço para melhorias na execução dessas políticas públicas educacionais.

Exemplificando: diante das diferenças de aprendizagens, oportunizar diferentes intervenções metodológicas como um caminho para reduzir as desigualdades traria benefícios concretos. E, além disso, não supor que as desigualdades educacionais se resolverão sem que sejam equacionadas também as desigualdades econômicas, sociais e outras.

É preciso pontuar, ainda, que essas intervenções não devem promover uma falsa sensação de igualdade, por exemplo, ao se afirmar que todos os alunos têm direito, mas, de fato, não contam com condições iguais. Em outras palavras, os direitos constitucionais dos estudantes deste país devem ser respeitados e concretizados por meio de ações governamentais práticas, sustentáveis e eficientes. E jamais serem subtraídos ou confundidos com metas de aprendizagem.

Todavia, é imprescindível que se vá além: as intervenções nas políticas públicas educacionais para erradicar a reprovação e evasão escolar não podem se restringir aos atores organizacionais do sistema de ensino, pois as mudanças dos paradigmas pedagógicos devem ser ofertadas a todos os estudantes que possam se beneficiar dessas estratégias. E, como já defendido aqui, os

protagonistas do processo evolutivo devem estar na vanguarda do debate a respeito dessas alterações.

Especificamente em relação à progressão continuada, por exemplo, já foi aqui exposto que ela não deve ter um enfoque apenas nas aprovações e reprovações, mas também nos processos de aprendizagens e nas diferenças de cada estudante, considerando os fatores socioeconômicos, comportamentais, psicológicos e as desigualdades sociais.

Por sua vez, a busca dos indicativos de qualidade na educação fez saltar aos olhos a importância da tríade educacional “acesso – permanência – qualidade”. E aqui desponta a necessidade de uma educação inclusiva, como já definida neste estudo: embasada por princípios de educação para todos e não uma educação idêntica para todos, pois as aprendizagens se dão de maneiras distintas. E, para tanto, as ações dos participantes do processo de ensino-aprendizagem precisam superar a homogeneidade das avaliações e os currículos parados no tempo, além dos performáticos.

Ainda no tocante às rupturas evidenciadas pelos dados desta pesquisa, apesar de o Ensino Médio ter sido modificado e a BNCC ter uma nova edição, ainda não foi destinada a atenção necessária ao fluxo escolar, ao caminho, ao trajeto do estudante. Seria como se o trilho do trem por onde a transição escolar viaja estivesse descarrilhando e precisando urgentemente de ajustes. Propõe-se, como medida contra isso, que as políticas públicas de transição escolar e as estratégias pedagógicas intraescolares e extraescolares foquem no 1º ano do EM ou na saída do 9º do EF para o 1º do EM, para que não ocorram transições tão intensas. Este estudo visa contribuir com a indicação de políticas públicas específicas para esta etapa escolar.

Em primeiro lugar, a busca por alternativas que possam minimizar tal situação é necessidade urgente, aprofundando-se os estudos quanto ao processo de aprendizagem como direito fundamental para formação integral, principalmente, durante as transições escolares.

O passo seguinte precisa ser a elaboração de políticas públicas de reinserção no sistema de ensino para os estudantes após a interrupção da transição escolar, ou seja, estudantes que sofreram rupturas em sua trajetória escolar.

Em seguida, a promoção de estudos e ações políticas interventivas é primordial, já que muitas podem ser as consequências de se negligenciar essa temática no contexto das políticas educacionais.

Além disso, é fundamental executar intervenções que busquem garantir a permanência de alunos em situação de pobreza e vulnerabilidade no contexto escolar devem atentar-se para tais circunstâncias exógenas ao ambiente educacional, porém, igualmente relevantes.

E é possível ir além: com base nas intervenções ainda não implantadas no DF, será extremamente útil mapear possibilidades de melhorias nas políticas públicas educacionais, para que possam superar a descontinuidade do trabalho, causada pela mobilidade de docentes e discentes que se renovam a cada ano letivo, tornando a realidade da escola sempre nova para os que chegam.

E é preciso, ainda, efetuar os aperfeiçoamentos das práticas já previstas e parcialmente implementadas, tais como atender os princípios da semestralidade, rompendo com práticas repetitivas, mecânicas e burocráticas, próprias do sistema, comuns na organização escolar anual e seriada, superando a sobreposição dos conteúdos.

Com isso, será possível potencializar o projeto político-pedagógico da escola, articulando os elementos da organização do trabalho pedagógico voltado para as transições escolares com as ações desenvolvidas na escola, como, por exemplo, os objetivos e metas definidas, a reorganização curricular, as estratégias metodológicas e avaliativas claras e objetivas.

Durante esse percurso de melhorias educacionais, não é possível deixar de lado o atendimento das demandas da comunidade escolar, há muito negligenciadas: respeito à diversidade cultural e social, atenção ao interesse dos jovens estudantes diante das demandas sociais e das limitações estruturais e materiais da escola etc.

A jornada deve passar, obrigatoriamente, pela superação do desconhecimento, por parte de estudantes e professores, acerca dos elementos da organização do trabalho pedagógico da transição escolar. É sua apropriação que possibilitará a realização desse trabalho de forma organizada e intencional. Em outras palavras, é preciso, promover a formação continuada no âmbito escolar e incentivar a participação dos docentes nas discussões e estudos

realizados pelas outras instâncias da SEEDF, a fim de fortalecer e ampliar a compreensão conceitual e metodológica das transições escolares.

Finalmente, tendo em vista que a educação é um direito fundamental e que a função social da escola é oportunizar a aprendizagem para todos, em atenção às necessidades e às demandas contemporâneas, emergem reflexões que precisam ser externadas neste momento.

É relevante empregar tempo e esforço na busca pela melhor forma de proporcionar práticas pedagógicas que visem impedir as rupturas, haja vista que, neste estudo, as rupturas foram evidenciadas e vinculadas à reprovação, à evasão e ao abandono. Assim, as ações interventivas não devem ser pensadas isoladamente, pois essas dificuldades nada mais são do que um reflexo de um contexto triádico da educação como direito fundamental: o acesso, a permanência e a qualidade no ensino são correlatos e precisam ser pensados de forma mútua, para haver completude nas ações.

