

## TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL

*School transition: challenges in access and permanence in education for youth in the Federal District*

Vanessa de Jesus Krominski\*

Debora Cristina Fonseca\*\*

\*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências/UNESP – Campus de Rio Claro – Avenida 24, 1515, CEP: 13.506-900 – Rio Claro – SP.

E-mail: assenavjesus@gmail.com

\*\*Livre Docente em Psicologia Social e Educacional pela Unesp. Atualmente é professora Associada (Livre Docente) na UNESP, atuando no Departamento de Educação /IB Rio Claro, no Programa de Pós em Educação IB/Unesp Rio Claro.

E-mail: debora.fonseca@unesp.br

### Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação  
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 03/04/2023

Aprovado em: 10/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10200852>

### Resumo

A proposta deste artigo é discutir sobre a transição escolar de estudantes, do ponto de vista do direito à educação, e sua influência na compreensão da juventude contemporânea dentro do contexto da educação pública do Distrito Federal. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática de investigação e a análise qualitativa dos dados oficiais disponíveis na Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal referente ao período de 2010 a 2019. Especial atenção foi dada à análise das rupturas no processo educativo e da evasão escolar, bem como às ações políticas de acessibilidade e permanência no sistema de Ensino. Os principais resultados indicaram que o panorama histórico das rupturas nas transições escolares é persistente, com maior índice no 1º ano do Ensino Médio e que o acesso e a permanência, quando acontecem, são os trilhos de uma transição escolar fluida e sequencial. O estudo indica a necessidade de redirecionamento das políticas públicas educacionais, com foco para o sistema educacional como um todo e de forma específica para o acompanhamento sistemático para a transição do ensino fundamental para o médio, para além da culpabilização do estudante ou da escola, mas para as políticas de permanência e qualidade da educação.

**Palavras - chave:** Transições escolares. Juventudes. Direito à educação. Evasão escolar.

### Abstract

The purpose of this article is to discuss the school transition 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. To this end, a bibliographical and documentary survey was carried out on the research theme and a qualitative analysis of the official data available at the Educational Information Board of the Federal District Education Secretariat for the period from 2010 to 2019. Special attention was given to the analysis. ruptures in the educational process and school evasion, as well as political actions for accessibility and permanence in the education system. The main results indicated that the historical panorama of ruptures in school transitions are persistent, with a higher rate in the 1st year of high school and that access and permanence, when they happen, are the tracks of a fluid and sequential school transition. The study indicates the need to redirect educational public policies, focusing on the educational system as a whole and specifically on systematic monitoring of the transition from elementary to high school, beyond blaming the student or the school, but for the policies of permanence and quality of education.

**Keywords:** School transitions. Youth. Right to education. School dropout.

## INTRODUÇÃO

O direito à educação garantido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) constitui-se em um grande desafio aos processos de escolarização de crianças e jovens de escolas públicas. Entre os desafios, a transição entre etapas e permanência no sistema educacional vigente parece ser uma missão quase impossível para boa parte dos alunos do ensino público, considerando-se os aspectos multidimensionais históricos e sociais envolvidos no processo de escolarização. Observa-se que o desafio tem como impedimento a hegemonia do modelo de aluno ideal esperado, e conseqüente crença de que ele é capaz de avançar cada etapa da educação básica individualmente. Quando isso não acontece, aparecem as explicações pautadas em questões individuais, por vezes patologizantes ou atribuídas à falta de interesse individual.

Na perspectiva de uma compreensão dinâmica e heterogênea, é importante retomar brevemente a história de como foi construído o homem Vitruviano, considerando que essa análise permite reflexões para uma possível conceituação desse modelo de aluno que avança nas etapas de transições escolares. Assim, o Homem Vitruviano, ou Homem de Vitruvius, é um desenho de Leonardo da Vinci (1452-1519) que foi produzido em 1490, durante o Renascimento. Vitruvius, por sua vez, foi um arquiteto que descreveu as formas matemáticas perfeitas de um homem. Além de Da Vinci, outros artistas tentaram reproduzir o homem descrito por Vitruvius: Francesco di Giorgio Martini, Albrecht Dürer, Cesare Cesariano, Walther Hermann Ryff e Robert Fludd. Porém, com a união de estudos de matemática, arquitetura e filosofia, Da Vinci conseguiu atingir a perfeição no desenho, o qual nem mesmo Vitruvius havia alcançado.