E deve-se ir além: diante das demandas da construção de uma educação que permita o protagonismo de todos os atores no âmbito escolar, nos diferentes níveis¹⁴, vislumbra-se o espaço para intervenções relacionadas ao fluxo da transição escolar, como possibilidades reais de soluções nas ações educativas das escolas, desde que estejam, diuturnamente, atentas a esta especificidade.

Nesse sentido, com foco nos objetivos deste estudo, a breve investigação histórica realizada nos permite afirmar que as práticas de exclusão precisam ser superadas. Esse panorama histórico sinaliza que os problemas das transições escolares da atualidade persistem ao longo do tempo, desde a origem do sistema educacional em si. Esse fato indica que as políticas públicas educacionais devem ser elaboradas e executadas prevendo o acompanhamento sistemático de seus resultados, abandonando a culpabilização exclusiva do estudante, de sua família ou da escola, e olhando além, para o sistema educacional como um todo.

Este trabalho procurou contribuir para o debate educacional, pois o cenário aqui revelado indica que a temática das transições escolares deve ser inserida nas discussões centrais, tanto nas ações das políticas públicas, como no

14 Considerando-se a totalidade do sistema de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior, incluindo obviamente o recorte deste estudo – a fase da transição do 9º ano do EF até o 3º ano do EM.

planejamento pedagógico efetivo nas escolas. Espera-se que outros estudos complementem esta pesquisa, melhorando a interpretação dos resultados dos indicadores de transições escolares da capital do país.

Surge, desta forma, a relevância de estudos semelhantes em outros estados brasileiros, o que irá permitir a composição de um quadro que reflita a realidade nacional na questão das transições escolares. Nota-se, assim, que a Universidade continuará a exercer um papel fundamental na evolução da educação brasileira.

Este estudo apresentou os desafios de acesso e de permanência na educação. Esse binômio é o pilar de sustentação do sistema de ensino, que deve, por sua vez, sempre buscar o melhor funcionamento de suas engrenagens, para que elas exerçam o movimento de transição de forma contínua.

É necessário considerar o acesso e a permanência como os pontos iniciais de uma tríade que se completa com a qualidade, dando aqueles a imprescindível sustentação a esta última. Logo, umas das conclusões possíveis que não seja a necessidade de combate às rupturas nessa base, pois a qualidade não pode ser mantida sem sua base de sustentação, haja vista essa tríade funcionar de forma interdependente e concomitantemente.

Vale dizer, para que ocorra o movimento de continuidade nas transições escolares, são necessários investimentos teóricos e metodológicos para minimizar as rupturas, dentro do contexto do acesso e da permanência, sem se descuidar da qualidade, para que desta maneira haja transições fluidas e contínuas entre as etapas de ensino, com o conseqüente incremento da qualidade do ensino, criando-se um círculo virtuoso dentro do sistema de ensino, com capacidade de irradiar suas boas práticas e seus resultados positivos aos demais sistemas educacionais do país.

Encaminhando-se para a conclusão, é preciso deixar consignado, aqui, o fato de que elaborar considerações em um estudo que tem em si uma transitoriedade temporal, social e contextual, jamais deixará de ser um desafio. Porém, de forma arrojada, propõe-se, como consideração final, suscitar o olhar sobre a juventude no contexto escolar. Juventude essa que, diante das transições conceituais, tecnológicas, escolares e biológicas, precisa reivindicar o direito de acesso, de permanência e de garantia de qualidade na escola, a fim

de promover as aprendizagens que lhes são devidas pelo Estado. Para isso, o sistema de ensino precisa organizar-se em torno desse propósito, diversificando seus tempos e potencializando o uso dos espaços disponíveis para atender às necessidades formativas dos estudantes, dando-lhes a oportunidade de empregar seus esforços e talentos em prol de sua formação. Só assim será possível ser garantida uma educação de qualidade.

O intuito, neste momento, não é encerrar, mas demonstrar a necessidade de pesquisas e políticas públicas específicas, tanto extraescolares quanto intraescolares, voltadas para a juventude contemporânea. Somente dessa maneira será possível dar início, de forma consciente e planejada, a novos processos educacionais, no contexto da administração pública, que promovam transições fluidas e constantes, possibilitando a oferta de uma educação de qualidade para todos, como determina nossa Constituição.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Idéologie et Appareils Idéologiques d 'Etat**, Pensée, Paris, 1970.
- AMARAL, D.F.C.; CORDEIRO, T.M.F.M; COSTA, E.A.S. Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José dos Pinhais – PR. **Revista Expressão Católica**, São José dos Pinhais - PR, v. 7, n. 1, p. 62-68, set. 2018.
- AQUINO, L. M. Introdução. *In*: AQUINO, L. M. C.; CASTRO, J.; ANDRADE, C. C. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- ARCO-VERDE, Y. F. S. O desafio da especificidade e da qualidade do ensino noturno. **Jornal Educação**, Curitiba: Secretaria Estadual da Educação, ano IV, nº 47. 2006.
- ARENDT, H. A crise na educação. [Ensaio] *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- BARBOSA, M. C. S., CRAIDY, C. M. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. Falsa solução para um falso problema *In*: BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (org.) **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Proposições**, Campinas, v.21, n. 3, p. 193-218, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300012>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643331>. Acesso: 17 jun. 2021.
- BERTAGNA, R.H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BOCK, S.; MARTINS, H.H.T.S. Trabalho. *In*: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. **Juventude em Debate**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 2010.
- BONALS, J.; GONZÁLEZ, A. A demanda de avaliação psicopedagógica. *In* SÁNCHEZ-CANO, M. & BONALS, J. (Eds.). **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira E Afrânio Catani (organizadores). 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Z. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União 16 jul 1990.

BRASIL. MEC/SG (ed.): **Plano Setorial de Educação e Cultura - 1975-1979**. Vol. I, Iª

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/naveguepor-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatísticas do IDEB**. 2008. Comentários sobre os resultados do Censo 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 28 jul 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 de jun, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva**. SEESP/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto escola Viva, garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2000. v 1-2.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 555**. Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 23 mar 2020.

BRASIL. Secretaria de Planejamento, orçamento e Gestão, Governo do Distrito Federal. **O Perfil da Juventude do Distrito Federal Uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016- CODEPLAN.**

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARRANO, P.; DAYRELL, J.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARVALHO, C. P. **Alternativas para o trabalho pedagógico voltado ao ensino noturno.** Série ideias, pp. 75-89, São Paulo: FDE. 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

CATANI, M. N. A. (org). **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CHARLOT, B.. **Da Relação com o Saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CODEPLAN. Secretaria de Planejamento, orçamento e Gestão, Governo do Distrito Federal. **O Perfil da Juventude do Distrito Federal Uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios.** Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central, Brasília, Brasil, 2015/2016.

CODEPLAN. **Síntese de evidências - Evasão escolar no DF: uma análise de alternativas possíveis.** Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central, Brasília, Brasil, 2020.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

COSTAS, R. **Por que o Brasil parou de crescer?** São Paulo: BBC, 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/09/140905_brasil_parou_entenda_ru Acesso em: 25 mar 2022.

CREED J. C. **Leonardo da Vinci, Vitruvian Man.** *JAMA.* 1986. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/362320>. Acesso em: 28 jul 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CRESWELL, J.W. **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research** 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill. 2008.

DESSEN, M. A. & POLÔNIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.17, n.36, p. 21-32. 2007.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. As fases de formação no ensino fundamental: orientações básicas. **Cadernos da Escola Candanga**. Série Diretrizes Operacionais, Brasília, n.3, 2a. edição, 1997.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília: SEE/DF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEE/DF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. [Brasília: Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal], [2014n]. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>. Acesso em: 20 mar 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Guia prático - organização escolar em ciclos para as aprendizagens: ensino fundamental**. [Brasília: Secretaria de Educação], [2018]. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2020/01/ens_fundamental_guia_ciclos_jan20.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. A. , 8ª edição, 2005, Águas de Lindóia.

DUARTE, N. A. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. A. **individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

ESTABLET, R. A Escola, **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 35, p.93-125. 1973.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, Ago 2010.

FERNANDES, D. C. **Estratificação Educacional Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: as Barreiras da Cor.** (Concurso de Monografia – Prêmio Ipea 40 anos – Ipea-Caixa, 2004 – Tema “A Superação das Desigualdades Sociais no Brasil”).

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2007.

FONSECA, D.C. Adolescência e Subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 36, p.63-83, jan/jun-2011.

FORSTER, L. M. K.; BARROS, H. M. T. *et al.* Meninos de rua: relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. **Revista da ABP-APAL**, n. 14, p. 115-120, 1992.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 3ª ed.; Brasília, Liber Livro Editora, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, José Cleber de. **Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo.** 2000. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão.** 4ª Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, L.C. **Ciclo ou Séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? -Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf. Acesso: 20 Ago 2021.

FREITAS, M.V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65>. Acesso em: 20 jul 2016.

FURTADO, C. **A Formação Econômica do Brasil.** Rio de Janeiro, 1961.

GIL, A. C. Como **Elaborar Projetos de Pesquisa.** 3ªed., São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, C. A. **A Educação em Perspectiva Sociológica.** 3ª ed., São Paulo: EPU, 1994.

GRAMSCI, A.. **Il Materialismo Storico**. Editori Roma: 1975.

GUIA DO ESTUDANTE. **Retrospectiva 2015** disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/atualidades-vestibular/retrospectiva-2015-confira-os-cinco-fatos-mais-importantes-do-ano-no-brasil/>. Acesso em: 31 jan 2022.

HVIID, P., ZITTOUN, T. (2008). Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, v.23, nº 2, 2008.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Rio Fundo. 1992.

HAUSER, S. D. R. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: Uma revisão bibliográfica (1987-2004)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16322>. Acesso em: 15 Ago 2021.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 40, 2019.

IBGE. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Agência de Notícias 6, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencianoticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familiasmais-pobres>. Acesso em: 22 Abr 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílios – PNAD, 2008**. BRASIL. MEC/INEP. Censo da Educação Básica. INEP, 2008.

JESUS, G.R.; LIMA-RÊGO, R. M.; VASCONCELOS, V.S. Análise Teórico- Metodológica do Indicador do Nível Socioeconômico das Escolas – Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). *In: REUNIÃO DA ABAVE*, 9., 2017, **Anais...** Salvador 2017.

JOSÉ, E.A.; COELHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: ática, 1999.

KOLLER, S. H.; HUTZ, C. S. **Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição**. *In: ANPEPP*. Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1996. p. 11-21. (Coletâneas da ANPEPP, 12).

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido: teoría e práctica**. Barcelona: Ediciones Paidós. 1990.

KROMINSKI, V.J. **Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua em Brasília**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/144505>. Acesso em: 23 jun. 2018.

LAHOZ, A. C. Na Nova Economia a educação é um insumo cada vez mais importante. Com investimentos, políticas consistentes e continuidade, o Brasil melhora suas chances de prosperar: **Revista Exame**. Ano 34, nº 75, abril 2000, p. 173-180.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 26ª ed., São Paulo: Atlas, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LINHARES, M. B. M., PARREIRA, V. L. C., MARTURANO, A. C; SANT' ANNA, S. C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 26, p. 148-160, 1993.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** São Paulo: FDE, 1998.

MANTOAN. M. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MARCHESI, A., TEDESCO, J.C. **A sala de aula inclusiva**. Daniela Alonso e S. Casarin. São Paulo. 2012.

MARE, R. Changes and Stability in Educational Stratification. **American Sociological Review**. v.46, p.72-87. 1981.

MARE, R. Social Background and the School Continuation Decision. **Journal of the American Statistical Association**, v. 75, p.295-305. 1980.

MARSHALL, G.; SWIFT, A.; ROBERTS, S. **Against the Odds?** Social Class and Social Justice in Industrial Societies. Oxford: Clarendon Press, 1997.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

MELO, E. R. **Crianças e adolescentes em situação de rua**: direitos humanos e justiça: uma reflexão crítica sobre a garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes em situação de rua e o sistema de justiça no Brasil. São Paulo: Editora Malheiros, 2011.

MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação** São Paulo: ANPED, n. 5-6. 1997.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada. Editora Feltrinelli. 1992.

MENEZES FILHO, N. A. **Qualidade da Educação**. In: SICSÚ, João; PINHEIRO, Armando Castelar. (Org.). Sociedade e Economia: Estratégias de Crescimento e Desenvolvimento. Brasília: Ipea, 2009. p. 201-210.

MENGA, L.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas, SP: Papirus, 1992. Coleção Magistério, Formação e Trabalho.

MINAYO, M. C. S. (org) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOACYR, P. A. **Instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil**. São Paulo: Nacional. 1936.

NERI, M. **Tempo de permanência na escola**. Rio de Janeiro: FGV/Ibre 2009.

NEVES, J. L. S. **Desenvolvimento econômico e urbanização: estudo de caso do município de Paulínia**. 1989. 119 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Economia, 1989.

NEVES, M. M. B. da J.; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org), **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 2003. Campinas: Alínea. 2003.

NEVES, M. M. B. J. **Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação**. In: R. S. L Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**. 2011. (pp. 175-192). Campinas: Alínea. 2011.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar um aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEREIRA, M. S. **A Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas**. 2015, 382f, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação: Universidades de Brasília-UNB, Brasília - DF. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/18237/1/2015_MariaSusleyPereira.pdf. Acesso em: 30 Jul 2020.

POULANTZAS, N. Escola em Questão, **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, nº 35, p. 126-37. 1973.

PUCCI B. O. N. R.; SGUSSARDI. V.: **O ensino noturno e os trabalhadores**. São Paulo: Edufscar. 1994.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar:** para se pensar na inclusão escolar. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/lucileide-domingosqueirozt13.rtf. Acesso em: 20 Ago 2020.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, n°12, p. 33–43. São Paulo, dezembro de 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n12/n12a04.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

ROCHA, M. H. N.; SARDINHA PINTO, L. M. R. Poder judiciário e inclusão social: Considerações acerca do papel do controle judicial das políticas públicas para a efetividade dos direitos sociais. *In*. PEREIRA, F. H. U.; DIAS, M. T. F. (Orgs.). **Cidadania e inclusão social**. Estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008, p. 171-186.

RODRIGUES, J.R. T. Evasão e repetência do Ensino de Primeiro Grau. Um fenômeno conjuntural ou estrutural? **Revista Educação**. Ano 1, n° 3, abril/junho, p. 20-22. 1984.

SALLES, L.M.F.; ADAM, J.M.; FONSECA, D. Violência e inserção social do jovem de periferia urbana. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.16, n. 3, p. 58-68, set.-dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n3p58-68>. Acesso em 31 jan. 2019.

SANTOS, B. *et al.* Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. *In*: ASSIS, S. G. (Org.). **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos de direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

SANTOS, B. S. **A Transição Paradigmática: da Regulação à Emancipação**. Oficina do CES - Centro de Estudos Sociais, n° 25. Coimbra. Março de 1991.

SARAGOÇA, J. *et al.* Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico: os capitais econômico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. *In*: **Congresso Luso Afrobrasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des)Igualdade**, 11, 2011, Salvador. Anais. Salvador: UFBA, 2011.

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação (LDB):** Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEVCENKO, N.; SOUZA, L. M.; SCHWARCZ, L. M.; SOUZA, A. (coord.). **A Corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo- SP: Companhia das Letras, 2001.

SILVA F. R. B.; ARAÚJO, R. M. D. L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 20 jan 2020.

SILVA, A. V. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. **Revista Perspectiva**. Erechim, v. 25, nº 86, junho 2000, p. 1-28.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 130-15.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**. Uma perspectiva social. 15ª ed., São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n. 141, p. 793 a 822, set/dez 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>. Acesso em 31 jan 2020.

SOUZA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º Grau. *In*: SOUZA, Sandra Zákia Lean de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991 p. 83-108.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STRICK, C.; SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagens de A a Z: Um guia completo para pais e educadores**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre, Artmed: 2001.

TRAUTWEIN, C. T. G. ; NÉBIAS, C. A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. **Mental**, v. 4, n.6, p.123-148. 2006.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf ,2017. Acesso em: 11 abr 2020.

VARGAS G. S. C. Z. **Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites**. Última década. [online]. v.12, n.20, p. 47-69. 2004.

VENTURA, M. Sexualidade e reprodução na adolescência: uma questão de direitos. *In*: ADORNO, R. de C. F.; ALVARENGA, A. T. de; VASCONCELLOS, M. da P. C. **Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos**. São Paulo: Fapesp, 2005. p.31-52.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

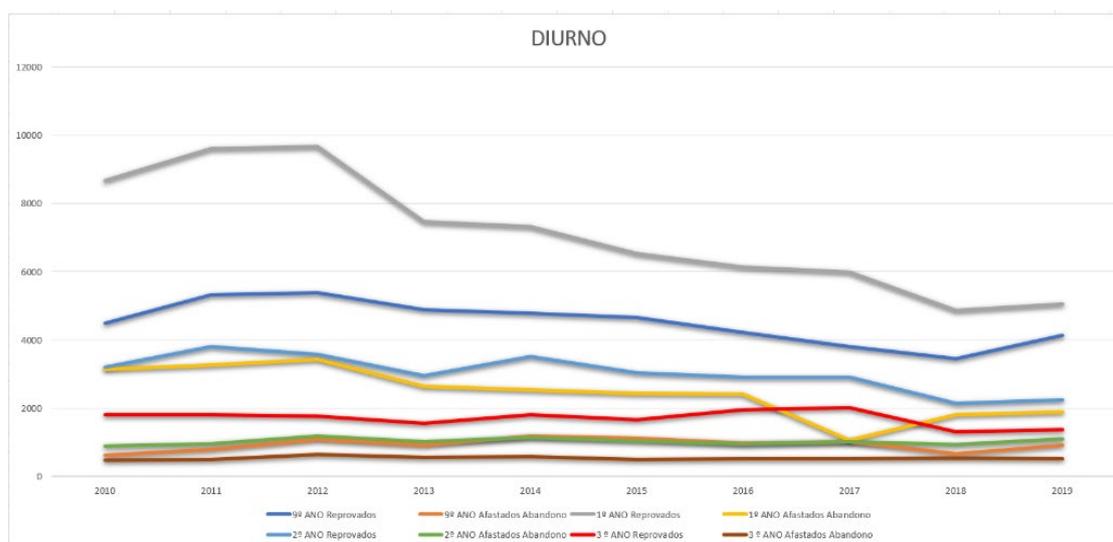
VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Apêndices

APÊNDICE A _ Quadro e gráfico comparativos com os dados do número de reprovados e afastados por abandono do Ensino Diurno: Rupturas na transição escolar.