O desenho representa o ideal clássico de beleza, equilíbrio, harmonia das formas e perfeição das proporções. Hoje é uma das obras mais conhecidas e reproduzidas no mundo. O desenho de Da Vinci reflete com maestria as proporções humanas esboçadas por Vitruvius. Em analogia a esse modelo, neste trabalho propõe-se um percurso dos conceitos de modelo ideal e padronizado pela sociedade num processo de construção histórica cultural. E como o modelo de um desenho, temos a referência para um padrão de desenvolvimento e de comportamentos esperados como normais para alunos, quando tratamos dos processos de escolarização. Pessoas que são diferentes desses padrões, ou não lineares nos processos estabelecidos como comuns, são percebidos como incomuns, tais como os que ficam aquém ou transcendem os padrões de desenvolvimento.

A reflexão inicial que parte da ideia de homem Vitruviano permanece hoje na sociedade de várias formas. Uma delas é no contexto escolar, no qual existe a fictícia ideia de que todos são iguais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, de forma hegemônica, o discurso e a prática no interior das escolas se amparam nos mitos relacionados à aprendizagem. Os alunos que fogem ao padrão de aprendizagem ideal, geralmente são culpabilizados ou patologizados pelo sistema educacional vigente (PATTO, 1999; BAZON; SILVA; FERRARI, 2013). São expulsos de diversos contextos sociais, evadem e ainda são rotulados, legitimando, assim, o processo de exclusão social (SAWAIA, 2008).

Normalmente, esse público é marginalizado pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social, contraditoriamente ao que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990), que busca concretizar a educação como direito so-

cial de todos e dever do Estado e da família, nos termos da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, neste artigo trazemos à tona os problemas das transições escolares e suas consequências para a vida desses sujeitos da educação, principalmente para os jovens pobres, com o objetivo de demonstrar a relevância de uma transição escolar fluida e sequencial. Para isso, são apresentadas questões 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, por sua vez, é balizada por padrões de medidas de aprendizagem estabelecidas conforme o currículo, idade cronológica e seriação.

Assim, a seguir, serão apresentadas considerações sobre as transições escolares e aspectos de acesso e permanência, 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 possível e linear entre etapas de ensino, o que fere o direito à educação escolarizada, e o direito humano de aprender.

## **METODOLOGIA**

Os resultados e discussões apresentados a seguir partem do recorte do estudo sobre transições escolares que teve por objetivo 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. Se desenvolveu como uma pesquisa qualitativa, que organizou e analisou os dados levantados junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, consistindo análise documental (foram analisados os documentos publicados e estabelecidos, entre os anos

de 2010 e 2019, nas normatizações para a educação no Brasil, e especificamente para o Distrito Federal) e análise dos dados cedidos pelo setor da gestão pública do Distrito Federal, consistindo em uma série histórica 2010-2019, conforme quadro 1.

**Quadro 1** – Informações solicitadas à SEEDF

Quantidade de alunos matriculados	✓ Nos Anos Finais do Ensino; ✓ No 9º Ano do Ensino Fundamental; ✓ No Ensino Médio; e ✓ No 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.
Quantidade de alunos desistentes	✓ Nos Anos Finais do Ensino; ✓ No 9º Ano do Ensino Fundamental; ✓ No Ensino Médio; e ✓ No 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Com a finalidade de padronizar a análise, foram selecionadas informações com o recorte temporal dos anos 2010 a 2019 e 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.

Para análise, esses dados foram organizados em duas categorias, sendo acesso e permanência escolar. Neste texto passamos a apresentar a discussão transversal dessas categorias, relacionadas às transições escolares. Inicialmente analisamos o conceito e algumas possibilidades de compreensão teórica sobre as transições escolares e posteriormente a apresentação e análise dos dados relativos à realidade do Distrito Federal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1 - Transições escolares – rupturas e evasões

Compreender os fatores condicionantes do processo de transição no sistema de ensino vai além de entender as falhas do sistema, pois é preciso considerar o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, sujeito a variáveis, e a escola como uma das instituições responsáveis pelo ensino do conhecimento historicamente acumulado e local de desenvolvimento da cultura. Além disso, a escola possui em sua engrenagem de funcionamento uma organização por etapas e modalidades, com base na conceituação cronológica e biológica do desenvolvimento humano (SANTOS, 1991; SARAGOÇA *et al.* 2011).

Na abordagem do termo “transição escolar”, e suas implicações, observa-se um fenômeno multifatorial, cuja compreensão precisa se ancorar em uma conceituação específica. Para tanto, neste artigo, 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, mormente na rede pública (SANTOS, 1991; SARAGOÇA *et al.* 2011)

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. 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.” (HOUAISS, 2002, p. 787).

Apesar desse ponto de partida conceitual, é necessário destacar que entender as transições escolares pela perspectiva das políticas públicas teve o objetivo de fazer um recorte da pesquisa mais ampla utilizada no estudo, haja vista as transições escolares serem constituídas por mais de uma dimensão – sociais, políticas, econômicas, biológicas, entre outras.

#### 1.1 – Perspectivas geográficas sobre as transições escolares e seus impactos

No estudo científico nos campos da educação e da psicologia, diferentes nações têm se debruçado sobre as questões das transições escolares, transformando-as em verdadeiros objetos de estudo do tema “educação” (SACRISTÁN, 1996; HARGREAVES; EARL; RYAN, 1999; KVALSUND, 2000; DEMETRIOU, GOALEN; RUDDUCK, 2000; GALTON; MORRISON; PELL, 2000; SAN ANTONIO, 2004). No Brasil, nota-se que a maioria dos estudos sobre transição se concentra em níveis de ensino da Educação Infantil e na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior.

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 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF):

No contexto educacional, esta palavra se refere às diferentes situações em que profissionais e estudantes pre-

cisam 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).

Os impactos nos marcos de transição têm consequências significativas durante toda a vida escolar do estudante, tanto nos seus relacionamentos quanto no seu desempenho acadêmico, podendo, inclusive, aumentar os índices de reprovação e evasão escolar, como esclarece Linhares *et al.* (1993).

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 *et al.* (2000). Por outro lado, na Psicologia Histórico Cultural, o conceito de rupturas-transições acadêmicas difere em seu próprio cerne: rupturas-transições constituem momentos nos quais as pessoas constroem novas identidades, ao definirem novos sentidos acerca de suas experiências (ZITTOUN, 2005; ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2007).

Quanto aos tipos de transições escolares, no que se refere à passagem dos alunos entre ciclos de ensino, Abrantes (2009) lista 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 para a diminuição do rendimento acadêmico, possivelmente se constituindo nos momentos em que acontecem os maiores níveis de retenção escolar (DUARTE, 2003).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN (Brasil, 2013)<sup>1</sup>, ao tratar a organização da Educação Básica, esclarece que cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais. E vai além: deve-se primar por desenvolver de forma articulada uma transição sem tensões e rupturas, buscando a continuidade de seus 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, avançam ou retêm os estudantes nas etapas de ensino. Ou seja, ocorre uma transição com os ritos de passagem próprios do sistema, no qual o estudante é aprovado ou reprovado considerando a sua capacidade de retenção de conhecimento. Essa transição é permeada de momentos decisivos para as aprendizagens dos estudantes, nos quais é observado, historicamente, grande impacto em seu desenvolvimento e desempenho escolar. O resultado disso perpassa tanto na prática pedagógica de sala de aula como na legislação que

---

<sup>1</sup>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.

estabelece os subsídios para organização e funcionamento de serviços educacionais, garantindo o poder das instituições para avaliar, julgar e decidir sobre a vida escolar dos estudantes. A configuração dessa estrutura de transição como um progresso se ampara no que Souza explica:

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. (SOUZA, 2004, p. 58).

É neste contexto educacional que emergem as dificuldades de aprendizagem, ou a inadequação a esse sistema de progressões por aprendizado, pois, concomitantemente ao desenvolvimento individual dos estudantes, o coletivo está sendo constantemente bombardeado por evoluções e descobertas tecnológicas que transformaram o cotidiano, reconfigurando os símbolos e conceitos existentes, numa intensidade de mudanças que, ao mesmo tempo em que levam ao sentido de progresso, confundem o que realmente somos ou pensamos.

Desta forma, o atual sistema acaba introduzindo no contexto das juventudes a desconfiança na razão, gerando incertezas e conflitos. Como explica Sevcenko *et al.*:

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 *et al.*, 2001, p. 16 e 17).

Com isso, é percebida uma ruptura significativa, pois a escola está estruturada em uma concepção temporal diferente do ritmo das juventudes contemporâneas, que é regido pela diversidade, aceleração, fragmentação e imediatismo. Um tempo que exige aprendizados diferentes daqueles impostos pelo Sistema de Ensino, que requerem uma adaptação e flexibilidade às vezes oposta ao tempo interno de seus estudantes. Melucci trata dessa questão da seguinte maneira:

As diferenças entre os tempos internos e os tempos sociais não são uma novidade das culturas. Mas nas sociedades do passado, a relativa homogeneidade e a lentidão das mudanças garantiam uma certa integração entre a experiência temporal subjetivamente vivida e as definições do tempo reguladas socialmente (MELUCCI, 1992, p.14).

Carmen Leccardi complementa essa questão quando afirma:

(...) 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. (LECCARDI, 2005, p. 53).

Essa incongruência de tempos demonstra que a transição escolar não acompanha a transição cultural e social, sendo, talvez, uma das hipóteses de não fluidez e permanência dos estudantes nas etapas de ensino. Apesar de parecer simplista, essa hipótese de funcionamento de transição escolar explica, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, as dificuldades de aprendizagens e inadequação nas formas de progressão dos estudantes.