QUADRO COMPARATIVO DIURNO											
ANO		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
9º ANO	Reprovados	4487	5322	5371	4885	4772	4647	4222	3791	3455	4143
	Afastados Abandono	624	785	1067	912	1173	1127	967	1010	660	903
1º ANO	Reprovados	8664	9593	9674	7462	7323	6520	6136	5993	4863	5043
	Afastados Abandono	3137	3264	3423	2636	2532	2422	2404	1049	1804	1881
2º ANO	Reprovados	3194	3801	3582	2940	3513	3027	2900	2911	2135	2242
	Afastados Abandono	881	954	1190	1014	1149	1028	955	1021	922	1091
3º ANO	Reprovados	1812	1806	1761	1552	1813	1650	1951	2004	1298	1369
	Afastados Abandono	474	485	649	555	581	490	511	521	539	505

Fonte: Elaborado pela autora.

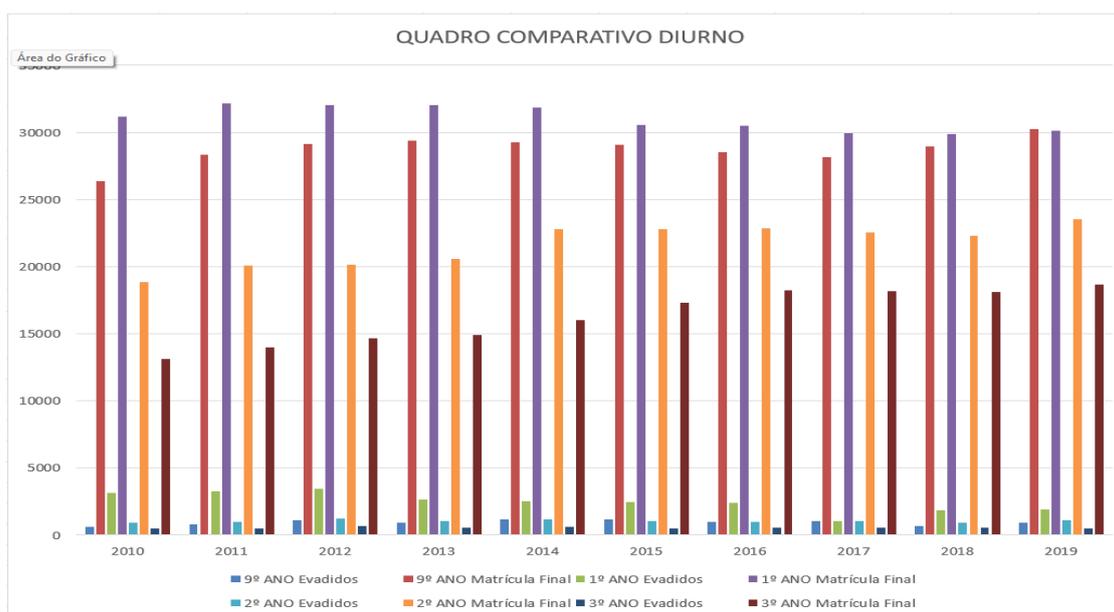


Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B_ Quadro e gráfico dos dados de número de estudantes evadidos e matrícula final do Diurno.

QUADRO COMPARATIVO DIURNO											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
9º ANO	Evadidos	624	785	1067	912	1173	1127	967	1010	660	903
	Matrícula Final	26342	28313	29146	29417	29269	29061	28533	28161	28935	30273
1º ANO	Evadidos	3137	3264	3423	2636	2532	2422	2404	1049	1804	1881
	Matrícula Final	31173	32158	32008	32029	31843	30580	30479	29953	29901	30157
2º ANO	Evadidos	881	954	1190	1014	1149	1028	955	1021	922	1091
	Matrícula Final	18873	20065	20132	20591	22797	22770	22846	22574	22294	23546
3º ANO	Evadidos	474	485	649	555	581	490	511	521	539	505
	Matrícula Final	13111	13998	14654	14897	15999	17333	18239	18143	18122	18659

Fonte: Elaborado pela autora.