## 2 - Transição escolar na Educação Pública do Distrito Federal no contexto da Juventude contemporânea no decênio de 2010 a 2020

Na intenção de descrever a transição escolar da Educação Pública do Distrito Federal no contexto da Juventude contemporânea com foco no decênio de 2010 a 2020, apresentamos inicialmente, um quadro geral dos estudantes matriculados no ensino diurno do decênio, na sequência de seriação na fase de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio do sistema escolar do Distrito Fe-

deral. Esses dados formam um recorte intencional dos dados gerais do censo da Educação Pública do DF, na perspectiva de análise do processo de Transição Escolar proposto neste texto.

No Brasil há diferenciação para as concepções de evasão e abandono escolar, conceitos que se referem à saída de estudantes do sistema escolar. De acordo com a Portaria nº 33, publicada em 12 de fevereiro de 2020 no Diário Oficial do Distrito Federal, o abandono e a evasão escolar são identificados quando:

1. Abandono: ocorre quando o estudante obter 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 Distrito Federal, aprovado pela Portaria nº 15/2015 – SEEDF, alterado pela Portaria nº 180/2019 – SEEDF;
2. 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, podendo ter sido aprovado, reprovado ou abandonado. Para este estudo, optou-se por manter a palavra “abandono” para manter a autenticidade dos dados, porém, abrangendo ambos os institutos.

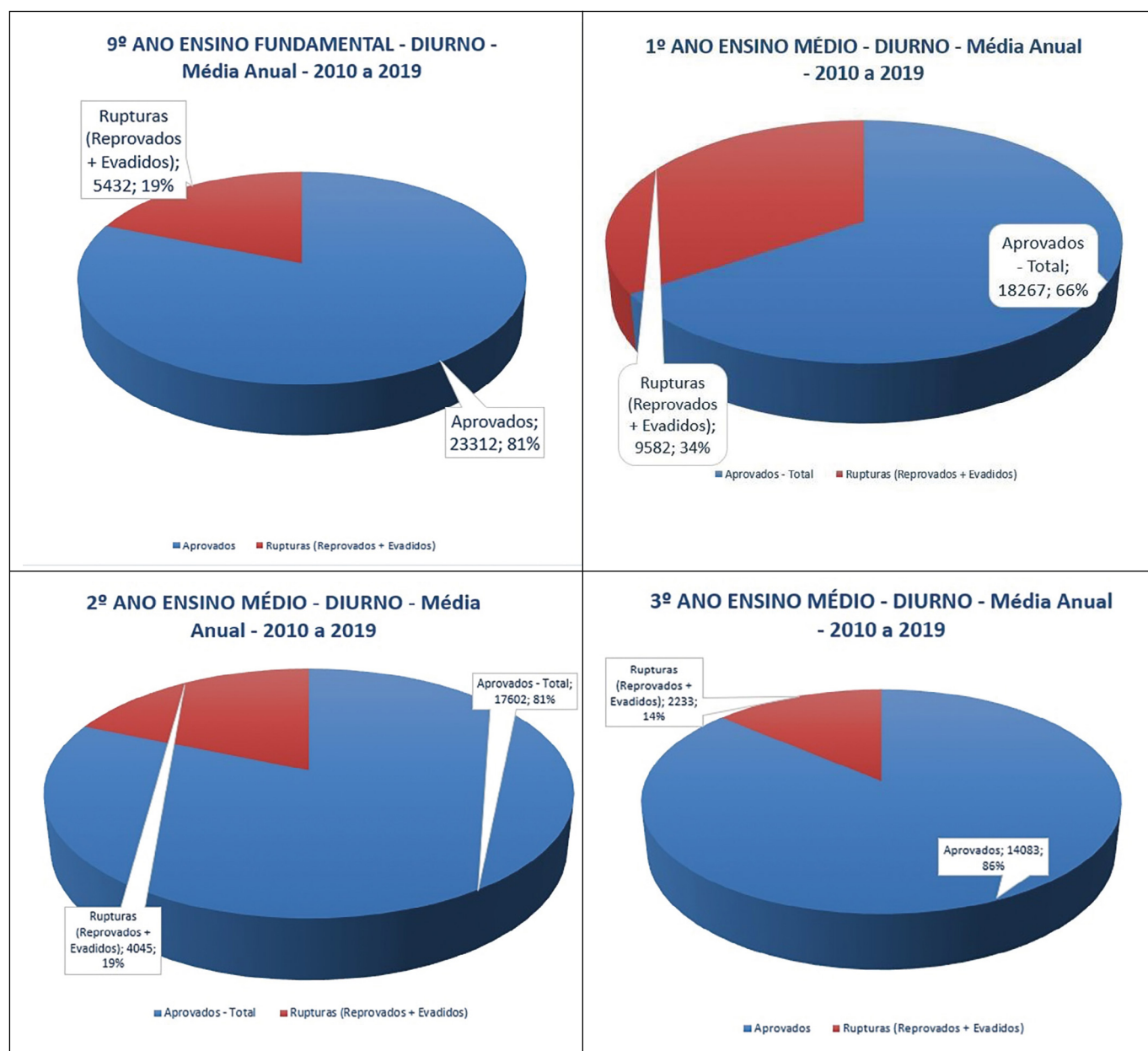
**Tabela 1** – Rupturas na transição escolar – Comparativo dos reprovados e afastados por abandono do Ensino Diurno dos Estudantes da SEEDF.

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 pelas autoras.

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 nos 1º, 2º e 3º anos do EM. O 9º ano do EF se manteve estável.



**Tabela 1** – Comparativo dos dados dos aprovados, reprovados e afastados por abandono do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio dos estudantes da SEEDF, 2010-2019.



O quantitativo de evadidos indica que os estudantes, apesar de terem acesso ao sistema de ensino, não permanecem nele, e isso pode ocorrer por diversos fatores. Disso decorre a necessidade de compreensão da razão da persistência de altas taxas de evasão escolar, pois os números comprovam que ações são imprescindíveis para reverter esse quadro.

Os dados demonstram, também, que o maior índice de evasão está na modalidade do Ensino Médio, demandando a necessidade de 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.

A evasão, 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).

Nessa perspectiva, entre etapas de ensino, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em transição do Ensino Fundamental para o Ensino

Médio se apresentam como hipótese de alto índice. As razões que promovem o abandono da instituição escolar se tornam evidentes no cotidiano da vida desses estudantes, tais como níveis altos de repetência, impossibilidades de conciliar a necessidade de trabalhar com a frequência na escola e a própria falta de atratividade da escola, com seus conteúdos tão distantes da realidade vivida por estes estudantes. Porém, a principal fonte de rompimento dos vínculos com a escola deve-se, na maioria dos casos, à sucessão de fracassos a que a criança e/ou o adolescente são submetidos (FORSTER *et al.*, 1992; KOLLER; HUTZ, 1996). Esses fracassos são identificados no sistema de ensino como “dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais da aprendizagem”. Neste sentido,

(...) a identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por escolares vem crescendo, embora há muitos anos se reconheça a relevância de tais problemas. Neste contexto, novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem vêm reforçando a importância da influência das variáveis internas, como as escolhas, crenças, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem (BORUCHOVITCH, 1994, p. 121).

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 *et al.*, 1993; ARROYO, 2015). A maioria das escolas não atende às expectativas e às demandas dessas juventudes, além de outros fatores de ordem social e econômica que fortalecem o processo de expulsão velada que ocorre nas escolas públicas. Conforme 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).

### **3 - Funcionamento do sistema de ensino brasileiro: compreendendo os dados de forma contextualizada**

O sistema de ensino brasileiro tem origem na ideia de homogeneização das aprendizagens, e para isso o sistema avaliativo é para assegurar os níveis de aprendizagens dentro de uma cronologia pré-determinada em padrões de desenvolvimento generalista. Assim, os que não acompanham essa cronologia são reprovados ou excluídos, para aqueles que permanecem, a perspectiva é avançar um nível de conhecimento por ano, ou seja, um nível escolar, numa concepção de aprendizado graduado onde uma série corresponde a um ano letivo. A proposta é que, em cada ano letivo, se avança um grau de escolaridade, e os dados apresentam, juntamente com aqueles que avançam uma série por ano, que temos muitos estudantes que, em algum momento ou em vários momentos de sua escolaridade, repetem, e também um grupo importante que abandona temporariamente.

Quando não há pré-requisitos de aprendizagens equivalentes ao ano ou série, a retenção ocorre, causando a ruptura no processo de transição. O

número de estudantes reprovados revela a descon-tinuidade na transição escolar e as dificuldades de aprendizagens no sistema de ensino.

Esses dados corroboram com o 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. 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 se constitui em um mecanismo ineficaz para garantia de aprendizagem e indica o uso da reprovação apenas em “situações excepcionais” (UNESCO, 2014).

A reprovação não é algo positivo para as aprendizagens, considerando que há uma ruptura de vários aspectos, como na repetição do currículo, no afastamento dos colegas de classe. O direito de aprender do estudante e toda a escola deve estar envolvida nessa aprendizagem, pois a reprovação denota um processo de exclusão e fracasso escolar, onde a cultura da reprovação para melhorar as aprendizagens está arraigada no sistema de ensino. Onde a melhoria das aprendizagens está interligada com as propostas metodológicas de ensino.