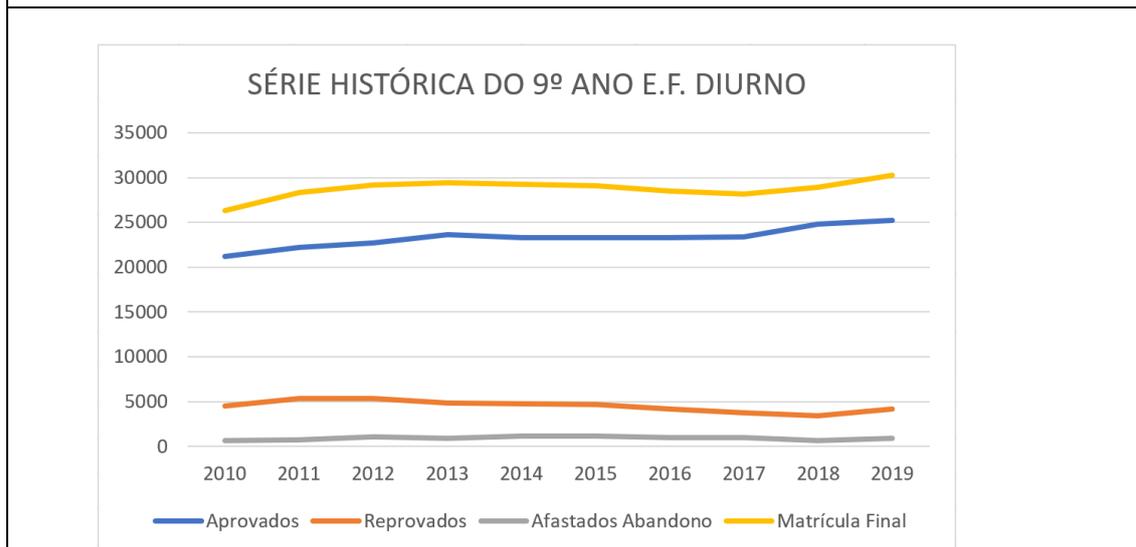
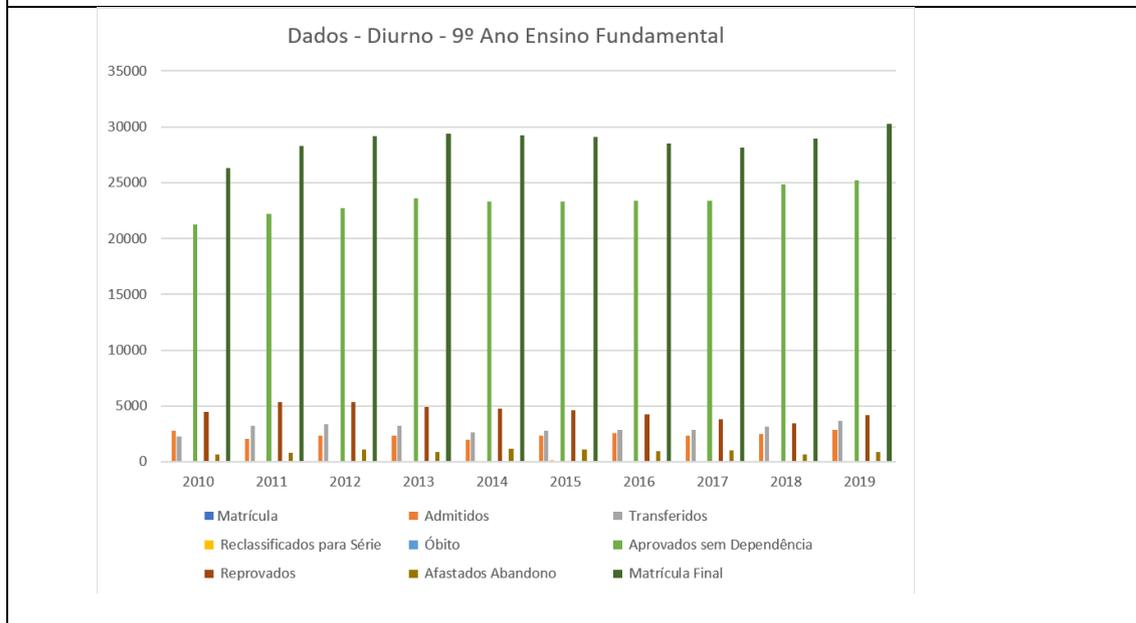


Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE C_ Quadros e gráficos dos dados do 9º ano do Ensino Fundamental – Diurno.

DADOS DIURNO										
9º ano Ensino Fundamental	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matricula	26805	29459	30170	30290	29874	29313	28715	28646	29591	31057
Admitidos	2815	2051	2325	2370	1944	2325	2568	2357	2483	2872
Transferidos	2254	3200	3346	3236	2607	2748	2853	2862	3158	3700
Reclassificados para Série	105	8	10	2	65	180	105	29	21	47
Óbito	7	5	13	9	7	9	2	9	2	3
Aprovados sem Dependência	21231	22206	22708	23620	23324	23287	23342	23360	24820	25224
	80,60%	78,43%	77,91%	80,29%	79,68%	80,13%	81,80%	82,95%	85,77%	83,32%
Reprovados	4487	5322	5371	4885	4772	4647	4222	3791	3455	4143
	17,03%	18,80%	18,43%	16,60%	16,30%	15,99%	14,79	13,46%	11,94%	13,68%
Afastados Abandono	624	785	1067	912	1173	1127	967	1010	660	903
	2,37%	2,77%	3,66%	3,10%	4,01%	3,88%	3,39%	3,94%	2,28%	2,98%
Matricula Final	26342	28313	29146	29417	29269	29061	28533	28161	28935	30273

Fonte: Elaborado pela autora.



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D_ Quadros e gráficos dos dados do 1º ano do Ensino Médio Diurno.

DADOS DIURNO										
1º ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrícula	33794	34479	33763	33128	32240	31043	30564	30578	30082	30416
Admitidos	5589	2887	3170	2499	2934	2892	3064	3180	3618	3968
Transferidos	2978	5192	4916	3590	3325	3328	3144	3796	3793	4223
Reclassificados da Série	10	2	0	0	0	4	0	2	0	0
Reclassificados para Série	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Óbito	0	14	9	8	6	3	5	7	6	4
Aprovados sem Dependência	12794	12624	12572	14908	15222	15574	15217	15045	17109	16711
	41,04%	39,26%	39,28%	46,55%	47,80%	50,91%	49,93%	50,23%	57,22%	55,41%
Aprovados com Dependência	6578	6677	6339	7023	6766	6083	6722	6436	6125	6522
	21,10%	20,76%	19,80%	21,93%	21,25%	19,89%	22,05%	21,49%	20,48%	21,63%
Reprovados	8664	9593	9674	7462	7323	6520	6136	5993	4863	5043
	27,79%	29,83%	30,22%	23,30%	23,00%	21,32%	20,13%	20,01%	16,26%	16,72%
Afastados Abandono	3137	3264	3423	2636	2532	2422	2404	1049	1804	1881
	10,06%	10,15%	10,69%	8,23%	7,95%	7,92%	7,89%	7,82%	6,03%	6,23%
Matrícula Final	31173	32158	32008	32029	31843	30580	30479	29953	29901	30157

Fonte: Elaborado pela autora.