Compreender os fatores intrínsecos desse processo de transição, evasão escolar e exclusão social vai além de entender as falhas do sistema, pois é necessário considerar também os fatores multidimensionais que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação. Essas rupturas no processo de transição escolar inserem os alunos no contexto da exclusão, entendido, de forma sinteticamente, nas palavras de Sawaia:

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 à 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. (SAWAIA, 2008, p. 9).

Essa situação tem evidenciado a violação de direitos de crianças e adolescentes estabelecidos legalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), que prevê um controle externo da manutenção do aluno na escola, no intuito de contribuir para que a própria escola não motive a exclusão.

Em pesquisas desenvolvidas para a compreensão da aprendizagem, tais como Neves e Marinho-Araújo (2006); Padilha (2004); Souza (2000), são discutidas as causas dos entraves emergentes no processo de escolarização de uma grande parcela da população brasileira. Contudo, as investigações, em boa parte, se estabelecem na culpabilização e busca por responsáveis pela não permanência escolar, ao invés de se atentarem para as relações que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

Na análise crítica apoiada nos referenciais teóricos sócio históricos de Vigotski (1991, 1999, 2006, 2010) percebe-se que as práticas pedagógicas ainda estão direcionadas para uma concepção de educação que visa, sobretudo, ao acúmulo de conhecimento, a repetição e a reprodução de ideias. Assim, as práticas pedagógicas movimentam, revelam e constituem concepções históricas e culturalmente partilhadas no contexto escolar.

Neste contexto, as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar apresentam uma complexida-

de no aspecto da transição entre etapas, pois se caracteriza culturalmente como insucesso escolar, no qual o baixo rendimento faz parte das múltiplas implicações do Sistema de Ensino, ocorrendo rupturas na transição entre essas etapas, com a retenção desses estudantes nas etapas e modalidades de ensino.

Ainda, a complexidade do sistema escolar e a compreensão de uma cultura de sucesso escolar está relacionada à adoção de concepções de desenvolvimento e aprendizagem que promovam o desapego às estruturas defasadas e cristalizadas que até então orientavam as práticas dos processos educativos na escola (MARINHO-ARAÚJO; NEVES, 2007). E, a partir desse novo paradigma, é possível realizar uma reestruturação do sistema de ensino que vá além das redefinições das diretrizes que constitui as políticas educacionais, mas que haja também uma ressignificação das concepções que sustentam as ações pedagógicas do contexto escolar, bem como das relações estabelecidas.

E, para que ocorra um processo fluido e contínuo de escolarização, é necessário promover ações de abrangência sistêmica para uma transição no conjunto da Educação Básica sem tensões e rupturas, de maneira a contribuir com um processo orgânico, sequencial e articulado, oferecendo as condições necessárias para a continuidade dos processos peculiares de aprendizagens e desenvolvimento integral, conforme explica Pino:

Educação, na perspectiva de um humanismo laico, consiste em falar da constituição humana do homem ou, em outros termos, da sua constituição cultural, entendendo por isso o processo pelo qual um ser naturalmente biológico se transforma num ser cultural, pela interiorização da experiência social e cultural dos homens, vivida no seio do grupo humano em que está inserido. (PINO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida 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; VYGOTSKY, 2006). Em outras palavras, é uma das instituições sociais responsáveis pela preservação da cultura e pela inclusão dos sujeitos no universo de significados compartilhados socialmente. Como explicam Sposito e Tarábola:

(...) escolas constituem um território pleno de significados que não se limita aos aspectos administrativos e pedagógicos formais, em geral contabilizados pelos gestores. As unidades constituem um lugar de múltiplas relações, que ultrapassam a esfera dos processos de ensino e aprendizagem. (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 16).

A escola se apresenta, desta forma, como um local de sociabilidade e permanência de crianças e adolescentes. No entanto, alguns desses alunos, por diversos fatores, não permanecem nas escolas, que deveria ser um lugar onde os processos de transições ocorrem de maneira contínua, sem rupturas, promovendo progressões no desenvolvimento das aprendizagens e no próprio sistema de ensino. Concepções deterministas compartilhadas na escola e pela escola podem revelar nessa instituição um potencial reverso, excluindo e marginalizando os sujeitos que deveriam ser acolhidos.

Neste contexto, consideramos inegável a importância social dos sistemas de ensino, sendo necessário torná-lo de fato incluyente, de modo a garantir o acesso e a permanência na escola desses jovens. Neste sentido é preciso lançar o olhar sobre o ambiente escolar, onde, diante das transições conceituais, tec-

nológicas, escolares e biológicas, as juventudes precisam mais do que nunca reivindicar e ter garantido o direito humano básico de acesso e permanência na escola. Como explica Bernardim e Silva:

(...) à instituição escolar continua sendo atribuído o papel hegemônico na formação e no desenvolvimento das condições indispensáveis à inserção socioeconômica, o que asseguraria uma participação na vida social, marcada hoje pelo globalismo internacional, pela competição intensa e pelo individualismo. (BERNARDIM; SILVA, 2017, p. 696).

O conjunto da Educação Básica deve oferecer condições necessárias para o desenvolvimento integral do estudante, por se tratar de um Sistema de Ensino constituído de um processo orgânico, sequencial e articulado. É nessa perspectiva que se aponta para a necessidade de uma educação inclusiva, embasada por princípios de educação para todos, e não uma educação idêntica para todos, pois as aprendizagens se configuram de diversas possibilidades, como resalta Virgolim:

Torna-se nossa tarefa, enquanto educadores, conhecer os pontos fortes e os interesses do aluno, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas peculiares, a fim de dar-lhes oportunidades de construir seu próprio conhecimento no seu próprio ritmo. Talvez assim possamos transformar suas potencialidades e promessas, visualizadas em seus primeiros anos, em certezas e realizações. (VIRGOLIM, 2007, p. 9 e 10).

Logo, se a educação é um direito fundamental, são necessários aportes e pesquisas que apontem para a necessidade de alternativas que favoreçam a concretização do direito à igualdade de condições e permanência escolar, propondo transformações conceituais para a formulação de políticas públicas

como um processo pedagógico gerador da construção da cidadania.

Apesar de a igualdade de direitos ser garantida por lei, como já visto, no que diz respeito ao direito à educação como igualdade no contexto das aprendizagens, não há uma equidade verdadeira, pois na lei é previsto o direito de acesso e permanência na escola, preconizando-se ações e políticas públicas de acesso e inclusão, mas o direito à permanência é negado quando ocorre uma inclusão excludente por diversas questões locais e contextuais da aprendizagem. Portanto, mostra-se primordial a prática da Educação Inclusiva, como afirma Autora:

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 constrói 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. (KROMINSKI, 2016, p. 152-153).

Caminhando nessa direção, a práxis pedagógica deve ser transformada ao se apropriar de novos conhecimentos e tecnologias, numa relação de adaptação com a modernidade, na qual a formação de todos os envolvidos no processo educativo também são transformados, pois os educandos participantes desse processo recebem direta e indiretamente in-

fluência dessa evolução histórica e educativa. Corroborando com Duarte (1993; 1996), a formação do indivíduo constitui-se em um processo educativo, intencional, direto ou indireto, que acontece por meio das atividades. Ainda, para o autor, a educação escolar, de maneira mais específica, constitui-se em um ato educativo direto e intencional, que leva a apropriação humana dos conceitos produzidos historicamente pelo humano.

A responsabilidade dessa ação perpassa por todos os setores – Estado, família, escola e sociedade. Vale ressaltar que a junção da atuação desses setores em uma relação de ajuda pode ter maior eficácia na formação educativa dessas comunidades. Como afirmam Rocha e Pinto, ao destacarem o controle sobre as políticas públicas:

(...) textos não garantem, por si só, ‘direitos’; 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; PINTO, 2008, p. 177).

Com isso, busca-se que a compreensão dos fatores envolvidos nessas transições favoreça a apropriação de conceitos e estratégias para uma ressignificação da prática pedagógica, transpondo-se essa compreensão para outros âmbitos de competência. Além disso, é preciso propor, criar e exercitar competências para que os profissionais do Sistema de Ensino não se guiem apenas por recursos impetuosos ou emergenciais, mas principalmente por processos e situações didáticas que sejam intencionalmente planejadas, organizadas e sistematizadas, com a finalidade de promover transformações e avanços na inserção social e educativa dessas juventudes. Pensamos que desse modo, inclusão (acesso), a equidade (permanência, garantam o processo de escolarização dos



jovens pobres brasileiros, caminhando na efetivação do direito à educação, no tripé da qualidade (acesso, permanência e qualidade)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo apresentou e discutiu brevemente parte dos dados do período de um decênio no sistema de ensino público do Distrito Federal (DF). É preciso destacar que, ao falarmos de direito à educação estamos tratando de um direito público subjetivo de índole constitucional, qual seja, aquele que permeia uma Educação Básica que ofereça condições necessárias para o desenvolvimento integral do estudante. Porém, os dados apontam para a necessidade de uma educação inclusiva, na qual as ações dos participantes do processo de ensino-aprendizagem precisam transcender aos requisitos homogêneos de avaliação, currículos estáticos ou performáticos.