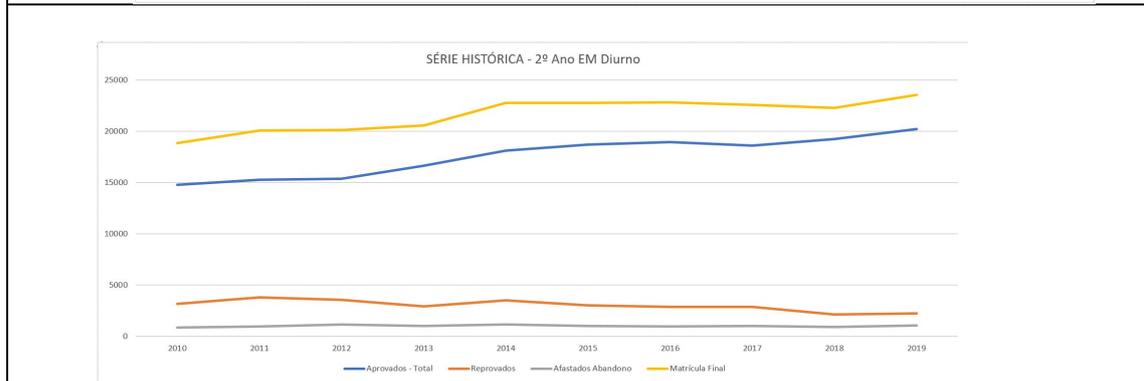
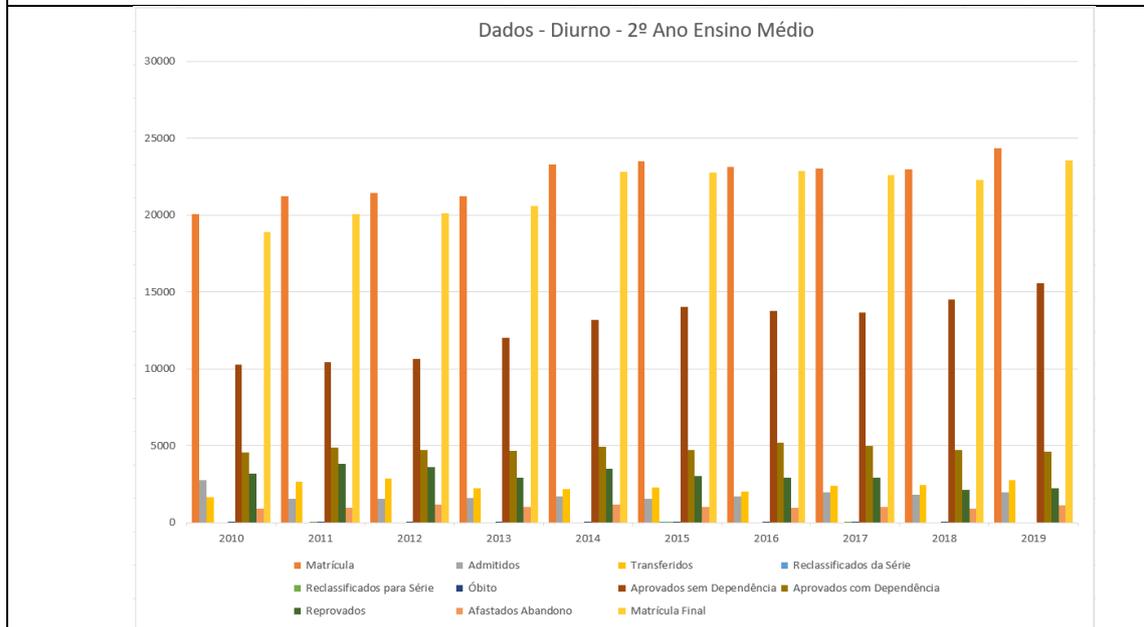
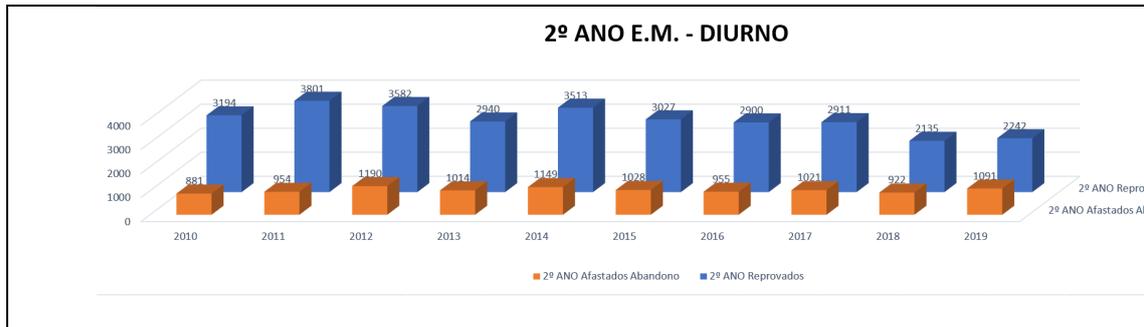




APÊNDICE E_ Quadros e gráficos dos dados do 2º ano do Ensino Médio – Diurno.

DADOS DIURNO										
2º ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrícula	20035	21211	21441	21215	23293	23512	23127	23009	22947	24357
Admitidos	2778	1515	1535	1604	1695	1536	1718	1942	1785	1963
Transferidos	1620	2659	2836	2224	2189	2273	2015	2377	2437	2774
Reclassificados da Série	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0
Reclassificados para Série	0	2	0	0	0	4	0	2	0	0
Óbito	4	4	8	4	2	4	3	2	1	0
Aprovados sem Dependência	10257	10442	10623	11991	13201	13998	13760	13649	14525	15582
	54,35%	52,04%	52,77%	58,23%	57,91%	61,48%	60,28%	60,46%	65,15%	66,18%
Aprovados com Dependência	4541	4868	4737	4646	4934	4717	5212	4993	4712	4631
	24,06%	24,26%	23,53%	22,56%	21,64%	20,72%	23,39%	22,12%	21,14%	19,67%
Reprovados	3194	3801	3582	2940	3513	3027	2900	2911	2135	2242
	16,92%	18,94%	17,79%	14,28%	15,41%	13,29%	12,69%	12,90%	9,58%	9,52%
Afastados Abandono	881	954	1190	1014	1149	1028	955	1021	922	1091
	4,67%	4,75%	5,91%	4,92%	5,04%	4,51%	4,18%	4,52%	4,13%	4,63%
Matrícula Final	18873	20065	20132	20591	22797	22770	22846	22574	22294	23546

Fonte: Elaborado pela autora.