Sendo a educação um direito fundamental, são necessários aportes e pesquisas que apontem para as alternativas que favoreçam a concretização do direito à igualdade de condições, as equidades para

a permanência escolar, propondo transformações conceituais na formulação de políticas públicas que viabilizem a concretização de um processo pedagógico que culmine com a construção da cidadania.

A igualdade de direitos, apesar de garantida por lei, no que diz respeito ao direito à educação, no contexto das aprendizagens, não é concretizada, em razão da falta de equidade. Isso decorre do fato de que, apesar da lei prever 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 uma exclusão através da evasão ou abandono, ocorrida por questões locais e contextuais da aprendizagem. Assim, é primordial que se coloque verdadeiramente em prática a Educação Inclusiva.

O usual brilhantismo de Carlos Drummond de Andrade serve, ao mesmo tempo, de conclusão, mas principalmente de inspiração para todos aqueles que lutam pela melhoria contínua do Sistema de Ensino brasileiro, na busca por uma educação eficaz, eficiente, de qualidade e para todos, sem que seja idêntica para todos.

## **REFERÊNCIAS**

- ABRANTES, J. **A Pedagogia Empresarial nas organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: WAK, 2009.
- ANDERSON, L. W. *et al.* School transitions: beginning of the end or a new beginning? **International Journal of Educational Research**, v. 33, 2000.
- ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 0, p. 15- 47, 2015.
- BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 175-199, 2013.

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Juventude(s) e ensino médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 4 - Itajaí, out-dez. 2017.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n. 01, p. 129-139, 1994.

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

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

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

DEMETRIOU, H., GOALEN, P.; RUDDUCK, J. Academic performance, transfer, transition and friendship: Listening to the student voice. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 4, p. 425-441, 2000.

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. **Secretaria de Estado de Educação**. Estratégia de matrícula para a rede pública de ensino. [Brasília : Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal], 2020a. 124 p. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Caderno-Orientador-Transicao-Escolar-Trajektorias-na-Educacao-Basica-29mar2021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

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

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FORSTER, L. M. K. *et al.* Meninos na rua: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. **Revista da ABP-APAL**, v. 14, n. 3, p. 115-120, 1992.

GALTON, M.; MORRISON, I.; PELL, T. Transfer and Transition in English Schools: Reviewing the Evidence. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 4, p. 341-363, 2000.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.** Barcelona: Octaedro.1999.

HOUAISS, Dicionário da Língua Portuguesa, 2002.

KOLLER, S. H.; HUTZ, C. S. Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição, in: Koller, S. H. (org): **Aplicações da Psicologia na melhoria da qualidade de vida** (Coletâneas da Anpepp no. 12, pag. 11-34). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.1996.

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.

KVALSUND, R. The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 4, p. 401-423, 2000.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

LINHARES, M. B. M. *et al.* Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina Ribeirão Preto**, v. 26, 148160, 1993.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; NEVES, M. M. B. J. Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In: Campos, H. R. (Org). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas.** Campinas: Editora Alínea, 2007.

MELUCCI, A. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Rio de Janeiro: Vozes. — (1997): «Juventude, tempo e movimentos sociais». **Revista Brasileira de Educação** N°5-6. São Paulo: ANPED. — (1992): O jogo do eu: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada. Editora Feltrinelli.

NEVES, M. M. B. J.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, 24. 2006.

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.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

RELATÓRIO. **Terceiro estudo regional comparativo e explicativo TERCE: análise curricular.** OREALC/UNESCO Santiago, 2014. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501\\_](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501_)

ROCHA, M. H. N.; PINTO, L. M. R. S. 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. (Org.). **Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Souza Gustin.** Belo Horizonte: Fórum, 2008. p. 171-185.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: \_\_\_\_\_. SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S&A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SAN ANTONIO; D. M. **Adolescent Lives in Transition:** How Social Class Influences the Adjustment to Middle School. Albany, State University of New York Press. 2004.

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 Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des)Igualdade**, 11, 2011, Salvador. Anais. Salvador: UFBA, 2011.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. (org.) 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. 1. Ed. São Paulo- SP: Companhia das Letras, 2001.

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.

SOUZA, M. G. **Educação e diversidade cultural:** uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte. 2000. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

SOUZA, C. Z. V. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década.** v. 12, n. 20, p. 47-69, 2004.

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227146, p. 16, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Pedagogia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV:** Psicologia Infantil. 2. ed. Editorial Pedagógica: Moscú, 2006.

VIRGOLIM, Â. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.

ZITTOUN, T. Transitions Development through symbolic resources. **Greenwich (CT):** InfoAge, 2005.

ZITTOUN, T., MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT, A. N. Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. **Educar em Revista** [online], n. 30, p. 65-76, 2007.