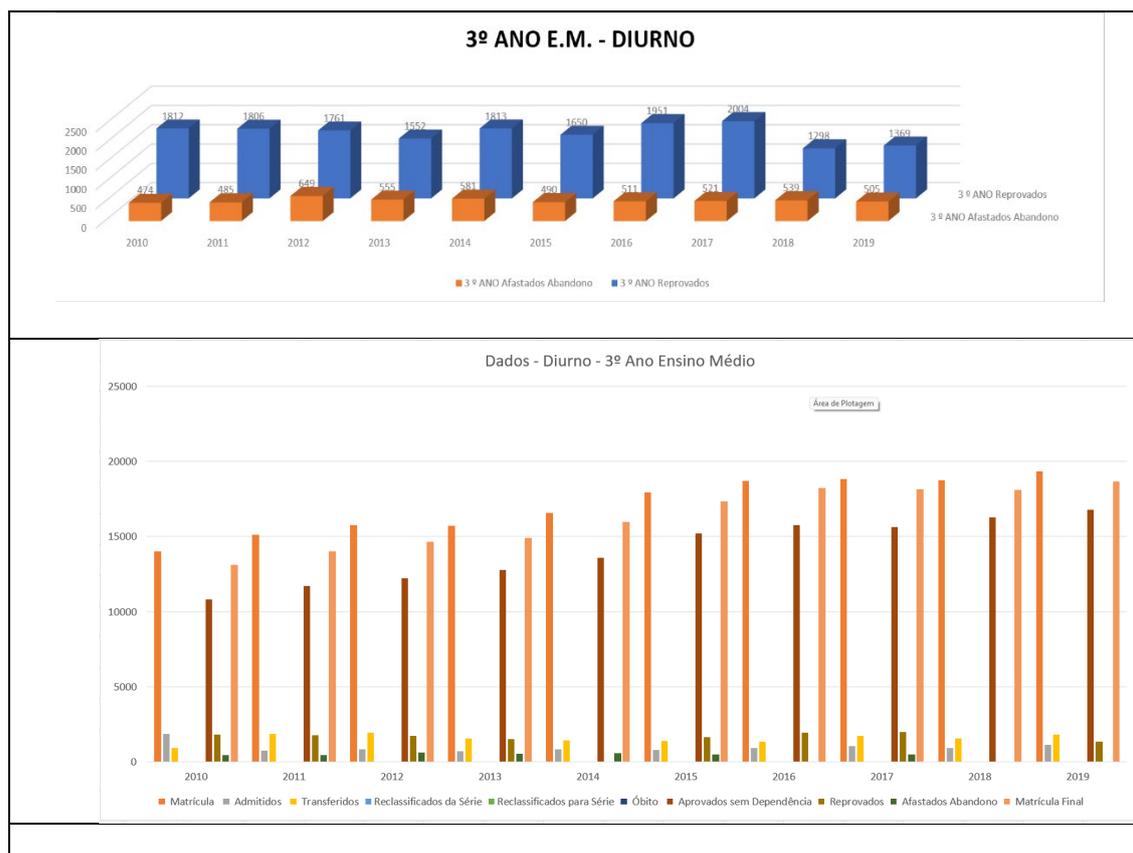


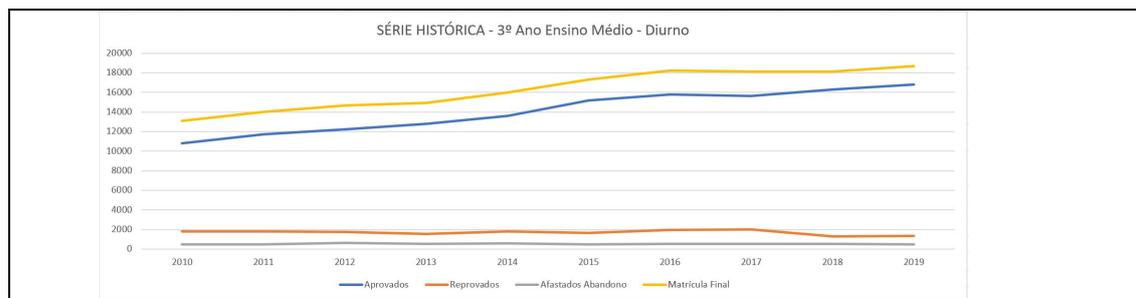
Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F_ Quadros e gráficos dos dados do 3º ano do Ensino Médio – Diurno.

DADOS DIURNO										
3º ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrícula	14036	15118	15752	15744	16580	17953	18694	18817	18763	19333
Admitidos	1853	763	866	733	848	791	923	1071	926	1145
Transferidos	930	1879	1960	1578	1427	1414	1376	1744	1562	1813
Reclassificados da Série	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclassificados para Série	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0
Óbito	2	4	4	2	2	2	2	1	5	6
Aprovados sem Dependência	10825	11707	12244	12790	13605	15193	15777	15618	16285	16785
	82,56%	83,63%	83,55%	85,86%	85,04%	87,65%	86,50%	86,08%	89,86%	89,96%
Reprovados	1812	1806	1761	1552	1.813	1650	1951	2004	1.298	1369
	13,82%	12,90%	12,02%	10,42%	11,33%	9,52%	10,70%	11,05%	7,16%	7,34%
Afastados Abandono	474	485	649	555	581	490	511	521	539	505
	3,62%	3,46%	4,43%	3,73%	3,63%	2,83%	2,80%	2,87%	2,97%	2,70%
Matrícula Final	13.111	13.998	14.654	14.897	15999	17333	18239	18.143	18122	18659

Fonte: Elaborado pela autora.





Fonte: Elaborado pela autora.